

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: um exercício de moral autônoma

Dra. Hilda Orquídea Hartmann Lontra (pesquisadora)
Líder do Grupo de Pesquisa LEME DA LITERATURA
Programa de Pós-graduação em Literatura
Universidade de Brasília – Distrito Federal – Brasil
hidalontra@gmail.com

*"O valor das coisas não está no tempo em que elas duram,
mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem
momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e
pessoas incomparáveis".* Fernando Pessoa

"Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras"
Yves de la Taille

Resumo:

O presente artigo propõe o exercício da moral autônoma em cursos de licenciatura, independente do conteúdo específico de tais cursos, como forma de resgatar o componente de afetividade imprescindível à formação do profissional do magistério, e com o intuito de ativar uma dinâmica mais atualizada, compatível com o século XXI, nos procedimentos de ensino na educação superior. Para tanto, parte-se da concepção de eticidade e de moralidade, componentes da constituição biopsíquica da pessoa, com base em postulados de Wallon, Piaget e de la Taille. Em uma construção híbrida, pensamentos de grandes mestres da literatura universal estarão concertando com reflexões teóricas, a partir do que se defende a hipótese de que o exercício da moral autônoma seja conteúdo e metodologia constantes, ao lado do diálogo, em qualquer curso de licenciatura.

Palavras-chave: educação – moral autônoma – afetividade – literatura – licenciatura

Há alguns anos recebi de uma amiga um desenho – que reproduzo – dando início a esta exposição. A gravura representa a mão humana, a cujos dedos estão associadas virtudes das quais dependem o sucesso na vida pessoal, segundo o doutor Elias Darzè¹, médico na cidade de São Paulo.

São virtudes os seguintes componentes da personalidade humana: 1 – disciplina; 2 – esforço; 3 – vocação; 4 – talento.

A disciplina deve ser entendida como o movimento continuado em direção a um objetivo, o esforço compreende a dedicação e o empenho, a vocação é a tendência ou inclinação para algo, o talento consiste em habilidade específica para com determinado comportamento. Vocação é diferente de talento, explica Clarice Lispector em *A paixão segundo GH*, quando afirma que “se pode ser chamado para algo (vocação), e não saber como ir (talento)”.

Os quatro primeiros dedos / virtudes que apontam para cima / são operantes, mas poucos objetos e objetivos conseguem alcançar se não estiverem apoiados no “polegar opositor”, aquele que dá à espécie humana a precisão para desenvolver movimentos sutis.

Por isso, convencionou-se associar o polegar ao caráter.

Psicólogos e educadores entendem por caráter o traço singular de cada indivíduo que diz respeito à sua maneira própria de agir socialmente (portanto, vinculado à moral), em decorrência

de valores internalizados (também associado à ética); é o modo de ser de um indivíduo, a soma de seus hábitos, virtudes, seu temperamento, sua índole ou sua firmeza de vontade, seus vícios, suas características próprias.

Existem modulações do caráter de uma pessoa, algumas louváveis e outras reprováveis, segundo a cultura em que o ser humano está inserido e pela qual é formado. Por exemplo, humildade e orgulho, agressividade ou passividade podem ser considerados traços positivos ou negativos, de acordo com a cultura em que o indivíduo se desenvolve. O caráter sofre poucas influências do meio, uma

vez que ele é inerente ao indivíduo e se forma dentro do ventre materno.

Mesmo assim, ou até devido a isso, é muito importante “modular” o caráter, harmonizá-lo com os fatores externos entre os quais interage, elemento interveniente do processo de aprendizagem do indivíduo, mas que muitas vezes é ignorado no processo tradicional de ensino / educação.

O conjunto dos valores, as qualidades boas ou más (do ponto de vista social) é que determina a conduta, a moralidade. O caráter se desenvolve, aprimora (ou às vezes piora) durante o processo evolutivo do sujeito, em seu convívio com a família, na escola e na sociedade como um todo. Conquanto seja muito importante o ambiente em que o sujeito convive, o homem traz em si, desde o nascimento, as sementes de seu caráter que germinarão (ou não) pela interferência dos padrões educativos.

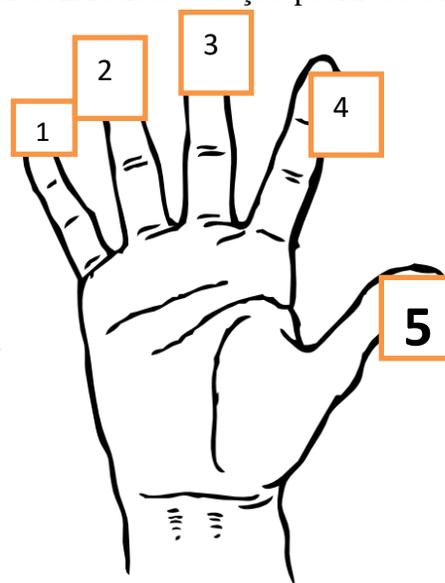
Tais padrões, intervenientes no temperamento e na personalidade individual, mutáveis e flexíveis de acordo com as circunstâncias, vão influenciar em muitas das escolhas pessoais, mas as células básicas do caráter estão enraizadas na gênese humana.

