

AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: ACOLHIMENTO E CUIDADO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Eduardo Pereira Alves ¹

Charlene Fernanda Thurow ¹

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a desigualdade social histórica do país e seu impacto nos processos de ensino e aprendizagem para crianças e adolescentes. Além disso, versa sobre as contribuições de Henri Wallon em contextos educativos e a valorização da afetividade nos cenários educativos. Nesse sentido, apresenta os resultados das estratégias pedagógicas de cuidado e atenção elaboradas para acolher às manifestações afetivas dos alunos que participam de um projeto social de educação através do esporte. Por fim, faz uma leitura teórica desses resultados a partir dos pressupostos da Gestalt-Terapia sobre a dimensão da humanidade na relação entre aluno e educador, refletindo sobre a necessidade de garantia de espaços de escuta acolhedores para sentimentos e sofrimentos dos estudantes.

Palavras chave: Desigualdades Sociais; Afetividade; Cognição; Educação; Gestalt Terapia.

Introdução

A desigualdade social em nosso país tem sido fonte de sofrimento para milhares de brasileiros que vivem em situações econômicas desfavoráveis. Um dos desafios da educação é formar cidadãos com conhecimento e capacidade de provocar transformações sociais para mudar esse quadro de exclusão. Para isso, seria necessária uma reforma no pensar e no fazer pedagógico da nossa educação, que pudesse democratizar o conhecimento e fundamentá-lo nas necessidades

¹ Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Endereço: Rua Crispim Mira, 82, ap 501. Centro. CEP: 88020-540. Florianópolis, SC. (48) 9.8418-6779. E-mail: eduardopereirasc2@gmail.com

vitais do ser humano e não para atender a lógica mercadológica do sistema capitalista (Almeida & Xavier, 2021; Viana, 2021).

A realidade do dia a dia é dura para muitas crianças e adolescente que se encontram excluídas da cadeia produtiva. É esperado que elas expressem sentimentos de raiva, dor e angústia nos espaços educativos dos quais participam. Quando essas manifestações afetivas não são manejadas de forma assertiva, o processo de aprendizagem dos alunos fica comprometido (Danielli, 2017). Nesse sentido, a proposta pedagógica de Henri Wallon (2007; 2008) sobre a relação entre a afetividade e cognição, se apresenta como um caminho interessante para transformar nossas práticas educativas. Segundo essa proposta, criar situações protegidas para o aluno expressar o que está sentindo libera a função cognitiva para a aprendizagem.

Este artigo apresenta os resultados da ação pedagógica realizada em um projeto social de educação através do esporte, no qual uma equipe interdisciplinar de educadores utilizou o cuidado e o acolhimento como método de intervenção para as demandas apresentadas por alguns alunos. Essa intervenção foi realizada pela primeira vez no ano de 2014. Apesar da demanda disparadora para essa intervenção ter acontecido no ano de 2014, essa intervenção é replicada ainda hoje, somando aproximadamente oito anos de trajetória. Esse artigo consiste em um relato de experiência dessa intervenção original.

O objetivo dessa ação foi oferecer uma atenção individual aos alunos que estavam desmotivados a participar das oficinas oferecidas pelo projeto e com dificuldades de se relacionar com os colegas. As intervenções propostas pelos educadores foram muito semelhantes à proposta de intervenção da Gestalt-Terapia para os casos de sofrimento. A Gestalt-Terapia é uma teoria que tem o cuidado e o acolhimento como a principal forma de intervenção para os casos que apresentam um sofrimento clinicamente significativo. Esse método tem o objetivo de acompanhar e oferecer suporte ao sujeito, até que ele possa se restabelecer e retomar suas ações (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2013). Oferecer uma morada solidária e garantir um espaço de escuta para o aluno que está vivenciando sentimentos de sofrimento, resgata a dimensão da humanidade nas propostas educativas e favorece os processos de ensino-aprendizagem (Rinaldi & Santos, 2021).

A Educação e as Desigualdades Sociais no Brasil

Apesar dos indicadores apontarem avanços nos últimos vinte anos, a desigualdade social em nosso país ainda é abissal. As estatísticas da desigualdade são assustadoras: O Brasil ocupa a 21ª posição na lista da maior taxa de pobreza do globo. Atualmente o total de pessoas na situação

de pobreza ultrapassa os 51 milhões (BRASIL, 2013; IBGE, 2020a). A realidade é complexa, mas a conta é simples, se um acumula muitas riquezas, muitos ficarão sem nada. A educação é um dos meios mais poderosos para a transformação da desigualdade social. No Brasil, essa educação deveria formar jovens motivados para a participação social (Klein & Pátaro, 2008), articulando seus conteúdos curriculares à realidade dos discentes para que eles se percebessem como agentes capazes de agir e transformar a realidade do nosso país (Freire, 2001).

