

POR UMA CIÊNCIA DA GENTILEZA COMO PROCESSO DESENCADEADOR DE HUMANIZAÇÃO NA CONVIVÊNCIA HUMANA

FOR A SCIENCE OF KINDNESS AS A TRIGGERING PROCESS OF HUMANIZATION IN HUMAN COEXISTENCE

Eduardo Okuhara Arruda

<http://lattes.cnpq.br/5610705363406563>

RESUMO

Tendo em vista as demandas sociais do mundo contemporâneo pautadas, notadamente, na dinâmica socioemocional das relações humanas, este artigo de revisão tem como objeto de discussão e reflexão o fenômeno da gentileza como habilidade social potencialmente geradora de processos humanizadores na convivência humana nos mais diversificados espaços sociais. Para compor nossas análises, partimos de autores que, embora utilizem outras terminologias, emitem convergência semântica das significações que apontam para o sentido da gentileza. Desse modo, apresentaremos um referencial de análise de autores como Wallon, Vygotsky, Morin, Maturana, Rogers e Quintás. Por essa via de análise é possível que caminhemos na direção de uma composição estruturadora de uma base epistemológica da gentileza.

Palavras-chave: Gentileza, Habilidade Social, Convivência e Epistemologia da Gentileza.

ABSTRACT

Bearing in mind the social demands of the contemporary world based, notably, on the socio-emotional dynamics of human relationships, this review article has as its object of discussion and reflection the phenomenon of kindness as a social skill that potentially generates humanizing processes in human coexistence in the most diverse spaces social. To compose our analyses, we started with authors who, although using other terminologies, emit semantic convergence of meanings that point to the sense of kindness. Thus, we will present an analysis of authors such as Wallon, Vygotsky, Morin, Maturana, Rogers and Quintas. By this way of analysis, it is possible that we move towards a structuring composition of an epistemological basis of kindness.

Keywords: Kindness, Social Skill, Coexistence and Epistemology of Kindness.

INTRODUÇÃO

Gostar da pessoa pelo que ela é, deixando de lado as expectativas do que quero que ela seja, deixando de lado meu desejo de adaptá-la às minhas necessidades, é uma maneira muito mais difícil, porém mais enriquecedora de viver uma relação íntima satisfatória.

Carl Rogers

Este artigo de revisão tem como alicerce teórico a composição de autores que, embora utilizem terminologias distintas, compreender-se-á, ao longo das análises, o que denominaremos de convergência semântica que apontam para um arcabouço de teorias de uma ciência da gentileza¹, substrato teórico que, a nosso ver, emergente para humanizar as relações humanas nos mais diferentes espaços sociais, especificamente no campo da educação e na aprendizagem. Partimos da premissa de que o fenômeno da gentileza, enquanto habilidade social, é potencialmente humanizador e indispensável para uma convivência humana harmoniosa.

A problemática orientou-se por meio da seguinte questão: “Pode o fenômeno da gentileza se constituir numa habilidade social potencialmente geradora de uma convivência humana harmoniosa, mediada pelo respeito ao outro como legítimo outro? O objetivo desta pesquisa foi compreender, a partir de uma fundamentação teórica composta por autores como Wallon, Vygotsky, Morin, Maturana, Rogers e Quintas, se a gentileza enquanto fator socioemocional pode contribuir na humanização das relações humanas. No aspecto metodológico, apresentar-se-á alguns pressupostos teóricos dos autores citados e, a partir desses pressupostos, compor-se-á um campo teórico dos respectivos autores para estruturar o que se denominou de convergência semântica de uma epistemologia da gentileza.

Perante às questões apresentadas, cabe salientar que a gentileza, objeto central de nossa análise, corresponde a um fator de afetividade que surge no contexto social como elemento fundamental da relação humana.

¹ **Ciência da Gentileza** tem como precursoras a Prof^ª Dr^ª Ana Maria Ramos Sanchez Varella e o Prof^º Dr. Jerley Pereira da Silva.

AFETIVIDADE, GENTILEZA E EDUCAÇÃO

Para o que se pretende neste artigo, como forma de construção de um pensamento emergente, vale salientar que historicamente a educação, a partir de uma visão fragmentadora, privilegiou apenas uma dimensão do ser humano, a dimensão cognitiva, ou o sujeito pensante. O sujeito que pensa. Como se o pensar fosse suficiente para lidar com a complexidade das relações sociais, seja no âmbito escolar ou profissional. Partimos desse campo de análise, pois, a nosso ver, a afetividade enquanto expressão de gentileza foi historicamente suprimida em função de um paradigma racional em detrimento da afetividade.

No campo educacional, pano de fundo de nossas análises críticas, é naturalmente preciso que o professor saiba ouvir o aluno e que a escola, invariavelmente, também se preocupe com ações inovadoras nas propostas pedagógicas mediadas pela gentileza, em busca de melhor se adequar às necessidades e características dos alunos. Nesse sentido, considerando que a escola representa um lugar de socialização, com objetivo de preparar o indivíduo para a convivência social, as questões que permeiam a problemática da afetividade são centrais (SANTOS, 2015).

Assim, claro está, a rigor, que a tendência cognitivista ou cartesiana influenciou substantivamente as relações humanas, seja no campo educacional ou profissional e, em grande medida, o ser humano como um todo, racionalmente evoluído, mas afetivamente ainda dando os seus primeiros passos, de modo que a gentileza não se transfigura socialmente como fator comum, mas, ao contrário, trata-se de uma atitude ainda pálida e pontual por parte de um pequeno grupo social.

Nesse sentido, para os fins de nossas análises acerca da gentileza, cabe destacar um importante teórico da afetividade, Henry Wallon. Para este pensador, a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. Assim, torna-se fundamental observar os gestos, a mímica, o olhar e a expressão facial, pois são estes, elementos constitutivos da atividade emocional (SANTOS, 2015).

Isto posto, cabe frisar que quando se estabelece uma relação afetiva, de respeito e admiração, há, portanto, uma predisposição ao outro, ou seja, aspectos de natureza relacional, como a

alteridade, por exemplo, emergem na relação, o que potencializa o processo de ensino e aprendizagem (SANTOS, 2015).

Por essa via de entendimento, dado o enquadramento teórico walloniano da afetividade para nossas discussões, vale destacar que a afetividade compõe o ser humano enquanto pessoa. Faz parte da dimensão afetiva, uma dimensão que envolve emoções, sentimentos e paixões (CASTRO, 2012).

Para Castro (2012), a afetividade refere-se a ações e reações internas que interferem nas relações externas. Assim, é por meio dos sentimentos que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são socialmente identificadas, nesse sentido, são públicas. Em nossa compreensão, a partir dessa análise, a gentileza, enquanto expressão afetiva exteriorizada, torna-se pública e, em nosso entendimento, é possível de ser aprendida e multiplicada.

Nessa linha de análise, sob esse enfoque walloniano, o ser humano é um ser biologicamente social, está na sua dimensão emocional as condições culturais interpretadas socialmente. É pela via da emoção que se estabelece o desenvolvimento humano (SANTOS, 2015).

Assim, é pertinente identificar a estrutura conceitual da afetividade. No entanto, vale frisar que não há conceitos únicos e exatos acerca da problemática da afetividade. Nessa direção, conforme aponta Castro (2012) a palavra afeto vem de *affekt*, ou seja, qualquer estado afetivo, seja ele agradável ou desagradável, ainda que vago, e que se manifesta por uma descarga emocional física ou psíquica, imediata ou posterior. Desse modo, é precisamente o afeto o tradutor das emoções representadas que corresponde as sensações.