A psicóloga Ana Lúcia Santana, em artigo publicado na rede de internet, sítio da infoescolaⁱⁱ, endossa a tese de que *educação e cultura assessoram o sujeito na tomada de sua decisão na vida, mas ambas sofrem mutação ao longo do tempo, enquanto o caráter, em última instância, é o diferencial no momento crucial da escolha.*

No entanto, ao aceitar esta afirmação, não se está partilhando de uma postura determinista, acatando a frase bastante usual nas vozes de pessoas de pouca instrução, e às vezes até de alguns professores que reclamam: “a semente é ruim, mesmo; não tem jeito”. Ao contrário: a educação, desde o ambiente familiar, passando pela vivência escolar e envolvendo as experiências afetivas e sociais poderão moldar o caráter individual, fazendo o papel de terreno fértil, para que haja germinação garantida e boa colheita.

Sem querer alongar demais as questões teóricas e conceituais de base desta reflexão, é necessário apenas distinguir personalidade de caráter, uma vez que aquela se apoia em uma estrutura biopsicossocial; é dinâmica, adaptável e mutável. E caráter (proveniente do grego “sinal, marca, instrumento que grava”) engloba aqueles aspectos que foram gravados no psiquismo do indivíduo, durante seu desenvolvimento gestacional.

Diante disso, percebe-se o caráter de uma pessoa pela forma como ela se mostra ao mundo. Assim, perceber o caráter de uma pessoa é ler os traços essenciais que determinam seus



atos. E o conjunto dos valores manifestados no momento das escolhas vai referir-se e exteriorizar a moralidade do indivíduo.

Moral é o conjunto de regras adquiridas pela intervenção da cultura, da educação, da tradição e do cotidiano, e que orientam o comportamento humano dentro de uma sociedade. O termo tem origem no Latim, significando “relativo aos costumes”ⁱⁱⁱ e está associado aos valores e convenções estabelecidos coletivamente por cada cultura ou por cada sociedade. Manifesta-se a partir da consciência individual, que distingue o bem do mal, a violência da harmonia. A obediência a princípios tais quais a honestidade, a bondade, o respeito, a virtude, etc., exteriorizam a consistência moral do indivíduo. São valores universais que pretendem reger a conduta humana, em função de relações saudáveis e harmoniosas entre os indivíduos.

Grandes filósofos e psicólogos já estudaram e estudam os vínculos entre afetividade e educação, com vistas à moralidade. Nesta reflexão citamos Freud, mas destacamos Piaget^{iv}, Wallon^v e Yves de la Taille. Freud^{vi}, há mais de um século, já dava grande destaque ao papel da afetividade no desenvolvimento da moralidade das pessoas; Piaget^{vii}, no início do século passado, embora privilegiando o papel da razão, na escolha do modo de proceder individual, reconhecia a importância da afetividade no desenvolvimento psíquico humano.

Conforme percepção de Piaget, em *O julgamento moral da criança*, a moralidade não é um valor intrínseco (imutável, como a cor dos olhos) de uma pessoa, mas um sistema de regras adquirido socialmente. Ao assumir tal premissa, destaca-se, por imprescindível, o papel formador da moralidade, destinado à educação.

Yves de la Taille^{viii}, defende a implícita relação existente entre afetividade e cognição. E julga importante a contribuição de Piaget para o estudo da autonomia moral. Em *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*, La Taille discute os usos generalizados dos termos ética e moral, relacionando-os respectivamente, à semântica dos verbos dever e querer. Em suas palavras, o pensamento anterior de “como devo agir?” refere-se à moral e o de “que vida eu quero viver?” alude à ética. Para ele, o que importa é pulsão energética das ações morais, ou seja, o plano ético, cujo fundamento é a afetividade. E afirma que o *querer é a dimensão afetiva da conduta*. Em consonância com o pensamento de La Taille, sedimenta-se a nossa tese de que é necessário o professor **queira** participar do processo evolutivo de seu aluno, mais do que deseje passar-lhe certa quantidade de informação. Esse “querer fazer” preenche a ação docente de significação, por meio de componentes afetivos que vão além da obrigatoriedade.

Em nosso caso, por focalizarmos a educação de adultos, notadamente a formação de professores em curso superior de licenciatura, deixamos de lado os estágios das operações mentais infantis^{ix} e ficamos restritos ao estágio da autonomia moral, caracterizado pela reflexão crítica das intenções antes que se tornem ações. Essa etapa, nem sempre atingida pelo ser humano adulto, conforme os estudos piagetianos, manifesta-se quando, anteriormente à obediência sem reflexão a uma norma ou lei, devem-se considerar as razões que estão impulsionando tal regra.

A professora Dr^a. Maria Isabel da Silva Leme fazendo a leitura da obra de La Taille^x assim se manifesta:

A moral autônoma se inicia pelo questionamento da regra pela regra, pois o indivíduo percebe que o mais importante é atentar para os princípios subjacentes à regra, como a justiça, e também a intencionalidade do ato em juízo. Além da complexificação das operações mentais envolvidas, esta evolução [para a moral autônoma] demanda relações sociais simétricas, baseadas em reciprocidade e cooperação, o que é mais provável entre pares da mesma idade.

No entanto, antes de detalharmos e de nos posicionarmos acerca da importância da formação da moral autônoma em cursos de licenciatura, convém refletirmos um pouco acerca do que deva ser entendido por afetividade, no contexto deste trabalho, apesar de serem muitas as definições e abordagens do tema.