Em 2014, o Brasil era a 6ª maior economia do mundo, e tinha uma população de 20 milhões de pessoas analfabetas (Arelato, 2014). Em 2016 a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais era de 7,2% e em 2018 já havia diminuído para 6,8%. A última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada em 2019 demonstrou que esse número baixou ainda mais e atualmente se encontra na casa dos 11 milhões, o que equivale a 6,6% da população (IBGE, 2020b). Apesar destes avanços visíveis, os dados ainda são alarmantes e demonstram um baixo nível de escolarização em nosso país. Como consequência, verificamos a dificuldade de tornar o ambiente escolar um espaço promotor de processos reflexivos necessários à promoção da igualdade e justiça social (Almeida & Xavier, 2021; Viana, 2021).

A escola é uma das principais ferramentas para promover a educação, por constituir-se um *locus* privilegiado para construção de conhecimentos e de preparo para a vida social. Mas historicamente este espaço tem se dedicado mais a outras funções, ligadas à manutenção da ordem social, do que para a formação de cidadãos plenos e conscientes de seus direitos e deveres (Almeida & Xavier, 2021; Viana, 2021).

Na atualidade, presenciamos a democratização da escola. Todos já conhecem, mas neste caso não é exagero repetir, que o *slogan* “escola para todos” não é garantia de democratização do conhecimento. A “escola de massas” que surge na Europa do pós-guerra em meados do século XX, também visava incluir todos os jovens na escola, no entanto, muito mais com a ênfase de moldar comportamentos do que a de produzir conhecimentos (Eidelwein, 2005; Viana, 2021). Segundo as autoras, nossas crianças e adolescentes continuam sendo submetidos a processos educativos – que guardando as devidas distinções sociais - visam padronizar comportamentos e desempenhos, cumprindo prioritariamente o papel de prepará-los como mão de obra para o mercado de trabalho.

Ao longo do tempo sempre houve uma diferenciação entre o tipo de ensino que se oferece, e ainda hoje há uma educação a ser ministrada para os nobres e uma para os pobres (Eidelwein, 2005), uma educação seccionada pelo espaço do ensino público e pelo espaço do ensino privado. O que há de comum entre estes espaços é que ambos produzem relações de sociabilidade através das quais nos tornamos todos “inimigos potenciais”, disputando - ainda que de forma desigual -

acirradamente um lugar no mercado de trabalho que é cada vez mais competitivo (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). Em nosso país as chances não são iguais para todos, mitos como “todos podem vencer, basta que se esforcem” são artimanhas dos discursos neoliberais para culpabilizar o sujeito, docilizar e tornar resignados aqueles que não conseguem alcançar a ascensão social e financeira (Almeida & Xavier, 2021).

É no ensino público que aparece de forma mais escancarada a fragilidade da nossa educação. Suas práticas e saberes sem qualificação produzem processos e resultados insatisfatórios. Segundo Esteban (2007), a escola pública se tornou um espaço no qual, se encontram reunidas “crianças que trazem as marcas do abandono social e individual [...] marcadas por golpes constantes e jogadas nos índices de fracasso escolar” (p.13). O direito à escola é garantido, mas a produção de conhecimento não é democratizada.

Para não incorrer no risco de cair em um discurso realista/pessimista ao etilo Schopenhauer (De Freitas & Letenski, 2021), no qual os acontecimentos poderiam ser considerados irrevogáveis, as discussões sobre desigualdade social e educação serão encerradas por hora. O objetivo até o momento foi de realizar um pequeno *brainstorming* de fatos e dados que pudessem nos aproximar da realidade social e educacional que está dada no momento histórico que estamos vivendo.

Em seguida falaremos sobre a presença e a influência da afetividade nos processos de aprendizagem. Essa temática faz parte do cenário educacional e não pode ser negligenciada. A intenção de trazer a afetividade para a discussão é olhar para além das mazelas sociais e tecer amarrações teóricas que possam fomentar o debate sobre a importância da dimensão do cuidado para a formação integral da pessoa nos ambientes educacionais.

Afetividade e Cognição na Educação

“O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é se não projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta” (Merleau-Ponty, 1999, p.576).

As afirmações de Merleau-Ponty (1999) são tributárias das filosofias ocidentais que contrapõem as teses das dualidades homem/mundo, mente/corpo, cognição / afeto e defendem a visão de homem “inseparável do mundo”. A atividade humana se dá nos laços sociais, não sendo possível afastar o sujeito do mundo para compreendê-lo. O sujeito se constrói na relação de inseparabilidade com o mundo (Sartre, 2015).