Vê-se, por esta via de compreensão, que o afeto está relacionado a um sentimento, notadamente no âmbito da amizade e do carinho. No âmbito educacional, nosso principal foco, o professor e o aluno dentro da sala de aula são marcados por processos afetivos, seja de forma positiva ou negativa. Isto porque, os vínculos de afeto entre eles acontecem paulatinamente através dos sentimentos (processos mais internos) e das emoções (processos expressos corporalmente). São notadamente esses vínculos que propiciam entre as partes, professor e aluno, a relação dialógica, no qual é uma das mais importantes mediações no processo de ensino aprendizagem.

Em vista disso, é pertinente pensar que sob qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aluno é, justamente, o afeto expresso em forma de gentileza. Sem dúvida, é ele uma mediação facilitadora para a educação. Pois, ao se levar em conta o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e, ainda, comportamentos agressivos dentro da própria escola torna-se, portanto, um imenso desafio encontrar algum outro meio mais eficaz para o professor lançar mão (CUNHA, 2010).

À luz dessas análises, encontramos no afeto precisamente um colorido especial à conduta de cada um e às nossas vidas. A afetividade se expressa nos desejos, sonhos, fantasias, expectativas, nas palavras, nos gestos, no que fazemos e pensamos. Por essa razão, é o afeto que nos faz viver. A campo afetivo ajuda-nos, com efeito, a avaliar as diferentes circunstâncias, serve, rigorosamente, de critério de valoração, seja valoração positiva ou negativa para situações de nossa vida (SANTOS, 2015).

São os afetos precisamente a fonte que preparam nossas ações. Ou seja, participam ativamente da percepção que temos das situações vividas, bem como do planejamento de nossas reações em relação ao mundo (SANTOS, 2015). Deriva disto que as emoções são, a rigor, a base das nossas ações seja em relação ao outro ou mesmo em relação a nós mesmos, bem como é a emoção a fonte para uma aprendizagem significativa e, assim, o objeto aprendido entra para a memória de longo prazo.

Por essa categoria de análise, o afeto pode ser uma resultante da prática do amor, atitude que se reveste de estímulo para a conquista do saber. Dessa forma, para a criança aprender, não existe uma receita única e padrão, pois, com base na afetividade e nos limites estabelecidos por ela, encontrarão, professor e aluno, uma fonte satisfatória de aprendizado, uma vez que é nesta relação afetiva que emerge uma relação de confiança, dialógica e aberta que se desenvolve com equilíbrio a personalidade humana (SANTOS, 2015).

Em suma, é, portanto, a relação exercida entre o professor e o aluno que permitirá a aquisição do conhecimento. Por força disso, cada momento que é compartilhado pelos mesmos enriquece o aprendizado. Tais momentos são representados pelo que chamamos de gentileza. Não resta dúvidas, que a sala de aula, ao revestir-se desse teor de humanidade, laços de compreensão e entendimento, com dinâmicas temperadas com emoções positivas, em

especial, com a participação emocionalmente ativa do aluno, nutrida pela sua motivação, cuidado e empatia que poderá efetivamente haverá a emergência do aprendizado.

Então, quando emerge um ambiente de gentileza e compreensão se forma uma relação facilitadora e, dessa forma, por esse processo constituído de afeto, a autoestima do educando se eleva e, por conseguinte, ocorre um desenvolvimento ao mesmo tempo cognitivo e social. Por último, importa frisar para que a criança tenha um desenvolvimento harmonioso na escola, necessário se faz que haja uma abordagem de relações sociais afetivamente positivas, como aceitação e apoio, gerando, assim, melhores e mais condições educativas.

Ao se considerar o campo afetivo e o cognitivo na formação do aluno como um todo, trabalhando assim a educação da gentileza, o nexos entre as motivações educacionais e o sucesso no processo ensino-aprendizagem torna-se, portanto, importante objeto de investigação para a educação. Sob esse enfoque, apresentaremos a teoria dos teóricos psicogenéticos a fim de jogar luz a essa tão relevante temática, o fenômeno da gentileza.

Vale iniciar com uma reflexão crítica relativa ao atual modelo de ensino. Em que pese que os extraordinários avanços científicos e tecnológicos, as escolas atuais ainda se encontram pautadas em modelos cartesianos, mecanicistas, ou seja, não consideram o sujeito da aprendizagem na sua totalidade.

Isto significa dizer que as escolas, de modo geral, ainda tratam das emoções como algo de menor importância, levando em consideração, portanto, prioritariamente o campo cognitivo dos alunos e alunas. Todavia, quando eles entram na escola não ficam do lado de fora os seus sentimentos. Claro está, que o afetivo e o cognitivo são aspectos indissociáveis (MATURANA, 2001).

Nesse contexto, Nunes (2009 apud KOCHHANN; ROCHA, 2015) alerta que é necessário levar em consideração não apenas o desenvolvimento intelectual de seus alunos, mas, observar sua expressão corporal, os gestos e, em especial, se colocar no lugar deles, tentando, dessa forma, entendê-los, identificando, assim, o que pode se traduzir como fonte motivacional.

Sob essa linha de análise, Chacón (2003) coloca em questão o quanto o professor deve se transformar num verdadeiro alfabetizador emocional. Isso mesmo, trata-se, portanto, de uma

alfabetização emocional, em que o professor irá ajudar os alunos a se perceberem melhor, isto é, conhecer as suas próprias emoções e, assim, a adquirir uma inteligência emocional e, nesse sentido, o domínio afetivo sobre possíveis emoções negativas que possam se traduzir em bloqueios para o seu crescimento pessoal e aprendizagem. E você, conhece pessoas que não realizam tarefas por acreditarem em si mesmas?

Vale considerar, que os afetos, as emoções e os sentimentos constituem a base para nosso comportamento. É precisamente a partir do campo afetivo que pensamos e tomamos decisões. Então, sob esse prisma, dada a relevância da tal problemática, a educação deveria, a priori, considerar a afetividade como algo central em seus planejamentos didático-pedagógicos e curriculares. É, com efeito, a partir do afeto, seja positivo ou negativo, do amor ou da raiva, que se constitui a vida afetiva. Nessa direção, constituem as emoções e os sentimentos as formas biológicas e culturais como expressão social, sendo que as emoções são fugazes, intensas e passageiras. Já os sentimentos são menos impulsivos, no entanto, mais duradouros (KOCHHANN; ROCHA, 2015).

Já a teoria de Vygotsky constitui-se como uma teoria sócio-histórica e cultural ou teoria histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores. Em outras palavras, isso implica, em reconhecer que a cultura se torna parte da natureza humana num processo histórico. Em síntese, “o funcionamento psicológico é configurado ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo” (LA TAILLE et al., 1992, p. 24).

Por esse enquadramento teórico histórico-cultural de Vygotsky, compreende-se que a formação do psiquismo é justamente uma emergência do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Cabe salientar que ao tratarmos destas funções, em especial, estamos fazendo referência a atenção, a consciência, a imaginação, a memória, a percepção, o raciocínio, a capacidade de abstração, apenas para elencar algumas dentre outras (LA TAILLE et al., 1992).

A rigor, não é razoável deixar de mencionar que nesses processos psíquicos, as emoções estão associadas. Eis, pois, que as emoções, de início, instintivas, primitivas, passam para uma outra categoria de emoções. Ou seja, passam para as emoções superiores, constituindo, assim, um processo progressivo (PALUDO; STOLTZ; LOSS, 2012).