A afetividade deve ser entendida pelo conjunto dos fenômenos afetivos (tendências, emoções, sentimentos, paixões, etc.) e também como a força motriz constituída por e decorrente de tais fenômenos, no íntimo de um caráter individual. Um exemplo ilustra com propriedade a importância da afetividade na vida adulta:

O melhor exemplo que podemos referir para entender a afetividade é compará-la à óculos através dos quais vemos o mundo. São esses hipotéticos óculos que nos fazem enxergar nossa realidade desse ou daquele jeito. Se esses óculos não estiverem certos podemos enxergar as coisas maiores ou menores do que são, mais coloridas ou mais cinzentas, mais distorcidas ou fora de foco. Tratar da afetividade significa regular os óculos através dos quais vemos nosso mundo (<http://psiqweb.med.br> com acesso em agosto de 2012).

Nosso pensamento está enraizado nas ideias de Henri Wallon^{xi} (1975,1995), para quem a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano ser afetado pelo mundo externo e interno, por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Wallon, em sua teoria, reconhece domínios funcionais que abrangem as etapas que a pessoa percorre em seu desenvolvimento. São eles: o da afetividade, que leva ao ato motor, que impulsiona o conhecimento que faz parte da constituição biopsíquica e social da pessoa.

Tal relação pode ser representada por uma espiral^{xii}, um processo de crescimento infundável, assim:

Discorrendo acerca da evolução da afetividade^{xiii}, Wallon (2007) aponta três momentos marcantes e sucessivos: a emoção, o sentimento e a paixão. Os três, resultantes de fatores orgânicos e sociais, apresentam configurações diferentes: a **emoção** em que há o predomínio de ativação fisiológica (porque a emoção é a exteriorização da afetividade; é a expressão corporal, motora), o **sentimento** (expressão representacional da afetividade, dirigido a um objeto, através da mímica e da linguagem) e a **paixão** em que aparece o autocontrole para dominar uma situação. Assim, o indivíduo configura a situação (cognitivamente) e contém o comportamento, de forma a atender as necessidades afetivas.

Segundo a ótica de Piaget, afetividade e cognição são inseparáveis, indissociáveis em todas as ações simbólicas e sensorio-motoras. Tal pensamento é partilhado por Wallon para quem que a cognição

oferece um conjunto de funções que permitem a aquisição e manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações, incluindo a identificação de sentimentos e emoções. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários.

Isso posto, afirmamos ser incontestável que a afetividade desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não há interesse, nem necessidade, nem motivação; consequentemente, perguntas ou problemas nunca são colocados. Na relação entre inteligência e



afeto, podemos postular – conforme fazem Piaget e Wallon - que o afeto pode causar a formação de estruturas cognitivas e que a emoção é a fonte do conhecimento.

Outro ponto de contato entre esses eminentes pesquisadores diz respeito a distribuir o processo de desenvolvimento das funções psíquicas do ser humano, de acordo com a temporalidade, em fases, cujo conteúdo se desenvolve histórica e culturalmente. Tais fases ou estágios expressam características gerais da espécie. Wallon^{xiv} aponta o último estágio do desenvolvimento afetivo como idade adulta e caracteriza-a da seguinte forma:

Idade adulta – apesar de todas as transformações ocorridas nas fases anteriores, o adulto se reconhece como o mesmo e único ser: reconhece suas necessidades, possibilidades e limitações; seus sentimentos e valores e assume escolhas em decorrência de seus valores. Há um equilíbrio entre “estar centrado em si” e “estar centrado no outro” (Almeida e Mahoney, 2007:19).

Segundo Telma Pileggi Vinha^{xv}, a idade adulta é a fase em que a pessoa substitui suas relações embasadas unicamente na obediência, passando a fundamentá-las também na reciprocidade, no respeito mútuo, que leva à moral autônoma. Afirma que o desenvolvimento da autonomia moral é uma meta importante para a educação, e a escola constitui local ideal para o desenvolvimento das diversas relações de colaboração e cooperação.

De acordo com esse ponto de vista, a justiça, por exemplo, não se aprende com lições ou teorias sobre o assunto, mas experienciando relações em que as regras são realmente necessárias e valem para todos, em que há a vivência de situações de justiça. O mesmo é válido para a cooperação, a igualdade, o respeito mútuo, etc. Os novos parâmetros curriculares nacionais, no tema “ética” propõem justamente essa reflexão e a vivência de relações de respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo na escola.

Discutir o tema moralidade autônoma implica uma análise muito precisa das relações que o sujeito desenvolve com as outras pessoas, uma vez que se trata de um processo no qual a definição de regras é o limite caracterizado pela necessidade de manter o respeito como conceito fundamental. Entretanto, a moral pouco se altera, a sociedade constrói suas próprias regras as quais mantêm características dos padrões anteriores.

Piaget considera que o objetivo principal da educação voltada às questões da moralidade é o de formar personalidades autônomas e aptas a cooperar, formar personalidades tão livres quanto responsáveis. Só a cooperação leva à autonomia. Por conseguinte, urge favorecê-la no ambiente educacional, não restringindo as interações sociais apenas aos professores e aos alunos, mas propiciando também as trocas entre os pares, visto que,

a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar. (...) A discussão produz assim, a reflexão e a verificação objetiva. Mas pelo mesmo fato, a cooperação é fonte de valores construtivos (Piaget, 1977:348-51).