Os constructos teóricos de Henry Wallon (2007) defendem a integralidade das dimensões humanas e destas com o meio social. Recorreremos à compreensão de Ferreira e Acioly-Régner (2010) sobre as contribuições de Henri Wallon à relação entre cognição e afetividade na educação como argumentação teórica para defender a relevância desta temática. A escolha por Henri Wallon para iluminar este tema decorre então por algumas razões: suas teorias apresentam uma grande contribuição para a compreensão do humano como pessoa integral e do homem como um ser essencialmente social; apresenta uma concepção dialética entre afetividade, cognição, níveis biológicos e socioculturais; expõe uma visão política de educação mais justa e democrática; e entende a relação entre educador / aluno e os ambientes de ensino como fundamentais para o desenvolvimento de uma pessoa completa.

A cognição é concebida por Wallon (2008) como elemento fundamental para a formação de uma pessoa completa. O desenvolvimento da cognição está relacionado às constantes interações com o meio e também às bases biológicas. Na relação entre organismo e meio se dá a transposição do ato motor à esquematização mental, o ato evolui então para pensamento. A cognição tem uma gênese orgânica e vai adquirindo complexidade na relação dialética com o social (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). A criança recém-chegada ao mundo faz coisas sem a “consciência” dos seus atos, ainda que com alguma intenção irrefletida. É a partir do olhar, da aprovação ou desaprovação das pessoas, a partir dos resultados e das devolutivas do outro/social em relação ao seu comportamento, é que ela vai construindo significados sobre si mesma, sobre os outros e sobre as coisas. Essa construção de representações sociais continua durante toda nossa vida (Sartre, 2015).

O domínio funcional cognitivo é o que nos permite identificar, definir, classificar, dissociar, reunir, confrontar, desconstruir e reconstruir as significações que emprestamos às coisas do mundo (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). Segundo Mahoney e Almeida (2005), é esse domínio funcional “que permite registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imagináveis” (p.117). Assim, a cognição forma nossos pensamentos, norteia e orienta nossas ações, constituindo-se como função fundamental para os processos de ensino aprendizagem e de inserção social (Dos Reis; De Aguiar Fuzo; De Oliveira, 2021).

Assim como na cognição, Wallon resgata as bases biológicas da afetividade e aponta que na relação com o ambiente suas manifestações vão gradativamente se transformando em manifestações sociais. A afetividade seria então um domínio funcional de base orgânica que na relação com o meio social alcança relações dinâmicas com a cognição (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). Os sentimentos estão alinhados aos valores sociais compartilhados por uma determinada cultura.

Em sua teoria, Wallon criou algumas conceituações diferenciais para significantes como emoção e sentimento, mas sem deixar de incluí-las como desdobramento de um domínio funcional mais amplo: a afetividade. O emprego que estamos utilizando do termo afetividade designa especialmente a manifestação destes fenômenos a ela relacionados, seja como uma fisiologia secundária que experimentamos no corpo, ou na ação que decorre destas sensações. A partir desta compreensão, a dor de uma perda, o sofrimento, o choro, a alegria, a satisfação, a gargalhada, o cuidado e o carinho, entre outros, estão todos sendo considerados como formas de expressão da afetividade (Dos Reis; De Aguiar Fuzo; De Oliveira, 2021).

Na área da educação foi somente na década de 70 que começaram a surgir estudos científicos sobre a afetividade, mas esses estudos não discutiam a relação entre afetividade e cognição. Segundo Ferreira e Acioly-Régner (2010), naquela época essa temática ainda era concebida como não científica devido à herança positivista na área educacional, o que colaborou para que essa questão acabasse sendo marginalizada e deturpada para justificar os comportamentos antissociais de alunos e manter a disciplina escolar.

As instituições educacionais em sua grande maioria ainda mantem uma postura opressora na formação humana com o objetivo de tornar as pessoas mais submissas ao nosso modelo político e econômico (Ferreira & Acioly-Régner, 2010). As críticas de Foucault (1995) às instituições de ensino destacaram a simetria disciplinar entre os modelos de quartéis, fábricas e hospitais com o das escolas. Segundo o autor, o poder disciplinar do século XVIII foi aperfeiçoado como técnica de gestão governamental para alcançar a obediência da população. Em modelos de educação disciplinar não há muito espaço para acolher os afetos que emergem nesses ambientes. A afetividade será reprimida pela rigidez desse modelo. O choro se torna sinônimo de fraqueza e a indignação é vista como rebeldia. A criança perde o direito de viver suas angústias e também de desenvolver sua capacidade crítica. Ela é censurada ao expressar afetos que não são socialmente bem aceitos (Dos Reis; De Aguiar Fuzo; De Oliveira, 2021).