Nota-se, portanto, que muito em função de um mecanismo psicológico, essencialmente mediado pelas interações sociais o sujeito social, internaliza conceitos culturalmente estabelecidos. Por sua vez, no transcorrer deste processo social e cultural, ocorre, precisamente, uma alteração de emoções primárias ou instintivas para dar lugar um conjunto de emoções sociais e históricas ou superiores. Assim, essa análise, com enfoque histórico-cultural, nos dá pista para entender que as emoções são culturalmente desenvolvidas (PALUDO; STOLTZ; LOSS, 2012).

À luz deste enquadramento teórico, Vygotsky (2010) irá salientar que as emoções constituem esse mecanismo organizador interno das nossas reações. Ou seja, servem, com efeito, para reter, excitar, estimular ou inibir um conjunto de reações. Sob essa categoria de análise, é justamente a emoção que mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento.

Claro está, que as reações emocionais influenciam com força absoluta em todas as formas de nosso comportamento. Por isso, não é diferente com o processo educativo, com a gentileza e, portanto, para ativar um comportamento social mediado pelo respeito, pela empatia e, desse modo, a partir da gentileza se estabelecer uma melhor convivência humana enquanto fator cultural.

Para a teoria vygotskyana o que a criança desenvolve com o a cooperação de um adulto, conseguirá, por sua vez, desenvolver sozinha, o que auxilia também no seu processo de socialização, tendo em vista que é através da socialização que a mediação acontece. Vale aclarar sobre a importância de dialogar com os alunos, uma vez que é pelo processo dialógico que o aluno desenvolve seu próprio pensamento (KOCHHANN; ROCHA, 2015). Sob esse prisma, a nosso ver, a gentileza como fator de mediação, permite uma socialização e uma cooperação mais autêntica e, portanto, mais efetiva nos processos de aprendizagem.

Vygotsky (1993 apud KOCHHANN; ROCHA, 2015) aponta que o cognitivo e o afetivo são mutuamente influenciados. Nessa perspectiva, quem separa o pensamento do afeto, está negando, a priori, a possibilidade de estudar a influência inversa, ou seja, o plano afetivo do pensamento. Em última análise, o pensamento determinista irá atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano exclusivamente de um sistema interno do indivíduo. Ou, por outro lado, transformar o pensamento em um apêndice inútil do

comportamento, uma sombra desnecessária e impotente. (VYGOTSKY, 1993 apud KOCHHANN; ROCHA, 2015).

Por fim, para completar essas análises no campo da psicogenética, temos a teoria de Wallon. A perspectiva walloniana é, da mesma forma que as precedentes, de suma importância na discussão sobre a afetividade no ensino-aprendizagem. Grosso modo, Wallon (2003) divide o desenvolvimento humano em cinco etapas: a) impulsivo-emocional; b) sensório-motor e projetivo; c) personalismo; d) categorial e; e) puberdade e adolescência. Wallon põe a afetividade num lugar de destaque no desenvolvimento humano. Para Wallon, a vida psíquica é formada por três dimensões, a motora, a afetiva e a cognitiva que se relacionam reciprocamente.

Assim, como Vygotsky, Wallon, parte do mesmo princípio, ou seja, a partir de um psiquismo mais rudimentar, com a linguagem e as interações sociais, as atividades intelectuais mais organizadas vão emergindo. A partir de estados de conforto e desconforto surgem as emoções básicas, a partir dos primeiros reflexos. Essa dimensão motora que dá possibilidades para que se estabeleça relações afetivas. Por sua vez, bebês buscam satisfazer suas necessidades mais primárias.

A rigor, o desenvolvimento da criança depende das condições de maturação e do meio em que está inserida. A conciliação das percepções e dos movimentos resultam no ato reflexo. Assim, a criança se torna capaz de realizar atividades sensório-motoras. Passa a coordenar ao mesmo tempo o campo sensorial e motor. É através das emoções que se tem acesso ao mundo adulto. Sendo assim, para Wallon a afetividade se desenvolve antes mesmo da inteligência (WALLON, 2003).

Em vista disso, é inequívoca a consideração das teorias psicogenéticas em relação a evolução humana como fato dependente das capacidades biológicas e da interação com o meio social. Assim, as teorias convergem para a ideia de que o desenvolvimento humano, o desenvolvimento afetivo, os sentimentos e as emoções e desejos sejam fundamentalmente considerados. Por seu turno, o desenvolvimento se dá através da integração de novas funções e aquisições a partir de uma nova organização em que as dimensões motora, afetiva e cognitiva se integram e se alternam (WALLON, 2003).

Por essa categoria de análise, a afetividade evolui de acordo com as condições maturacionais do indivíduo. E são mutáveis ao longo da vida. O que importa ressaltar na teoria walloniana, é que o ato motor se constitui como à base do pensamento e a emoção se coloca como fonte de conhecimento.

Por outro lado, por essa linha de análise, para Wallon (2003), a falta de vínculos positivos do sujeito da aprendizagem com o objeto de estudo gera substanciais barreiras para o desenvolvimento da inteligência. Isso, por sua vez, gera baixa autoestima, além de passividade e desinteresse diante da aprendizagem. Sob esse enfoque, faz-se necessário considerar o aluno na sua totalidade, como temos enfatizado em nossas discussões, ou seja, em todas as suas dimensões motora, afetiva e cognitiva.

Assim, diante dessa análise, como você, então, planejaria uma aula que levasse em contato um sujeito que é ao mesmo tempo, cognitivo, afetivo e motor? Quais as estratégias que você utilizaria? Quais espaços e equipamentos pedagógicos? Quais métodos?

Por fim, a partir das teorias psicogenéticas piagetiana, vygotskyana e walloniana é pertinente considerar o campo afetivo como fator indispensável na formação do aluno como um todo. Isso mesmo, não como ser fragmentado que apenas pensa. Mas considerar que esse mesmo sujeito cognitivo sente e se move. Sente e age conforme seus afetos, suas emoções e seus sentimentos.

Por essa via condutora e reflexiva, o professor é mediador. Faz a mediação entre o ensino e o aluno a partir de uma pedagogia afetiva, pois quando isto é inexistente barreiras se erguem. Emergem problemas em relação à aprendizagem. E, assim, os objetivos de ensino-aprendizagem não são muitas das vezes alcançados como deveriam. E, assim, a memória de longo prazo não é acionada.

Em última análise, portanto, um professor que não se preocupa com o campo afetivo em relação aos seus alunos acabará por fabricar situações perigosas. Ou seja, irá produzir bloqueios com os alunos e, assim, deixará criar um ambiente rico em afetividade e aprendizagem, pois no jogo das relações, a gentileza, a empatia e antipatia estarão sempre presentes no ser humano que é ao mesmo tempo racional e emocional.

A rigor, todo esse cenário de agressões, certamente, poderia, sim, ser evitado a partir de modelos ou abordagens com enfoque humanista. Os diálogos sobre valores morais e éticos como respeito a si e ao próximo, liberdade de expressão, paciência, humanidade e humildade deveriam ser objeto de discussões e aprendizagem, tanto quanto os conteúdos disciplinares (RIOS, 2017).

Vale trazer à tona que a tolerância nas relações tem se tornado, notadamente, uma questão social de relevância. Dando espaço para a violência física e virtual. A cooperação está perdendo espaço para a competição exacerbada. Nas ações coletivas sempre ocorrem atritos em função das diferenças. O que é normal. No entanto, o problema está quando o sujeito passa a ser desrespeitado, excluído do grupo, interferindo no seu eu e, conseqüentemente, na sua autoestima. Isso pode gerar problemas simples como procurar outros grupos e/ou cortar as relações, há problemas graves como desequilíbrios, que podem vir a refletir na aprendizagem do aluno excluído e, dependendo da gravidade, gerar bullying e suicídio (RIOS, 2017).