Destaca Maria Isabel da Silva Leme^{xvi} que a moral autônoma, devido à complexificação das operações mentais envolvidas, demanda relações sociais simétricas, baseada em reciprocidade e cooperação. Na mesma linha de raciocínio, em artigo de título “O desenvolvimento e o julgamento moral humano”, Roberto Giancaterino apresenta o seguinte

quadro sinótico^{xvii}, em que caracteriza a dinâmica educativa, com base na moral autônoma, nos seguintes termos:

Assim, desdobram-se os termos-chave com as seguintes afirmativas:

- Surge do próprio indivíduo como um conjunto de princípios de **justiça**. A noção de justiça supera a fase do estreito **igualitarismo** para basear-se na **equidade**.
- Tem caráter espontâneo e é fonte do **bem**.
- Baseia-se no princípio da **igualdade**, no **respeito** mútuo e nas relações de **cooperação**.
- Não é estática e fixa, mas uma forma de **equilíbrio** limite nas **relações sociais**.
- Sua prática é correta por ser o resultado de uma **decisão livre e racional**.
- A **responsabilidade** é julgada em função da **intenção**.
- Fundamenta-se na **reciprocidade**.
- Os castigos se convertem em algo motivado, não necessário e recíproco.

Assumindo por verdadeira tal caracterização, destaco alguns elementos que constituem o paradigma da moral autônoma que, embasada na afetividade, privilegia as relações do sujeito com os outros seres das suas relações humanas. São eles o exercício: (1) da equidade e da igualdade, (2) do respeito mútuo e da reciprocidade e (3) da compreensão e da colaboração, cuja visão diagramada pode ser assim sintetizada:

MORALIDADE AUTÔNOMA



Com relação à igualdade e à equidade, sabe-se que, embora o discurso neoliberal tenha proclamado o valor da igualdade de oportunidade para todos, em verdade isso nunca ocorreu, exceto em territórios onde vigora a violência e o terror político. John Rawls^{xviii}, questionando a falsa igualdade, procura harmonizar as ambições materiais dos mais talentosos com os anseios dos menos favorecidos em melhorar sua posição na sociedade. Provém dele, no perfil de uma sociedade justa, a ideia do sistema de cotas nas universidades e nos cargos públicos. A correção das injustiças sociais, segundo Rowls, somente advirá da prática da equidade, que é claramente localizada e pontual. Ou seja, é o primado da justiça social com valorização da individualidade.

Em se tratando de respeito mútuo e reciprocidade, Ana Paula Werri^{xix} defende um processo educativo visando ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos alunos. Nesse sentido, afirma:

Não há desenvolvimento da autonomia num ambiente onde prevalece o autoritarismo do professor, em que os alunos veem o professor como

dono exclusivo do saber. Acreditamos que através de uma relação de respeito mútuo entre professor – aluno, a cooperação entre iguais e respeitando o aluno como construtor de seu conhecimento, poderemos contribuir para a formação de indivíduos autônomos.

Em verdade, sabe-se que o(a) professor (a) que teve em seu processo formativo a experiência desagradável – sem dúvida! – de ser subordinado em uma relação de falta de respeito mútuo, com o exercício exacerbado da autoridade, costuma reproduzir, com seus alunos, o mesmo comportamento. Com isso dificulta-se mais a formação de indivíduos autônomos, com conduta moral saudável e solidária.

Em resposta a uma entrevista para pesquisa acerca do percurso do afeto no cenário pedagógico, a professora R.C. assim se pronunciou:

Outra escola, outra realidade, agora prof.^a M., mágica, maravilhosa. Foram 8 anos conhecendo pessoas que acrescentaram muito em minha vida, e como sou 70% emoção posso dizer que o que deixaram foi: amor, carinho, dedicação, humor, alegria, envolvimento, rigidez, vergonha, compreensão, injustiça, valorização, discriminação, desafetos, afetos, tristeza, dor... é isso, as pessoas marcam com os sentimentos as nossas vidas (Mota, 2012: 70)

Comentando os resultados da entrevista supracitada, a professora Janaina Mota^{xx} destaca que toda essa gama de afetos é vinculada pelas relações de transferência que as pessoas estabelecem, desde a educação familiar. E reforça que o docente ocupa um lugar de autoridade, *mas muitas vezes não consegue ser assertivo e resvala para o autoritarismo, deixando, então, marcas profundas que seus alunos possivelmente irão repetir com os outros (idem).*

Em se tratando de colaboração (com+labor+ação) e compreensão, pouco há a acrescentar, uma vez que a semântica dos termos é bastante explícita. Destaco apenas que a cooperação (com+operação) implica o trabalho junto com o outro, o que não ocorre, sem dúvidas, em uma série de aulas expositivas, em que o professor é o agente e o aluno o paciente, nem sempre muito paciente... Daí advém uma série de conflitos interpessoais, cada vez mais frequentes em nossos dias.