Há um número importante de queixas sobre a defasagem na aprendizagem e também sobre os crescentes índices de violência nas escolas, formando uma crise educacional contemporânea sem precedentes. Sobre a defasagem na aprendizagem, tem-se conseguido alcançar bons resultados com estratégias pedagógicas interdisciplinares, porém, com relação à violência percebe-se o retorno sem êxito das velhas técnicas disciplinares e de castigos (Veiga-Neto, 2016). Colocar limites ao aluno é essencial, isto não está sendo questionado aqui, a questão é o que se faz e como se faz para uma criança desenvolver habilidades relacionais como respeito, cooperação e solidariedade.

É importante compreender que acolher a afetividade que eclode nos ambientes de educação não é sinônimo de dar “colo” e passar a “mão na cabeça” dos alunos, ainda que estas sejam ótimas intervenções para os casos de sofrimento. O acolhimento pode ser entendido como a capacidade de suportar e dar lugar à forma como um sujeito encontra para se ajustar a uma determinada realidade e não emitir um julgamento a *priori* sobre seu comportamento. Isto não significa que estaríamos concordando e endossando essas formas, mas apenas sugere que possamos efetuar uma escuta ativa para compreender as motivações dos comportamentos “indesejáveis e mal adaptativos” que esse sujeito esteja a apresentar nos seus laços sociais antes de confrontá-los. A proposta seria encontrar caminhos outros para além da imposição de normas para que o aluno aprenda regras de conduta socialmente aceitas, sem perder a capacidade de exercer autonomia, de desenvolver um senso crítico e de expressar seus afetos sem medo de retaliação (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2013).

A motivação do aluno para aprender está diretamente relacionada com o estilo do educador e com suas crenças em determinadas estratégias de ensino. Alunos que tem suas dificuldades pessoais acolhidas de forma mais positiva pelos educadores sentem-se melhores a respeito de si mesmos, são mais envolvidos com a aprendizagem, tem maior compreensão conceitual, são menos ansiosos e emocionalmente mais positivos (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Segundo esses autores, a qualidade do vínculo afetivo entre educador e aluno melhora seu desempenho escolar.

A posição walloniana nos convida a repensar a práxis em educação que coloca crianças e adolescentes como objetos e não como sujeitos de direitos e desejos. Wallon atribui a eles um estatuto de pessoa, resguardando seu momento do desenvolvimento. Nessa perspectiva os jovens devem ser escutados e respeitados em sua singularidade. Eles não são como uma argila a ser moldada, mas um ser humano em desenvolvimento que tem emoção, sentimento e opiniões próprias como qualquer outra pessoa (Ferreira & Acioly-Régner, 2010; Dos Reis; De Aguiar Fuzo; De Oliveira, 2021). A seguir serão apresentados os resultados do trabalho realizado em um projeto social de educação através do esporte que criou um espaço de acolhimento para as manifestações afetivas dos alunos e também os resultados dessa iniciativa.

A Humanidade e a Ética da Morada como Método de Intervenção

Mesmo diante do quadro de miséria econômica e social que estamos vivenciando em nosso país o investimento público em políticas sociais é cada vez menor. Com o enxugamento do Estado, o Terceiro Setor tem surgido como estratégia de enfrentamento das mazelas sociais (Paiva &

Yamamoto, 2010). Decorrentes dessas condições políticas e sociais surgem cada vez mais ambientes para experiências de aprendizagem que vão além do espaço formal da escola tradicional. Se por um lado, essas ações de alguma forma acabam desonerando o Estado de suas obrigações, por outro, são movimentos de fortalecimento da sociedade civil que oferece oportunidades de desenvolvimento e integração social para todos os cidadãos (Eidelwein, 2005).

A presente reflexão parte da experiência de trabalho realizada no Instituto Guga Kuerten (IGK). O IGK é uma instituição do Terceiro Setor que atende através do “Programa de Esporte e Educação Campeões da Vida”, cerca de 12.500 crianças e adolescentes entre 07 e 15 anos, estudantes de escolas públicas e que vivenciam alguma situação de vulnerabilidade econômica, social e/ou educacional (IGK, 2019). Os jovens frequentam o projeto duas vezes por semana em sistema de contraturno escolar e participam de oficinas esportivas e culturais, que são planejadas, executadas e avaliadas por uma equipe interdisciplinar de educadores: Biblioteconomia, Educação Física, Informática, Pedagogia, Psicologia, Teatro e Serviço Social. Os educadores orientam suas práticas pedagógicas a partir dos Quatro Pilares da Educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Esses pilares foram extraídos do “Relatório Jacques Delors”, que foi produzido a partir das discussões realizadas entre uma comissão de teóricos e pensadores da educação formada pela UNESCO entre 1993 e 1996 (Danielli, 2017; IGK, 2014).