Em suma, a tolerância torna-se exponencialmente importante nas relações. Reduz o nível de angústia e, conseqüentemente, gera maior possibilidade de espontaneidade, autenticidade, possibilitando a atualização pessoal e a consolidação dos processos de aprendizagem significativa (ROGERS; KINGET 1977 apud ARRUDA, 2014).

Além da tolerância, a escuta profunda é outra atitude humanizadora. Traduz não somente a codificação da palavra expressa, mas, especialmente, uma significação maior e mais abrangente daquilo que o interlocutor quer expressar. Ao se referir a escuta, Rogers (1983 apud ARRUDA, 2014) aponta que ouvir as palavras equivale a ouvir os pensamentos, a tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que subjaz às intenções conscientes do interlocutor. Para tanto a escuta deve ser uma arte, uma atitude de máxima entrega e dedicação ao outro.

Na perspectiva do que está se apresentando, Rogers (1983 apud ARRUDA, 2014) entende essa escuta especial, ativa e empática, como uma das maiores forças que podem existir nas relações interpessoais. Isso mesmo. Com efeito, pouco presente nas relações cotidianas, pois pensamos ouvir, mas é pouco comum ouvir e compreender verdadeiramente, com empatia, ouvindo sensivelmente e respondendo empaticamente. Ainda sobre essa escuta sensível, Rogers expressa essa atitude de forma poética, revelando que é como ouvir a música das estrelas, pois por trás da mensagem imediata de uma pessoa, qualquer que seja a mensagem, há o universal.

No bojo dessas questões humanizadoras, não menos importante é a compreensão empática. Ou seja, a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, olhar com os olhos do outro, ouvir com os ouvidos do outro. Tal atitude empática supera uma compreensão mecânica e unidirecional, na medida que consideramos na relação com o outro, sua subjetividade. Nessa perspectiva quem comunica é compreendido. E quem é comunicado se sente consciente da experiência, o que faz dessa experiência uma experiência humana.

Cabe ainda uma ponderação. A compreensão empática não é fruto de uma simples ação espontânea, mas, a rigor, um esforço de se colocar verdadeiramente no lugar do outro. Isso, notadamente, requer muito exercício.

O sujeito de posição humanista é receptivo às reações do outro. Percebe os tons positivos ou negativos inerentes às relações que mantém com as pessoas que o cercam. Também reconhece o antagonismo profundo que pode se esconder sob um desacordo aparentemente fortuito. É capaz de reconhecer a criança infeliz numa classe. Reconhece, ainda, as nuances sutis que revelam a qualidade das relações entre pais e filhos ou entre casais. Portanto, esta pessoa tem aquilo que é necessário para se empenhar nas relações interpessoais profundamente significativa, condição existencial empática (ROGERS; KINGET 1977 apud ARRUDA, 2014).

Nota-se, assim, que perante a dificuldade que temos em nos comunicar e lidar com a diversidade, faz necessário refletirmos acerca das possibilidades de resolução de problemas a partir de posições mais humanizadoras. Em vista disso, devemos, como mediadores, utilizar estratégias facilitadoras para interagir socialmente, não apenas usando conteúdos, mas também abordando valores e, assim, melhorando as relações (RIOS, 2017).

Dentro desse contexto, questiona-se: de que forma as relações interpessoais em sala de aula (professor-aluno e entre alunos) podem vir a refletir no aluno como sujeito? As relações quando mal resolvidas podem refletir na aprendizagem?

Sob esse olhar, o estudo das relações humanas se deu através da teoria das relações humanas, que surgiu nos Estados Unidos, como proposta de tornar mais humano e democrático o ambiente empresarial e foi se expandindo em vários ambientes de convivência grupal. As relações humanas têm sido estudadas como uma ciência do comportamento humano, no seu relacionamento intra e interpessoal (MINUCUCCI, 1987). Um importante teórico das relações

humanas é, reconhecidamente, Carl Rogers, no qual abordaremos algumas das suas condições facilitadoras para humanizar os processos educacionais, como aceitação, tolerância e empatia mais adiante.

De todo modo, vale ressaltar que o termo relações humanas é utilizado para se referir às relações interpessoais, às relações públicas, relações comunitárias, e relações internacionais refere-se ao relacionamento entre as pessoas. Importa esclarecer que relacionamento interpessoal se refere a se relacionar com pessoas e o relacionamento intrapessoal é estabelecer um diálogo consigo mesmo (MINUCUCCI, 1987).

Em outros termos, somente o ser humano é capaz de pensar, refletir, ter consciência de posicionar-se diante dos estímulos do meio onde vive e com os grupos que convive. Portanto, conviver é viver com, ou seja, partilhar, ajudar, buscar objetivos e estabelecer relações (RIOS, 2017).

Para Fritzen (2005) as convivências são formativas, uma vez que ajudam a reflexão e a interiorização pessoal. Por essa razão, é pertinente pensar que em todo grupo que estabelece confiança, haverá o crescimento de autoestima.

Importa dizer que quando ocorre uma inserção inadequada, a relação é baseada no medo, na omissão, na falta de confiança e respeito; reflete negativamente no eu do sujeito. Há três necessidades interpessoais, a necessidade de inclusão, necessidade de controle e a necessidade de aceitação. Quando há a inclusão do indivíduo no grupo, ele sente a necessidade de ser aceito por todos, como num processo. Depois da aceitação, ele passa em determinado momento a querer controlar a situação (RIOS, 2017).

A rigor, as atitudes facilitadoras geram uma disposição ou um estado interior de acolhimento e profunda aceitação gratuita e incondicional pelo outro.

Para efeito elucidativo, vale aclarar que o termo aceitação é, frequentemente, interpretado no sentido da aprovação. Todavia, cabe elucidarmos que disposição a aprovar ou desaprovar indica uma postura a julgar ou avaliar, o que implica num prejuízo de um clima de liberdade interna, e, portanto, impede uma atmosfera favorável à atualização da pessoa em processo de facilitação.

Por outro lado, o que se deve compreender é justamente que a atitude de aceitação não se refere necessariamente a aprovação de algo, mas, a aceitar a pessoa na sua totalidade existencial.

Em vistas das questões enunciadas, cabe destacar que ser o que se é, não é permanecer estático. Isso mesmo. E, naturalmente, dentro do contexto educacional, não é possível assumir, portanto, a ideia de aceitação como uma não mudança ou permanência. Assim, por essa linha de entendimento, teríamos um sentido como sinônimo de estar fixo ou imutável (ARRUDA, 2014).

Por sua vez, nada pode estar mais longe da verdade. Ser o que se é, perante o enquadramento teórico humanista, aceitar, nada mais é do que mergulhar inteiramente num processo. Desse modo, a mudança encontra-se facilitada. Algumas pessoas pensam que ser o que realmente se é significa ser mau, descontrolado, destrutivo. Significa largar uma espécie de monstro no mundo (ROGERS, 1999). Portanto, não é disso que estamos falando.

Nessa liberdade para “ser-o-que-é”, a pessoa pode assumir-se e, assim, ser-viver com plenitude, de forma autêntica, assumindo e afirmando o seu corpo como expressão do que é, do que sente e pensa com liberdade.

No âmbito da educação, a atitude de aceitação é fundamental para que se estabeleça um clima favorável à aprendizagem significativa, na justa medida que o professor conseguir aceitar o aluno tal como ele realmente é, e ao mesmo tempo compreender os sentimentos manifestados por ele. (ROGERS,1999).