Um comportamento que está sendo bastante comum na atualidade, principalmente entre jovens estudantes, adolescentes (importante destacar, pois é fase complicada da maturação sócio-afetiva) é a relação conflituosa entre pares, conhecida por *bullying*. Embora tal comportamento não seja novidade (como é o termo empregado para designar as atitudes de violência física ou psicológica entre alunos, que causam dor ou constrangimento) nas escolas do Brasil, conforme noticiado pela mídia, o fenômeno tem-se generalizado pelo território repetidamente e com crescente frequência e, portanto, merecido estudos e abordagens psicológicas sérias.

O *bullying* é uma relação, assim como um exercício, antigo de poder. Pode estar relacionado à iniciação sexual, em que certos jovens são estimulados a desempenhar papéis que pleiteiam a soberania, ou tem bases nos velhos arquétipos de competição, que não se consegue disfarçar socialmente. O sujeito que pratica a ação luta pela força alfa, enquanto aquele que a sofre, busca mascarar-la, com todas as suas forças. Caso encarasse a realidade, sem negá-la para si mesmo, teria que tomar uma atitude. No tempo juvenil ainda não há forças suficientes para a luta da transformação. Mas o preocupante é que, passada a fase de adolescência, costuma-se ver a permanência desse sentimento de poder sobre o outro em relações sociais diversas, profissionais, familiares e até religiosas.

Algumas investigações apontam que os *bullies* (agressores) têm uma forte necessidade de controlar as situações sociais, devido a personalidades autoritárias. O Anti-Bullying Center (ABC), do Trinity College, em Dublin^{xxi}, abre as informações acerca de assunto afirmando ser o *bullying* uma das mais comuns e destrutiva prática social experienciada tanto por crianças quanto por adultos. E reforça que, em um ambiente cujo valor do respeito e da dignidade é reconhecido, não há espaço para *bullying* (que, em tradução literal, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, é o ato de bulir com o outro: o bulimento).

A pedagoga Célia Schultz, em texto escrito em 2009, pela FAPI - Faculdade de Pinhais –, para o curso de Licenciatura em Pedagogia, afirma com propriedade:

Alguns pais enfatizam qualidades dos filhos, como estética física, desempenho em esportes, desempenho intelectual, sem, contudo, enfatizar virtudes inteligentes com boa relação com vizinhos, amiguinhos na escola, sociabilidade, afetividade, simpatia, caráter fraternal... Essa pode ser uma saída: conscientizar os pais dos que praticam bullying a promover um diálogo mais eficiente com os filhos. *O filho é o pai*, já afirmava Sigmund Freud
(<http://auladefilosofiacelia.blogspot.com.br/2012/02/bullying-uma-realidade-dificil.html>).

E voltamos à realidade contemporânea, em que a preocupação com relações humanas mais fraternas e saudáveis parece estar se afastando do cenário educacional. Com exercício da moral autônoma, teoricamente fundamentada, em postura de crítica consciente da parte dos educadores, o contexto da educação infantil vai melhorar; pois a moral autônoma vai se estender ao panorama juvenil e à idade adulta, inquestionavelmente. Entre as responsabilidades dos educadores, em estágio de formação ou já graduados, inclui-se a construção de um mundo mais harmônico. Isso deve ser ensinado e cultivado também em ambientes educacionais. E se isso não for feito com urgência, muito em breve estaremos vivendo em uma realidade anárquica, sem fundamentos éticos norteadores e com condutas morais indesejadas.

La Taille^{xxii}, questionado acerca da possibilidade de se viver sem moral e sem ética no mundo contemporâneo, assim se manifesta:

A situação parece-me de certa forma paradoxal. De um lado, pelo menos no mundo ocidental, verificamos um avanço da democracia e do respeito aos direitos humanos. Logo, desse ponto de vista, saudosismo é perigoso. Mas, de outro lado, tem-se a impressão de que as relações interpessoais estão mais violentas, instrumentais, pautadas num individualismo primário, num hedonismo também primário, numa busca desesperada de emoções fortes, mesmo que provenham da desgraça alheia. Assim, penso que, neste clima pós-moderno, há avanços e crise. É como se as dimensões política e jurídica estivessem cada vez melhores, e a dimensão interpessoal, cada vez pior. Agora, como não podemos viver sem respostas morais e éticas, urge nos debruçarmos sobre esses temas. De modo geral, penso que as pessoas estão em crise ética (que vida vale a pena viver?), e essa crise tem reflexos nos comportamentos morais. A imoralidade não deixa de ser tradução de falta de projetos, de desespero existencial ou de mediocridade dos sentidos dados à vida.

La Taille^{xxiii} ainda se posiciona acerca de como dosar a disciplina e transmitir os valores éticos corretamente sem parecer antiquado.

O medo de ser autoritário é um sentimento importante. Mas o que é autoritarismo? É impor regras injustas, arbitrarias. É impor regras — mesmo que boas — negando à pessoa que deve obedecê-las a possibilidade de compreender sua origem e sentido. Exercer autoridade é outra coisa. Para tanto, as regras colocadas devem ser justas e devem também ser explicadas. Um bom exemplo de relação com autoridade é a relação que temos com um médico: seguimos suas prescrições porque o consideramos como representante de um conhecimento legítimo, inteligível (por mais difícil que seja) e que pode nos fazer algum bem. A relação de autoridade, seja na família, seja na sala de aula, deve seguir essa mesma lógica: os pais ou os professores devem ser reconhecidos como pessoas que detêm conhecimentos legítimos e necessários ao pleno desenvolvimento das novas gerações. Assim sendo, é claro que a moral (o respeito pelo outro) e projetos éticos de crescimento pessoal e social correspondem a valores preciosos para a vida. A criança começará a pensar neles referenciada em figuras de autoridade e, quando conquistar a autonomia, vai se libertar da referência à autoridade certamente com gratidão.