Com objetivo de tornar a construção do conhecimento alegre, leve e prazerosa, o “Programa de Esporte e Educação Campeões da Vida” tem como proposta de intervenção oferecer oficinas lúdicas para atrair os jovens e alcançar seus objetivos pedagógicos (IGK, 2014). Mas mesmo contando com recursos materiais, humanos e logísticos favoráveis, as equipes de educadores do IGK identificaram que alguns alunos estavam apresentando baixa aderência às atividades propostas pelas oficinas e também dificuldades de convivência no projeto. Estes alunos não estavam sendo atingidos pelo método da instituição e ainda comprometiam o bom andamento das oficinas com comportamentos pouco colaborativos. Conseguir atender a essas demandas individuais dos alunos passou a ser um grande desafio para o projeto alcançar sua finalidade educacional.

A partir do desejo de uma equipe de educadores em ajudar uma aluna de treze anos que estava passando por uma situação de preconceito e discriminação em função de sua estética corporal, nasceu no IGK um trabalho chamado “Quadro de Demandas” em 2014. Essa aluna estava com uma baixa autoestima, deixava o cabelo de forma a cobrir parcialmente seus olhos como forma de não estabelecer contato visual e submetia-se às agressões verbais recorrentes de outro aluno com passividade em troca de sua companhia. Ficava isolada do grupo e não demonstrava interesse pelas atividades. Foi a partir das transformações apresentadas por esta aluna e da sua consequente adesão às propostas educativas do programa, - como efeito das intervenções propostas por esta

equipe de educadores - que surgiu a ideia de um quadro que pudesse registrar as demandas apresentadas pelos educandos e também as estratégias pedagógicas elaboradas pelos educadores para lidar com estas demandas.

O “Quadro de Demandas” tornou-se um projeto inovador de atenção psicossocial em espaço educacional que nasceu no IGK em função da necessidade de incluir um nível de atenção individual às práticas pedagógicas do “Programa de Esporte e Educação Campeões da Vida”. Seu objetivo principal foi criar um segundo nível de atenção, além do atendimento coletivo oferecido nas oficinas, para identificar as crianças e adolescentes que demandavam uma atenção especial e sensibilizar os educadores a criar intervenções que pudessem auxiliar o processo de desenvolvimento integral desses alunos.

Tabela 1. Resumo dos resultados do “Quadro de Demandas” – abril a outubro de 2014

	DEMANDA IDENTIFICADA	INTERVENÇÕES SUGERIDAS	RESULTADOS OBSERVADOS
Foram atendidos 51 alunos	Foram identificadas 179 demandas que justificaram o encaminhamento do aluno para o quadro de demandas	Foram elaboradas 259 intervenções pedagógicas pelas equipes de educadores	Foram observadas 108 mudanças significativas de comportamento dos alunos relacionados às intervenções propostas

Fonte: banco de dados do IGK

Percebeu-se, a partir do quadro, que das 179 demandas (Tabela 1) apresentadas pelos alunos, 127 (cerca de 70%) delas eram comportamentos associados à manifestação de afetividade. As demandas mais citadas pelos educadores estavam relacionadas com: agressão física e verbal; afrontamento; rebeldia; hostilidade; práticas de *bullying*; baixa autoestima; tentativas de chamar a atenção; sofrimento; carência afetiva; falta de vontade; instabilidade de humor; agitação e ansiedade; dificuldade em lidar com a frustração e também em lidar com o desenvolvimento da própria sexualidade.

Verificou-se também que das 259 estratégias (Tabela 1) elaboradas pelos educadores, 134 (cerca de 50%) foram intervenções de aproximação, cuidado e acolhimento das manifestações afetivas citadas acima. As estratégias mais utilizadas pelos educadores para lidar com as demandas apresentadas foram: elogiar os avanços e apontar as potencialidades; buscar a proximidade afetiva; reforçar o vínculo de amizade; conversas amigáveis de conscientização; delegar funções importantes; valorização pessoal; identificar as preferências do aluno para propor atividades; ouvir mais o aluno e acolher seu momento; auxiliar a integração com os outros alunos; estratégias de

inclusão; orientação sobre a sexualidade; sensibilizar para mudança; estimular a expressão dos sentimentos; e visitas domiciliares para compreender o contexto familiar do aluno.

Os resultados das intervenções tiveram impacto pedagógico positivo. Dos 51 alunos (Tabela 1) presentes no “Quadro de Demandas”, 37 (72%) apresentaram mudanças significativas de comportamento. Segundo a observação e relato dos educadores, os alunos aprenderam a lidar melhor com seus sentimentos e emoções; encontraram uma forma mais assertiva de expressar esses afetos; tornaram-se menos agressivos; aprenderam a se relacionar melhor com os colegas e com os educadores; assumiram uma atitude mais colaborativa com o projeto; apresentaram redução da ansiedade; demonstraram estar mais felizes e aderiram mais às atividades das oficinas. A partir das intervenções de cuidado elaboradas pelos educadores, os alunos melhoraram seu desempenho nas propostas educativas. Segundo Ferreira e Acioly-Régner (2010), oferecer um espaço de acolhimento para o que o aluno está sentindo e criar estratégias para que ele aprenda a lidar com esse afeto, libera a função cognitiva para a aprendizagem.