Na perspectiva da abordagem humanista, a vida é constituída de uma profunda sabedoria, e estamos constantemente aprendendo com ela e com o outro que se apresenta diferente de nós. Aceitar essa diferença, implica necessariamente numa atitude de suspensão de julgamento relativo a valores. (ROGERS; WOOD 1999 apud ARRUDA, 2014)

No âmbito das relações sociais no contexto da Educação Infantil, vale destacar, pelo enfoque psicogenético, que Wallon, em seus estudos, compreendeu que o desenvolvimento infantil se dá pelas relações estabelecidas entre o indivíduo e o meio (relações interpessoais, históricas e culturais), jamais podendo desassociar o biológico do social, pois para ele o ser humano é geneticamente social. Seus impulsos, reações e ações orgânicas e/ou desordenadas são

relacionados com o meio que vai favorecer as conexões, construindo uma troca emocional nas relações (CARRARA, 2004).

Por esse prisma, a psicogenética Walloniana corresponde ao plano biológico em interação com o plano social e, explicitamente, apresenta duas dimensões: a afetiva que se relaciona aos movimentos expressivos e de impacto sobre o outro; e a cognitiva que se refere à ação sobre o meio físico, constituindo assim os campos funcionais da consciência baseados na afetividade, no movimento e na inteligência (CARRARA, 2004).

Por fim, em última análise, cabe frisar que o professor, acima de tudo, deveria fazer uso de processos humanizadores a fim de facilitar a aprendizagem, a partir de atitudes de gentileza que fortalecem as relações cognitivas e afetivas, e não o contrário.

Bem, a esta altura do nosso percurso, talvez já tenha percebido que consideramos a afetividade como fator fundamental na educação e, portanto, na aprendizagem? Isso por qual razão? Não é mais possível desconsiderar a dimensão afetiva do aluno no processo de aprendizagem, pois o aluno não é apenas um sistema cognitivo. Assim, perante essa enunciação, vamos analisar a problemática da afetividade à luz das proposições do médico, psicólogo e filósofo, Henry Wallon.

Inicialmente, mesmo que de forma objetiva, vale destacar que Wallon teve uma formação ampla. Graduou-se em medicina e psicologia e, ainda, graduou-se também em filosofia. Além dos estudos em relação ao ser humano, vale mencionar que Wallon também teve uma relação prática com pessoas. Atuou na primeira guerra mundial auxiliando no cuidado com pessoas com distúrbios psiquiátricos. Em 1925, fundou um laboratório de psicologia biológica da criança. Anos mais tarde, precisamente em 1929, tornou-se professor da Universidade Sorbonne (SANTOS, 2015).

Em vista disso, para Wallon, uma aptidão apenas se manifesta se encontrar ocasião favorável e, ainda, objetos que lhe respondam. Desse modo, muitas aptidões novas poderiam manifestar-se no encontro das necessidades psicológicas das crianças e às necessidades presentes na sociedade (SANTOS, 2015).

Por essa linha de análise, cabe destacar que o acesso à cultura se torna fator essencial dentro da escola, por quê? Porque é, justamente, na escola que a criança poderá expressar todo seu florescer, isto é, suas criações e aptidões, sejam manuais, corporais, estéticas, intelectuais ou morais. Por esse prisma, a escola é a parte das condições de existência em que a pessoa se desenvolve e se constitui, devendo intervir nesse processo de forma que promova o desenvolvimento de tantas aptidões quantas for possível, visando uma educação integral. Uma formação orientada para a autonomia, a cidadania, fundamentadas pelos princípios da justiça, da igualdade e do respeito à diversidade. Priorizando, assim, os aspectos e as necessidades específicas de cada nível de desenvolvimento. Respeitando o desenvolvimento afetivo, cognitivo de socialização e maturação biológica de cada sujeito biológico e social (WALLON, 1979).

Importa nesse contexto destacar alguns aspectos da infância. Nesse sentido, Wallon descreve que, a partir dos 07 anos, a criança vive ao mesmo tempo, sentimentos e situações de cooperação, exclusão e rivalidade. Portanto, compete ao professor intervir, propondo, assim, atividades que privilegiem trabalhos coletivos e atitudes de cooperação, uma vez que nessa fase podem emergir rivalidades em detrimento da solidariedade. No mais, importa frisar que esta é propícia para preparar a criança para a etapa seguinte, a adolescência.

Perante esta questão, torna-se a responsabilidade um dos sentimentos que o educador deve buscar promover na criança. Desta forma, também auxiliar nas suas indecisões e angústias, sugerindo atividades pedagógicas que contribuam para o reconhecimento de suas tendências, o cultivo de aptidões e, ainda, orientando a proposição de metas e objetivos futuros (SANTOS, 2015).

Por todas essas razões, o professor tem papel fundamental no desenvolvimento do aluno. É justamente ele que pode conhecer essa criança como um ser dotado de sonhos, desejos e muita vontade de mudar a história de sua existência. Assim, o desenvolvimento infantil pode transcorrer de modo significativo. Para tanto, é preciso tratar a criança com afeto. Todavia, cabe levantar uma questão. O que, de fato, é tratar a criança com afeto? Tratar com afeto não significa necessariamente tratar com gestos afetuosos ou mesmo procurando agradar. Em última análise, significa que se deve buscar aproximação. Dialogar com ela, conhecer e trabalhar conforme sua realidade, para que não haja indiferença na relação professor-aluno, porque essa indiferença pode ser a falta de afetividade (GALVÃO, 2012)

Por essa perspectiva, claro está que numa sala de aula onde a afetividade é levada em consideração, provavelmente se formará indivíduos com condições favoráveis para lidar com sentimentos, o que contribuirá, efetivamente, para um mundo mais humanizado e solidário. Tudo isso nos faz crer, portanto, que é necessário também que haja uma relação de respeito e cumplicidade entre professor e aluno. Importa aclarar que isso só será possível se houver, com efeito, autoridade por parte do professor. Autoridade, no entanto, sem ser confundida com autoritarismo (GALVÃO, 2012).

Nessa direção, Wallon destaca que é importante a presença contínua da afetividade nas interações sociais. A influência da afetividade, sob o enfoque walloniano, também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Em suma, pode-se pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos (SANTOS, 2015).

Sob esse conjunto de análises, nota-se, portanto, que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre o professor e o aluno. Pelo enfoque walloniano as interações em sala de aula são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre professor e aluno. Por essa razão, o processo de interação, o comportamento do professor em sala de aula, suas crenças, valores e intencionalidade, afetam, rigorosamente, cada aluno. (SANTOS, 2015).

Cabe aqui, diante do exposto, trazer um grande pedagogo, Paulo Freire. Para Freire, não há educação sem amorosidade. Sem dúvida, Freire foi ao âmago de uma pedagogia da afetividade. Para o mesmo, educar sem amor pode resultar em um mero ganha pão, em um simples contar de hora aula ou em uma assinatura de folhas de ponto apenas. Assim, diante das questões aqui enunciadas, é digno de nota apontar que tanto Freire quanto Wallon destacam que é justamente a afetividade o fator primordial para o ato de educar. (SANTOS, 2015).

Em suma, pela teoria Walloniana, falar de afeto no ato educacional, precisamente na relação entre o professor e o aluno, é falar de como lidar com as emoções. Importa ressaltar que para Wallon, o conflito eu/outro, ocorre em dois momentos, na infância e na adolescência. Assim, Wallon concorda que o conflito se dá com diversas interferências da família, sua primeira comunidade, e da escola, ou qualquer outro ambiente que a criança frequente em sua vida. Na

adolescência, o conflito ocorre com o estranhamento de si em relação ao mundo que o cerca, pois a sociedade acaba influenciando no desenvolvimento psíquico do adolescente e o professor deve estar atento e consciente de sua responsabilidade como educador para ajudar (SANTOS, 2015).