Por tudo que foi exposto, voltemos nosso foco ao nível de escolaridade e ao público-alvo de nossa inquietação: os cursos superiores de licenciatura, destinados à formação de docentes em diferentes áreas do saber humano.

Cursos de licenciatura, no Brasil, têm como objetivo essencial habilitar os titulados a atuarem como docentes, principalmente na educação básica. Assim, aproximam-se e diferenciam-se dos cursos de Pedagogia cujo objetivo principal consiste na melhoria no processo de aprendizagem dos indivíduos, através da reflexão, sistematização e produção de conhecimentos.

Em nosso caso, atuamos na área de Letras, uma designação genérica que abrange as subáreas da Linguística (incluindo o ensino de línguas estrangeiras e de língua vernácula) e dos estudos literários, dentro do vasto campo dos estudos culturais. Falo a partir da realidade educacional da Universidade de Brasília, em que o graduando, além de estudar disciplinas de áreas pedagógicas, realiza estágio de docência. A finalidade do curso de licenciatura em Letras é formar pessoal habilitado a lecionar língua e literatura em todos os níveis de ensino.

Assim como ocorre com as letras, há cursos de licenciatura em Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, em que, paralelamente aos conhecimentos específicos das disciplinas que dão nome a tais cursos, os graduandos participam de algumas aulas de formação pedagógica e realizam breve experiência docente. Saem com a titulação primeira de professores, completada pela informação do conteúdo específico do exercício de sua profissão: “professor de x, y ou z”. Todavia, a maior parte da formação superior situa-se no conteúdo do diálogo (entendido como conteúdo programático), instrumento por excelência da prática docente.

Em permanecendo da forma como se encontram estruturados os cursos de licenciatura, cuja dinâmica na maioria das aulas consiste em “passar informações específicas do assunto tal”, poucas – ou nenhuma – mudança significativa iremos alcançar no sistema educacional brasileiro. A melhoria da qualidade da educação passa, segundo acreditamos convictamente, pela melhoria do processo de formação de professores, com mudanças substanciais, não nos domínios da

Pedagogia, mas sim nos cursos que têm por objetivo principal a formação docente: os cursos de licenciatura.

Professores de cursos superiores preparados conteudisticamente, ou seja, preocupados em transmitir aos licenciandos uma parte – muitas vezes um recorte pequeno e desestruturado - do conhecimento específico que absorveu em seu curso de pós-graduação, não estão formando docentes da educação básica. Destaco a semântica – educação básica! – ensino fundamental, que dá os fundamentos à formação sociopolítica dos cidadãos. E aí, perpetuando o círculo vicioso, reproduzem procedimentos autoritários (de que foram vítimas, conforme destacou Janaína Mota) num processo de ensinamento carente de afeto nas relações de aprendizagem e de significado para o aprendiz.

O professor de curso de licenciatura, neste terceiro milênio da era cristã, qualquer que seja o conhecimento específico em função do qual serão dinamizados os momentos de “reflexão superior”, deve ter presente a consciência de que está participando de um processo de imensa responsabilidade, que é a formação de professores para a educação básica. Esse futuro docente licenciado deve ser visto como um sujeito beneficiado do processo de ensino, mais do que o aprendiz de um conteúdo. Não é uma tábua rasa de vivências, um horizonte vazio de experiências, ou, como dizia Paulo Freire, ao condenar a educação bancária, um vaso, dentro do qual se despejam informações.

Infelizmente, uma simples observação dos momentos de ensino comuns dentro das salas de aula dos cursos de licenciatura, confirma tratar-se, em grande maioria dos casos, de exemplos perfeitos da educação bancária, conforme abaixo caracterizada:

A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos.

<http://www.pedromundim.net/PedagOprim.htm>. Acesso em outubro de 2012

O princípio da mudança deve estar na dinâmica das aulas de cursos de licenciatura, que devem ser desenvolvidas como oficinas de prática da liberdade, na vivência de uma educação problematizadora. Em se tratando de licenciatura em Letras, então muito maior é a responsabilidade da formação de professores, porque é pela língua, por intermédio de diferentes linguagens orais, verbais, literárias, ou não, que serão traduzidos os demais saberes humanos.

É pelo código linguístico que homens e mulheres expressarão os conhecimentos de todas as áreas e, mais importante ainda, é pela linguagem que se expressará o sujeito, o cidadão, em suas relações humanas escolares, sócias, políticas, culturais.

Por isso, fechamos nosso raciocínio com alguns “se” que – se objetos de reflexão, inicialmente, e de ação, posteriormente – irão favorecer modificações nesse cenário de relações humanas educacionais, marcadas pela opressão, pela violência, pela indiferença, pela intolerância, pelo descaso e pelo *bullying*.