As estratégias de intervenção propostas pelos educadores no “Quadro de Demandas” assemelham-se à postura ética de intervenção proposta pela Gestalt-Terapia na clínica do sofrimento. As intervenções nessa clínica visam oferecer cuidado e acolhimento para o sujeito que esteja vivenciando alguma situação aflitiva conseguir restabelecer sua autonomia e retomar suas ações. A Gestalt-Terapia é uma forma de clínica ampliada que extrapola os modelos clássicos e tradicionais da psicologia de atendimento clínico e dual. É uma clínica que “se faz” nos mais diversos ambientes para atender a pluralidade das demandas contemporâneas (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2013; Ribeiro, 2021).

A Gestalt-Terapia orienta suas práticas a partir da teoria do *self* proposta por Perls, Hefferline e Goodman (1951). O funcionamento do sistema *self* se divide em três funções (fx) básicas: fx personalidade, fx id e fx de ato. A função personalidade é o conjunto de representações sociais que construímos durante nossa vida sobre as coisas do mundo e sobre nós mesmos, a partir das quais objetivamos uma identidade e nossa autobiografia. A função id é o reservatório dos excitamentos ou pulsões que ficaram retidos como sobras de um passado que não pode ser mais compreendido e que continua se manifestando de maneira inconsciente. A função de ato é a nossa ação no aqui agora, um fazer orientado pelas nossas representações sociais e pelos excitamentos que ficaram retidos como fundo histórico. Em sentido mais amplo, o sistema *self* pode ser entendido como uma dinâmica temporal de vivências no aqui e agora orientadas pelo que sobrou das nossas vivências passadas (horizonte de passado), e pelas nossas expectativas de futuro (horizonte de futuro) (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2007; Ribeiro, 2021). A vulnerabilidade de alguma das três funções do *self* interrompe o funcionamento espontâneo desse

sistema. É a partir da vulnerabilidade de uma das funções do *self*, identificada na relação de campo, que o clínico gestáltico orienta suas intervenções (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2013).

O olhar e intervenção em Gestalt-Terapia não se fundamentam por manuais diagnósticos e não utilizam instrumentos de avaliação pré-definidos, mas procuram entender como a pessoa está se ajustando a uma determinada realidade em um dado momento, para somente então, propor estratégias que possam ajudá-la a ampliar seu repertório de ajustamentos. Esse método de diagnóstico situacional e processual é também um cuidado para não criar classificações e rótulos diagnósticos que poderiam estigmatizar a pessoa. É o sofrimento e não as medições normativas e desvios do padrão o que estabelece um estado de enfermidade psíquica. As avaliações psicológicas que se orientam pelos manuais diagnósticos – em geral – ignoram o contexto social e permitem que respostas normais das pessoas a determinadas situações sejam caracterizadas como sintomas de um transtorno mental. A imprudência de alguns desses métodos avaliativos tem endossado e autorizado a medicalização desnecessária de milhares de crianças e adolescentes que tem dificuldade de se adaptar aos métodos de ensino da escola, como se todas essas dificuldades fossem um transtorno mental (Caponi, 2010). As equipes de educadores que trabalharam com o “Quadro de Demandas” provocaram mudanças significativas nas formas de estar no mundo e de se relacionar dos alunos, apenas utilizando estratégias pedagógicas interdisciplinares, sem precisar para isto classificar e patologizar as demandas que eles estavam apresentando.

As pessoas vítimas de violência urbana e doméstica, excluídos da cadeia produtiva, que vivem na pobreza, que passam por situações de preconceito e discriminação, podem apresentar uma vulnerabilidade da função personalidade e sofrimento clinicamente significativo (Müller-Granzotto & Müller-Granzotto, 2013). No “Programa de Esporte e Educação Campeões da Vida” é expressivo o número de alunos que vivenciam esses tipos de situações sócio-afetivas em seu cotidiano. Alguns fazem no projeto sua primeira refeição do dia. Diante dessa realidade é esperado que eles manifestem sentimentos como raiva, ansiedade e tristeza. Na Gestalt-Terapia essas manifestações afetivas podem ser entendidas como um pedido de socorro, nem sempre tão claro, daqueles que estão em sofrimento (Rinaldi & Santos, 2021). Compreender a realidade social dos alunos sensibilizou os educadores a assumirem uma postura mais solidária com a linguagem emocional desses jovens. Os educadores desenvolveram uma postura ética de acolhimento e se ofereceram como morada solidária para abrigar as dores daqueles que estavam sofrendo, até que eles pudessem mobilizar energias e recursos pessoais próprios para se levantar e continuar a vida.