Eis, pois, que a sala de aula, que muitas vezes pode se mostrar fria, severa e hostil à criança, deve ser recolocada, rerepresentada aos mesmos de forma mais amena e acolhedora. O que ocorre, é que a maioria das tarefas de sala de aula exige que a criança fique parada e estática. Corpo imóvel, inexpressivo. Com uma atenção direcionada ao que é exposto pelo professor. Este local não será um dos mais sedutores à criança. Como consequência, por sua vez, não é difícil, dentro desse clima frio, surgirem hostilidades por parte da criança em relação ao professor e ao ambiente escolar. Dentro dessas situações de conflito, facilmente observadas nas escolas, o professor pode fazer toda a diferença. (SANTOS, 2015).

Sob esse olhar, é preciso que o professor tenha conhecimento do conflito eu – outro na construção da personalidade da criança. Se isso ocorrer certamente ele saberá conduzir as relações e receberá esses estímulos mais calmamente, não os tomando como questões pessoais. Assim, por essa ótica, considerando esses pontos discutidos na concepção Walloniana, observa-se, portanto, que o relacionamento entre o professor e o educando deve ser de respeito mútuo e troca de solidariedade. Não se deve, sob nenhuma hipótese, portanto, aceitar um ambiente hostil e opressor. Ambientes com essas características semeiam o medo e a raiva no contexto da sala de aula (SANTOS, 2015).

Por fim, a partir das questões aqui apresentadas, sob o enfoque walloniano, claro está que quando o educador compreender o poder dessa prática e todo o bem que esta pode produzir, um número maior de crianças despertará o interesse pelo aprendizado. Assim, tornarão este aprendizado significativo e prazeroso. À luz dessas reflexões, é preciso que haja diálogo entre professor e aluno. Este como fator importante para o processo de aprendizagem, visto que forma vínculos afetivos como confiança, amizade, respeito. Por sua vez, isso certamente desperta o interesse e a motivação dos mesmos pelo conhecimento. O ato de educar só terá sucesso se houver uma relação afetiva entre o professor e o aluno. De outra forma, a aprendizagem corre sério risco de não ser significativa. Esta, por seu turno, é fator primordial na preparação do indivíduo para uma vida futura tanto profissional quanto social e pessoal (SANTOS, 2015).

No mais, é precisamente na idade escolar que a aprendizagem se apresenta com uma das primeiras a ficar afetada sempre que há uma perturbação emocional. O que afeta a autoestima e memória. Para Wallon é justamente a autoestima a capacidade de sentirmos a vida, estando de bem com ela. Ou seja, é a confiança em nosso modo de pensar e enfrentar os problemas e o direito de ser feliz. Portanto, precisamos ter a sensação de que somos merecedores de nossas necessidades, nossos desejos e desfrutar os resultados de nossos esforços. É preciso ter autoconhecimento e autoconfiança (WALLON, 1971).

De todo modo, para os fins que se pretende em nossas análises, consideramos relevante uma mudança de paradigma, ou seja, trata-se de uma mudança paradigmática das relações, de uma abordagem individualista, egocentrada, racionalizadora, para uma abordagem em que o outro é um legítimo outro.

Nesse sentido, vale trazer à tona o conceito de paradigma. O paradigma pode ser entendido como um conjunto de crenças, isso mesmo, um conjunto de crenças ou verdades que definem a nossa ação no mundo, pessoal, social ou profissional. Pode ser entendido também como um modelo cognitivo (pensamento) que irá refletir, portanto, o nosso modo agir socialmente (MORIN, 2000).

Bem, assim fica claro que o paradigma ou modelos explicativos associam-se a convicções e crenças, que, quando reinam em uma sociedade, impõem a todos e a cada um (a) a força normalizadora do dogma, verdades absolutas. (MORIN, 2000).

Então, podemos entender, a partir dessas análises, que o poder imperativo de um conjunto de crenças, doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determina os estereótipos e modelos cognitivos, ideias recebidas sem reflexão, exame e, assim, algumas crenças não-contestadas, mesmo que absurdas, tornam-se verdade triunfantes e fazem reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais (MORIN, 2000).

Outro exemplo relativamente simples para fins didáticos, é o paradigma reducionista de que a educação é apenas um mero processo de transmissão. Esse paradigma tão estabelecido no campo da educação, em especial na educação formal, perpetua modelos de ensino em que o professor é único centro do conhecimento, impedindo, portanto, processos mais dialógicos, criativos e democráticos em sala de aula.

Assim, diante de uma perspectiva dos paradigmas, podemos entender que no campo da ciência, há paradigmas que definem a forma de se fazer ciência e também educação. Temos nesse sentido um paradigma que vamos denominar de paradigma reducionista e outro, o paradigma integrativo. Cabe-nos nessa etapa focar o paradigma reducionista, um paradigma que separa e fragmenta, o que para nós sustenta relações que tornam o outro objeto e não sujeito.

Vale dizer que essa tendência reducionista direciona o pensamento a restringir o complexo ao simples. Isso mesmo, vejamos no caso da escola. Não poucas vezes se atribui a criança a responsabilidade de não aprender porque não presta atenção, está desinteressada ou desmotivada, o que pode ser uma afirmativa verdadeira. No entanto, esse modelo reducionista ou simplificador, merece uma análise crítica, pois esse modo de pensar a aprendizagem é pautado num modelo reducionista, por qual motivo?

Pelo fato de não considerar a criança como um ser complexo, que tem sua condição social, cultural e, ainda, suas áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras que, de alguma forma, podem estar interferindo no processo de aprendizagem. Outro ponto a se considerar é que o próprio processo de aprendizagem não é um processo simples, pois envolve uma série de fatores didático-pedagógicos que interferem diretamente na aquisição da aprendizagem de habilidades e competências.

Nesse contexto, é preciso considerar a didática do professor, isto é, a seleção dos conteúdos, a metodologia, a abordagem pedagógica, os indicadores de avaliação entre outros fatores que constituem o currículo escolar.

Esta tradição de educação reducionista, a nosso ver, ainda é predominante em nossas escolas, uma pedagogia racional, abstrata, individualizante, em que a educação tem como foco o desenvolvimento das capacidades de memorização dos conteúdos já ministrados e definidos, numa ênfase à ideia de que a aprendizagem se reduz a um processo mecânico.

Assim, a nosso ver, identificamos aqui um problema na relação pedagógica. Partindo das análises acerca dos paradigmas, entendemos que uma pedagogia que não se fundamenta na concepção de que os processos não são simples, acaba, por sua vez, caindo em concepções reducionistas, deterministas e fechadas, o que pode levar a problemas no campo da Pedagogia,

desconsiderando que o corpo do educando é verdadeiramente humano, com paixões, emoções, criações, desejos, manifestações espontâneas e diversas aprendizagens. Desse modo, o que é preciso fazer?

Diante das questões que foram aqui apresentadas, é emergente buscar uma pedagogia que possa enfrentar esses modelos reducionistas. Carecemos, portanto, de uma pedagogia não redutora e, sim, dialógica e integrativa, que contextualiza, que se importa com o ser humano integral, ao mesmo tempo biológico e cultural, que pensa, sente e age. Desse modo, a partir dessas proposições, defendemos uma pedagogia da gentileza.

Sob uma ótica mecanicista, a aprendizagem restringe-se categoricamente a processos de memorização. Portanto, aquele (a) que é capaz de armazenar a maior quantidade de dados e informações é visto como um aluno mais inteligente.