Por isso creio, firmemente, que se os licenciandos, aprendizes dos cursos de licenciatura em geral, qualquer que seja o campo do saber humano,

- se envolverem, apaixonadamente, em momentos de aprendizagem significativa;
- se perceberem que saber e sabor, categorias aproximadas pela fonética, não são realidades inconciliáveis nas salas de aula;
- se captarem a importância que determinado conteúdo programático tem para contribuir à resolução de problemas concretos, da vida real, atinentes à sua área de formação específica;

- se tiverem atitudes adultas durante sua formação superior, substituindo as relações de obediência conformista e exigindo diálogos fundamentados no respeito mútuo, com regras estabelecidas em acordos comuns;
- se aceitarem a ideia de que o professor, pelo seu exemplo, com respeito aos aprendizes e compreensão das carências, poderão preencher, no exercício do magistério, as lacunas deixadas pela estrutura familiar

irão manifestar outro nível de apreciação e de aceitação das normas, regras, leis, punições, juízos envolvidos em seu processo de crescimento.

Em contrapartida, ou melhor, bem antes do ensino, se os professores

- acreditarem que o caráter dos indivíduos não se modifica, mas molda-se, pelo processo de convívio social, e, principalmente, pela interferência de padrões educativos;
- se souberem de que a afetividade impulsiona a ação e que esta é que produz o conhecimento, que a escola acha que ensina;
- se tiverem conhecimento das premissas da teoria de aprendizagem conhecida por construtivismo, que advoga ser o desenvolvimento da inteligência feito pelo próprio sujeito, durante seu processo de constituição biopsíquica e social;
- se entenderem que princípios morais, ao exteriorizarem a consistência moral do indivíduo, referem-se a valores universais que orientam a humanidade em função de relações saudáveis e harmoniosas;
- se pretenderem participar do processo evolutivo de seu aluno, em vez de passar-lhe informação que às vezes sequer têm consistência teórica e validade prática;

irão testar, adquirir, praticar a moral autônoma e propagá-la entre seus pares, docentes que, quando do exercício do magistério na educação básica, irão completar este círculo virtuoso.

Essas minhas considerações finais dão ao texto um tom de utopia. Mas que é a utopia senão a ânsia por uma sociedade ideal, inatingível, que traduz um estado de bem estar dos seres humanos? E a respeito de utopia, assim se pronunciaram vários pensadores:

Não há nada como o sonho para criar o futuro. Utopia hoje, carne e osso amanhã.
Adverte Vitor Hugo.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. Diz Eduardo Galeano.

E poetiza Mário Quintana: *O segredo é não correr atrás das borboletas... É cuidar do jardim para que elas venham até você. Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora A presença distante das estrelas!*

E mais:

Então, aos 69 anos de idade e 49 de magistério, mesmo com pernas trôpegas continuo caminhando. E parodio Clarice Lispector quando ela afirma: *Tenho cabeça, coração e me respeito. Acredito em sonhos, não em utopia. Mas quando sonho, sonho alto. Estou aqui é pra viver, cair, aprender, levantar e seguir em frente.*

Referências e bibliografia:

ALMEIDA, Ana Rita S. *A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon.* www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/.../4688

ALMEIDA, Inês Maria Marques Z. P (org.) *O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e MAHONEY, Abigail Alvarenga. *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2007.

ARANTES, Valeria Amorim (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas).

DE LA TAILLE, Y. “As crianças notam contradições éticas”. In: <http://www.samshiraishi.com/yves-de-la-taille-as-criancas-notam-contradicoes-eticas>

_____. *Razão e juízo moral* Dissertação (Mestrado)-Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1984.

_____. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIA, Anália Rodrigues. *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. São Paulo: Ática, 1998.

FERRO, Olga Maria dos Reis; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. (Org.). *Educação em perspectiva: história, trabalho docente e ensino aprendizagem*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2010.

LEME, Maria Isabel da Silva & OLIVEIRA, P. S. (Org.) . *Proximidade e Distanciamento: superando dicotomias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *O Julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

ROWLS, J. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

RUIZ, Adriano R. Autonomia como objetivo na educação. *Urutagua*. Maringá, ano 1, nº. 2, jul.2001.

TOGNETTA ,Luciene Regina Paulino. *Resenha e trecho do livro "Moral e Ética - Dimensões intelectuais e Afetivas"*, de Yves de La Taille In: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/resenha-trecho-livro-moral-etica-dimensoes-intelectuais-afetivas-yves-la-taille-resenha-539537.shtml>

Volpi, José Henrique. *Particularidades sobre o temperamento, a personalidade e o caráter, segundo a psicologia corporal*. Curitiba: Centro Reicheano, 2004.

WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin, 1994.

Fontes de internet acessadas em 2012

<http://blog.educacional.com.br>

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0006-59432007000100012&script=sci_arttext

<http://psicologia.freervers.com/piaget/piaget-a.htm>

<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0091.asp>

<http://www.periodicos.unir.br/index.php/revistacegra/article/viewFile/284/293>

<http://www.significados.com.br/moral>

www.infoescola.com/psicologia/carater

<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/fala-mestre-yves-la-taille-466838.shtml>

www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p075-082_c.pdf

<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/educador-integral-423298.shtml>

<http://mariamelecanela.blogspot.com.br/2011/08/espiral.html>

www.seer.furg.br/redis/article/download/1219/515

NOTAS

ⁱ Médico ginecologista e obstetra, poeta, que diz: *Quase nunca / sempre / é uma opção / Nem sempre / jamais / é uma certeza / a vida / é o paradoxo / da razão / mas nem por isso / ela é o contrário / da beleza.*

ⁱⁱ O site www.infoescola.com/psicologia/carater, foi consultado em julho de 2012, com a finalidade de rastrear conceitos de base da pesquisa.