Uma postura ética a partir da expressão *éthos* (εθωζ), que designa uma ética de cumprimento do dever e da norma é importante para a educação. Mas uma postura ética conforme a expressão *êthos* (ηθωζ), é fundamental para garantir ao aluno que se encontra envolto em dores

e dificuldades de estar no mundo, um espaço de escuta, de direito à cidadania àquilo que se desvia da norma, para auxiliá-lo na retomada do leme de sua própria vida. Essas duas formas de postura ética tem uma relação de complementaridade. Se por um lado precisa-se pensar uma ética da ordem *éthos*, a qual não seria mais que a aprendizagem das contratualidades necessárias ao bem estar dos laços sociais, por outro, precisa-se encontrar morada *êthos* para os momentos em que, diante das demandas ostensivas, perde-se o controle da situação e o rumo das ações. É no aconchego e na humanidade gratuita dessa morada que encontra-se o suporte necessário para o processo de retomada da autonomia (Emerim, 2009). Não só o educador, mas também o aluno pode e deve ser um agente ativo na construção de um ambiente educacional potencialmente motivador para a transformação das desigualdades econômicas e promoção da justiça social necessária em nosso país.

Considerações Finais

A educação está repleta de ambivalências e desafios a serem vencidos e uma via é a quebra de paradigmas cristalizados presentes na práxis educativa. O caminho para pensar o futuro parece ser a ousadia de explorar através da imaginação novas formas de reinventar mapas de emancipação social e da subjetividade.

Procurou-se expor neste artigo referências, e não modelos prontos para pensar uma prática educativa que seja capaz de acolher o sofrimento humano como forma de favorecer os processos de ensino aprendizagem. Essa proposta pedagógica seria uma forma de não tornar a educação mais um instrumento de adequação das pessoas aos sistemas econômicos de opressão que imperam nas relações neoliberais e de consumo. Ela estaria mais fundamentada nas necessidades vitais do ser humano do que nas leis de mercado.

Nosso compromisso social seria o de empoderar nossos jovens com o desenvolvimento de uma consciência crítica e autorizá-los a lutar pelos seus desejos. Se eles encontrarem um ambiente educativo, no qual se sintam queridos e amados, protegidos e importantes, se sentirão mais preparados e fortalecidos para se posicionarem como agentes de transformação social na construção de uma sociedade mais justa. O diálogo entre a teoria Walloniana e estilo de intervenção da Gestalt-Terapia é um caminho possível para reorganizar os espaços educacionais e transformar essa proposta em realidade. O “Quadro de Demandas” continua sendo aplicado no IGK até hoje e esperamos que este relato de experiência possa inspirar outros projetos.

Referências Bibliográficas

- Almeida, F. A., & Xavier, F. P. (2021). Desigualdades no interior da escola: a formação da turma dos repetentes. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 37(1). <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.105420>
- Arelato, L. (2014). *Pesquisadora traça panorama do ensino público no Brasil*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo: USP. Obtido a 07 de Abril de 2021, de <http://www.iea.usp.br/noticias/pesquisadora-traca-panorama-do-ensino-publico-no-brasil>.
- BRASIL (2013). *Comunicados do Ipea: duas décadas de desigualdade e pobreza no Brasil medidas pela Pnad/IBGE*. Governo federal. Obtido a 07 de Abril de 2021, de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131001_comunicadoipea159.pdf.
- Caponi, S. (2010). *Medicalização da vida: ética, saúde pública e indústria farmacêutica*. Palhoça: Unisul.
- Danielli, F. (2017). *Educação para diversidade de gênero?: Uma análise sobre a prática pedagógica no Instituto Guga Kuerten*. Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Especialização EaD Gênero e Diversidade da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.
- De Freitas, S. A. P., & Letenski, I. (2021). Os desdobramentos gnosiológico, metafísico e estético do “pensamento único” de Schopenhauer. *Helleniká-Revista Cultural*, 3(3), 207-225.
- Dos Reis, M. D. O. G., De Aguiar Fuzo, A. P., & de Oliveira, S. M. (2021). Wallon e a afetividade no contexto psicopedagógico. *Revista Uniaraguaia*, 15(3), 125-136.
- Eidelwein, K. (2005). A psicologia em projetos sociais de educação e trabalho. *Psicologia & Sociedade*, 17(3), 62-66. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822005000300009>.
- Emerim, M. (2009). *Clínica e Ética: portos (in)seguros do acompanhamento terapêutico*. Biblioteca do AT, 2009. Obtido a 07 de Abril de 2021, de <http://www.bibliotecadoat.com.br/1/at/index.php/biblioteca-do-at/15-biblioteca-do-at/artigos-e-ensaios/12-clinica-e-etica-portos-in-seguros-do-acompanhamento-terapeutico>.
- Esteban, M. T. (2007). Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos CEDES*, 27(71), 9-17. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000100002>
- Ferreira, A. L., & Acioly-Régnier, N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, (36), 21-38. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>.
- Foucault, M. (1995). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2006). *Microfísica do poder*. 22. ed. Rio de Janeiro: GRAAL.
- Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(2), 143-150. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. (2020a). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020*. Rio de Janeiro: IBGE.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. (2020b). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019*. Rio de Janeiro: IBGE.
- INSTITUTO GUGA KUERTEN - IGK. (2014). *Manual do estagiário, profissional e voluntário*. Instituto Guga Kuerten.
- INSTITUTO GUGA KUERTEN – IGK (2019). *Relatório Institucional de 2019*. Instituto Guga Kuerten.