Por outro lado, cabe conjecturar que essa ideia de aprendizagem tem sido alvo de alguns questionamentos. Atualmente a concepção do ato de aprender transcende o acúmulo de dados e aproxima-se, cada vez mais, para a perspectiva de saber aplicar esses saberes (SPERHACKE; HOPPE; MEIRELLES, 2016).

Deriva disto que novas formas de desenvolvimento da aprendizagem começam a surgir. Para Castro (2015), faz-se necessário aprender a aprender, é isso mesmo, é preciso, nesse sentido, compreender que no momento em que um aluno entende como ele próprio processa as informações, isto é, quando ele por si só tem consciência do seu nível de motivação, engajamento com a aprendizagem, atenção, confiança, entre outros aspectos que constituem o processo de aprendizagem, tudo isso impacta o sentido do aprender.

Isso implica em dizer que o ensino, portanto, só ocorre efetivamente quando há aprendizagem. O sujeito da aprendizagem apenas se constitui como sujeito que aprendeu quando, de fato, o professor conseguir fazer com o objeto de aprendizagem faça sentido, estabelecendo, portanto, uma relação significativa entre os dois polos, sendo o professor o mediador, a “ponte”, para que esse encontro seja possível.

Nessa perspectiva, reinventar é fundamental para dar um outro colorido a educação. Reinventar novas formas de produzir práticas pedagógicas. Uma pedagogia que aponta para a gentileza,

para o encontro, de modo que os alunos possam usar a sua linguagem verbal ou corporal para expressar sua individualidade, suas emoções e sentimentos com liberdade.

Assim, sob esse olhar de uma pedagogia da gentileza, é possível pensar sobre a escola como espaço de trânsito entre tradição e a criação. A escola como um lugar onde é possível viver experiências muito interessantes. No entanto, isto vai depender da qualidade da relação professor-aluno, isto é, se ambos forem capazes de construir um espaço de encontro onde o aprender e o ensinar acontecem de modo significativo. Dito de um outro modo, vai depender, em grande parte, da capacidade afetividade de ambos atores.

De toda maneira, vale considerar que o processo de aprendizagem se constitui como trânsito entre o saber e o não saber, num fluxo dialógico-afetivo, pois, de outro modo, o momento da aula converte-se num processo monótono, cansativo, um estéril monólogo. Por outro lado, se existir uma atmosfera de receptividade e acolhimento entre professor e aluno, uma autêntica comunicação se torna possível. Tal comunicação é capaz de realizar o trânsito entre o não saber e o saber, entre o ensinar e o aprender, entre a tradição e a criação (ROSA, 2002 apud ARRUDA, 2006).

BIOLOGIA DO AMOR, CULTURA MATRÍSTICA E A GENTILEZA COMO FENÔMENO DE CONVIVÊNCIA

Neste tópico abordaremos algumas nuances da biologia do conhecimento proposta pelos cientistas, Humberto Maturana e Francisco Varela, mas direcionada a biologia amorosa do ser humano, o que, em nossa análise, é o fundamento do fenômeno da gentileza.

Dito isto, podemos pensar em outra dimensão do aprender. Aprender com e sobre a natureza. Como ela, enquanto organismo vivo, somos sensíveis, imprevisíveis e amorosos. Isso mesmo. A partir da teoria da biologia do conhecimento, somos seres plenos de cognição e vivemos sistemicamente. Por essa razão, não somos máquina, mas vida pulsante. Isso faz crer, a incompreensão sobre nossa biologia, nossos seres e modos de viver acabou gerando ameaças (MATURANA, 2001 apud ALVES, 2015).

De todo modo, enquanto humanidade produzimos algumas lições sobre o aprender. Sob a perspectiva de complexidade, como da biologia cognitiva, o aprender humano deve ser planetário, sensível, amoroso, impregnado de inúmeros saberes ainda desconhecidos.

Por essa via de reflexão, o aprender está nas entranhas do ser e do sentido. Um aprender que somente é aprendido quando é sentido e faz sentido, pois trata-se, como já abordamos em seções anteriores, um aprender na ação. Um aprender que se corporifica e que sustenta a vida, ou nas palavras de Maturana (2001 apud ALVES, 2015) aprender, conhecer é viver.

Por essa categoria de análise crítica, o pensar cartesiano como um pensar dominante, elitizado, expresso como autoridade científica, acabou por outorgar, historicamente, as muitas depredações socioambientais, característica da cultura ocidental. Sob essa ótica, vale considerar que a biologia do amor e da solidariedade deve se estender as relações com todas as formas de vida neste planeta (ALVES, 2015).

Para os fins do que se pretende nessas análises, vale salientar que desde meados do século passado, década de 1960 e 1970, o biólogo chileno Humberto Maturana, vem apresentando importantes contribuições no campo da biologia da cognição e da amorosidade como aspectos de relevância para o aprender a aprender, a ser e a conviver. Vale frisar que o autor nos mostra que a palavra aprendizagem vem de apreender, ou seja, quer dizer, pegar, ou captar algo (ALVES, 2015).

Por outro lado, o mesmo ainda analisa que a aprendizagem não é a captação de nada, mas o transformar-se em um meio particular de intercâmbios que possui intrínseca relação com a maneira de viver de cada sujeito. O conhecer e o aprender, portanto, estão ligados à criação de enredos explicativos que unicamente realiza-se pelo sujeito humano (MATURANA, 2001 apud ALVES, 2015).

Por esse prisma, apenas o ser humano pode enunciar o caráter explicativo da sua ação. Somente o humano pode produzir conhecimento, uma vez que, somente o humano é que tem consciência de sua história, ou seja, tem a consciência que está se transformando e aprendendo (ALVES, 2015).

Podemos, por essa linha de análise biológica de Maturana, entender que conhecer é usar a linguagem para dar um sentido explicativo da ação. Desta forma, a ação humana é sempre ato cognitivo. É justamente pela ação que se dá o conhecer. De todo modo, Maturana ainda apresenta algumas questões sobre as emoções e a aprendizagem, especificamente as emoções “na” e “como” aprendizagem.

Por esse fio condutor, assume-se como princípio o contexto biológico, assim como o existencial, ou seja, o modo de cada indivíduo de ser e estar no mundo. Sob perspectivas evolutivas, os seres humanos surgiram por um modo de vida centrados na conservação de um modo de convivência amorosa. É isso mesmo, um modo de conservação dentro de um contexto de prazer e bem estar, com nuances de sensualidade, cooperação, ternura, sexualidade e o companheirismo. (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004).

Nesse cenário cultural matrístico, nos espaços de relações, as emoções são categorias de condutas relacionais, ou seja, em nosso viver, no espaço emocional, onde um e outro estão, na trama das relações sociais, em legítima relação social. Nesse sentido, as emoções estão no curso dos modos de fazer. (MATURANA; YANEZ, 2009 apud ALVES, 2015).

São elas, as emoções, que definem as ações, são as emoções que estão em fluxo e, por consequência, as ações, a conversação e formas relacionais nada mais são do que o desdobramento das emoções em curso, fluindo e sustentando as cenas que são nutridas matricamente e, por conseguinte, o fenômeno da gentileza.

Maturana (1999, 1997 apud ALVES), indica que as emoções surgem como expressões corporais que sinalizam o sentido das ações, de modo que são essas expressões que demonstram como será a percepção do outro em relação a mim, mediante o domínio da minha linguagem corporal. A rigor, são apreciações de quem nos observa junto com a dinâmica corporal do outro que se constitui como campo da ação no domínio da linguagem.

Ainda nesse campo de análise, o autor nos diz que nada ocorre nos animais que não tenha como fundamento a emoção. Sendo que todas as ações humanas ocorrem num espaço de ação determinado constitutivamente como emoção. (ALVES, 2015).