ⁱⁱⁱ Conforme nota anterior, a consulta foi feita em agosto de 2012, com o objetivo de formar o quadro conceitual da pesquisa, a partir de <http://www.significados.com.br/moral>.

^{iv} De toda a obra de Jean Piaget, que relemos recentemente, destacamos *O julgamento moral na criança e Inteligência e afetividade* e a fundamental *O juízo moral na criança* (São Paulo: Summus, 1994)

^v Diferentemente dos métodos tradicionais (que priorizam a inteligência e o desempenho em sala de aula), a proposta walloniana põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem é sempre a de considerar a pessoa como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano.

^{vi} Em Freud, fiquei restrita a parte de sua obra completa relativa a *Inibições, sintomas e angústia* (Rio de Janeiro: Imago, 2001).

^{vii} Da obra completa de Piaget, revisei o texto “A relação da afetividade com a inteligência, no desenvolvimento mental da criança”, em <http://psicologia.freeservers.com/piaget/piaget-a.htm>

^{viii} La Taille, psicólogo especializado em desenvolvimento moral, francês de nascimento, mas hoje professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, destaca em *O julgamento moral da criança*, texto piagetiano, a importância atribuída pelo autor à afetividade.

^{ix} Piaget distingue a *anomalia*, quando a criança age sem considerar a moral da *heteronomia*, quando age em obediência às regras estipuladas. Esses são estágios anteriores à autonomia, em que se dá a leitura crítica das regras, antes de segui-las cegamente.

^x Em, *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*, acessada em agosto de 2012, pela internet em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0006-59432007000100012&script=sci_arttext

^{xi} Obras de edição portuguesa, com os títulos respectivamente de *Psicologia e educação da infância* (Editorial Estampa) e *A evolução psicológica da criança* (Edições 70), foram acessadas pela internet, no original e em resenhas.

^{xii} Sem limite, a espiral segue o seu caminho infinitamente rodando cada vez mais abrangentemente. Por vezes deixamos tontos, com dificuldade em acompanhar o seu movimento. Outras vezes proporciona-nos a possibilidade de ver que a vida não tem fim, mesmo que queiramos pará-la, ela vai continuar sempre, seja em que plano for. Os sentimentos quase se encavalam, as decisões, apesar de firmes, deixam um leve sabor amargo. Mas não dá para pensar muito, para grandes avaliações. É confiar na intuição e seguir em frente. Fonte: <http://mariamelecanela.blogspot.com.br/2011/08/espiral.html>. Acesso; agosto 2012, adaptado.

^{xiii} As reflexões de Wallon acerca de afetividade são objetos de leitura das pesquisadoras Laurinda Ramalho de Almeida e Abigail Alvarenga Mahoney na obra *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*, saída pelas Edições Loyola, em 2007.

^{xiv} Wallon faz referência a quatro domínios funcionais: o ato motor; o conhecimento; a afetividade e a pessoa. São eles que dão uma determinada direção ao desenvolvimento e, no decurso da vida humana, cada um desses domínios tem seu próprio campo de ação e organização, mas mantém em relação com os demais uma espécie de mecanismo interfuncional.

^{xv} O texto de Vinha foi colhido de artigo publicado na revista “Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação”, v.4, nº38, ago/out/98, p. 43-6 e disponibilizado em <http://blog.educacional.com.br>.

^{xvi} A professora Maria Isabel Leme, docente no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, colega, portanto, de La Taille, faz a resenha à obra de Yves de La Taille, *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*, acessada em agosto de 2012, pela internet em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0006-59432007000100012&script=sci_arttext

^{xvii} Quadro em forma de organograma criado, com adaptações, de “www.meu.artigo.brasilecola.com”, acessado em agosto de 2012.

^{xviii} Apesar de publicado há mais de 40 anos, é atual e vale ser conferido o pensamento de ROWLS, em *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

^{xix} Conferir texto em FERRO, Olga Maria dos Reis; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. (Org.). *Educação em perspectiva: história, trabalho docente e ensino aprendizagem*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2010.

^{xx} Um artigo derivado da pesquisa da Mestra Janaína Mota, sob o título “O percurso do afeto no cenário pedagógico” está publicado entre as páginas 57-72 da obra *O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica*, organizada por Inês Maria Marques Z. P. de Almeida (Curitiba (PR): CRV, 2012.

^{xxi} Para maiores esclarecimentos, sugere-se a consulta ao site <http://www.abc.tcd.ie> apresenta o tema afirmando: *Bullying is one of the most common destructive social practices experienced by both children and adults. In an environment that recognises the value of respect and dignity there should be no place for bullying*. Acesso em agosto de 2012.

^{xxii} Em entrevista concedida a Diogo Dreyer tendo por tema-título a imposição moral e ética, disponível no sítio “www.educacional.com.br” a que tive acesso em agosto de 2012.

^{xxiii} Ainda na entrevista supracitada, sob o argumento de que pais, que na década de 70/80 lutaram com todas as forças contra a repressão, às vezes não impõem os limites aos filhos por medo de parecerem “autoritários”. <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0091.asp> Acesso agosto de 2012.