- Klein, A. M., & Pátaro, C. S. O. (2008). A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. *Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade*, (1). Obtido a 07 de Abril de 2021, de <http://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/10312>.
- Mahoney, A. A., & de Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: *Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, (20).
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Müller-Granzotto, M. J.; Muller-Granzotto R. L. (2013). *Clínicas gestálticas: o sentido ético, político e antropológico da teoria do self*. São Paulo: Summus.
- Muller-Granzotto, M. J.; Muller-Granzotto, R. L. (2007). *Fenomenologia e Gestalt Terapia*. São Paulo: Sumus.
- Paiva, I. L. D., & Yamamoto, O. H. (2010). Formação e prática comunitária do psicólogo no âmbito do "terceiro setor". *Estudos de Psicologia (Natal)*, 15(2), 153-160. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000200004>
- Perls, F.; Hefferline, R.; Goodman, P. (1997). *Gestalt-terapia*. São Paulo: Summus.
- Ribeiro, J. P. (2021). *Gestalt-terapia: refazendo um caminho*. São Paulo: Summus.
- Rinaldi, C., Santos, L. M. P. L. (2021). *Psicologias da Aprendizagem*. Universidade Federal de Mato Grosso: SETEC.
- Sartre, J. P. (2015). *O ser e o nada: ensaio de fenomenologia ontológica* (24a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes (Trabalho original publicado em 1943).
- Veiga-Neto, A. (2016). Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Sísifo*, (7), 141-150.
- Viana, S. (2021). ENEM: análise da política pública educacional de avaliação sob a perspectiva do ensino público. *BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia*, 24(18), 1-18.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (2008). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes.

AFFECTIVITY AND EDUCATION: HOME AND CARE AS PEDAGOGICAL STRATEGY

Abstract

This article presents a reflection on the country's historical social inequality and its impact on the teaching and learning processes for children and adolescents. In addition, it deals with Henri Wallon's contributions to the educational contexts and the valuing of affectivity in educational settings. In this sense, it presents the results of the pedagogical strategies of care and attention designed to welcome the affective manifestations of students who participate in a social project of education through sport. Finally, it makes a theoretical reading of these results from the assumptions of Gestalt-Therapy on the dimension of humanity in the relationship between student and educator, reflecting on the need to guarantee welcoming listening spaces for students' feelings and sufferings.

Keywords: Social Inequalities; Affectivity; Cognition; Education; Gestalt Therapy.

CONCEPÇÕES DE JUVENTUDES NOS ESTUDOS DE CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PSICOLOGIA

Dardielle dos Santos Dias²

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa³

Elka Lima Hostensky⁴

Resumo

Este artigo objetiva mapear e discutir concepções de juventude nos estudos de carreira a partir de um estudo do estado da arte. A análise de conteúdo de 30 artigos possibilitou identificar duas categorias: (a) o que os discursos de carreira dizem sobre os jovens; (b) juventude e carreira: articulações possíveis para a psicologia. Ao se estudar juventudes e carreira, a perspectiva crítica pode contribuir para o debate sobre juventudes e carreira ao mudar o foco da relação (do trabalho ao protagonismo juvenil), considerando as juventudes um processo de trajetórias de vida, e a carreira um processo que une vários aspectos da vida do jovem; e deve-se atentar aos aspectos sócio-histórico-culturais dos jovens, a partir dos quais eles prospectam seus futuros.

Palavras-chave: Juventudes; Carreira; Psicologia.

² Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

³ Professora da Graduação e da Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁴ Professora da Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Endereço para correspondência: Rua João Motta Espezim, 272, Ap 501, Saco dos Limões, Florianópolis, Santa Catarina, Cep: 88045-400. E-mail: ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com.