Por essa perspectiva, podemos falar que a aprendizagem se constituiu como processo em que a atuação de qualquer organismo passa por variações perceptíveis por ele e/ou pelos envolvidos no processo ecológico relacional que se constitui a partir do entrelaçamento entre o racional e o emocional. (ALVES, 2015).

Nesse campo de discussão, vale retomar as contribuições de Wallon. Na teoria Walloniana, a relação entre emoção e razão é de filiação (GALVÃO, 1995 apud ALVES, 2015). É nesse entrelaço da emoção e da razão que, para Maturana, surgem às coerências operacionais de nossos sistemas de conversação nas argumentações.

Sobre essa questão, Maturana aponta que a aprendizagem está relacionada à linguagem, mas não qualquer linguagem ou a linguagem enquanto sistema simbólico de comunicação apenas, mas uma linguagem enquanto coordenações consensuais de ações e, assim, a linguagem torna-se um domínio de operar coordenações consensuais de ações (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004). Em nossa compreensão, a partir das questões já explicitadas de Maturana e Verden Zoller, seja pelo prisma da afetividade em Wallon, seja pela perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, a nosso ver, a gentileza se constitui como fator fundamental para uma boa comunicação e, por desdobramento, para a coordenação de consensuais ações.

Por tudo isso, claro está o papel da linguagem nas relações sociais e na educação mediadas pela gentileza. Como seres de linguagem, produzimos em conjunto a linguagem, a palavra que nos produz e vice-versa. Desta feita, as palavras nos tocam, acariciam a alma. Nesse fluxo das relações, a linguagem para ser compreendida, para ser reconhecida segue revista de emoção. De tudo isso, o aprender com o outro está impregnado de coordenações de coordenação consensuais a partir de um fenômeno aqui denominado por nós, de gentileza.

Importa dizer que é necessário que as palavras nos toquem, que sejam sentidas, percebidas, pois é no acolhimento das palavras que acolhemos o outro. Desta maneira, com uma nova colheita, novas aprendizagens, novos processos de ensino e aprendizagem (ALVES, 2015).

Nesse contexto, vale tratar aqui, mesmo que de modo compacto, sobre a cultura matrística. Vamos voltar há mais de três milhões de anos, naquilo esses autores chamaram de cultura matrística. A cultura matrística, um modo cultural em que a convivência era marcada por um

modo de ser colaborativo entre homens e mulheres (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004).

Nesse modo de viver matrístico, havia partilha de alimentos, de ternura e de sensualidade. Tratava-se de um viver baseado na amorosidade e cooperação como elementos naturais de se conviver. Importa destacar que nesta cultura, modelos sociais pautados em controle ou dominação não faziam parte dos modos de relacionamento, sendo a cooperação como aspecto definidor das relações.

Nesse cenário matrístico, a participação, a valorização, a cooperação e o companheirismo eram uma forma natural de convivência, de maneira que as diferenças eram vividas como um convite as relações tendo como base o consenso. Por essa linha de conduta, os sujeitos eram aceitos e legitimados em suas diferenças. Nesse contexto, a prática da amorosidade e da cooperação eram fundados o aprender a aprender, a fazer, a viver, a conviver, no emocionar e compartilhar (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004).

Desse modo, em nossa análise, é possível captar o quão as relações no contexto matrístico era permeada pelo fenômeno da gentileza. Portanto, é plausível considerar que a gentileza é por essência genuinamente matrística.

Por esse prisma, cabe conjecturar que as emoções presentes nas conversações e nas ações, sustentavam a cultura matrística, uma vez que, em nosso entendimento, uma situação implicava em outra, ou seja, essas emoções geravam ações cooperativas e solidárias que por sua vez, recursivamente, retroalimentavam conversações e emoções de natureza matrística. Assim, ocorre com o fenômeno da gentileza, ou seja, ações gentis e solidárias que por sua vez, recursivamente, retroalimentam conversações e emoções de gentileza.

No entanto, tal cultura tinha um prazo de validade. A transição da cultura matrística europeia, há 6.000 ou 7.000 anos, pela cultura patriarcal deu-se por conta de povos da cultura do pastoreio. Isso mesmo, pastores indo-europeus foram os responsáveis pela expansão de uma lógica da negação do outro, ou seja, da dominação, da competição, da dissociação entre corpo e mente, eu e o outro, eu e a natureza (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004).

Todavia, ao assumirmos a educação enquanto projeto de mudança no modo de ser (verbo) humano, pelo viés da teoria da cultura matrística, na raiz biológica humana, está fundada um DNA do amor e, dessa forma, há esperança de renascimento desta cultura matrística (ALVES, 2015).

Nesse contexto da convivência, sentimo-nos parte do todo quando sentimos o desejo de religar, quando podemos confiar em nós mesmo e no outro e verdadeiramente amar. Por esse fio amoroso, os ambientes de aprendizagem plenos de amorosidade, confiança e cooperação tem importância no bom desenvolvimento da aprendizagem. Por assim ser, crianças, jovens e adultos que aprendem em conjunto, aprendem a viver em conjunto, de modo que nessa dinâmica não excluem e não se sentem excluídas. (MORAES; TORRE, 2004).

Pelas questões aqui postas, podemos compreender que o processo de aprendizagem se funda na emoção, na amorosidade, no cuidado de si, do outro e da natureza, bem como, na inclusão de todos nesse processo de construção do aprender, conviver na conversação. Por essa abordagem, aprender constitui-se ato complexo que envolve as múltiplas dimensões do humano em seu indissociável processo de ser, fazer-se e de estar no mundo (MORAES; TORRE, 2004).

Nesta dimensão, claro está que a ação educativa, o aprender, enquanto prática social, ocorre numa relação em que se integra corpo e espírito, cultura, sociedade, natureza, o “sentipensar” (expressão que liga o sentir e o pensar) e fazer. Por essa linha de reflexão, se a integração do “sentipensar” não acontece, ocorre a fragmentação do indivíduo e da sociedade, porque esse sujeito encontra-se em processo de incongruência e fragmentação consigo, com os outros sujeitos e com a própria natureza (MORAES; TORRE, 2004).

Isso faz crer que os processos de alienação dos sujeitos, muito possivelmente, o arrastarão para perda do “sentido social e individual no viver” (MORAES, 2003, p. 5). Na prática, excluindo-se ou sendo excluídos do meio social e apartando-o da natureza, produzindo, dessa forma, diversos tipos de violência e negação do outro.

Nesta perspectiva, o amor é a expressão de uma congruência biológica espontânea, e não um conjunto de explicação racional. Com efeito, o amor acontece porque acontece, e permanece enquanto permanece. (MORAES; TORRE, 2004).

Sob essa linha de compreensão, podemos compreender que o desenvolvimento humano, como sujeito histórico, se dá na troca das relações com o meio, nas interações humanas, na cultura e na linguagem, pressupostos básicos de um conjunto de correntes pedagógicas contemporâneas.

Sob essa perspectiva, podemos pensar que no campo da educação urge a superação de pedagogias unilaterais que se pautam num ensino com características de mecanicistas, em que os envolvidos no processo educativo devem isoladamente aprender a dar as mesmas respostas.

Para Morais (1986 apud ARRUDA, 2006) o ato educativo não é mera transmissão de dados, uma pedagogia com características comportamentalistas e mecanicistas, isto é, criação de comportamentos úteis, interessantes a determinados grupos, mas que não consideram o crescimento do indivíduo.

Nesse sentido, há nitidamente diferenças entre educação e transmissão. Para superar essa prática imediatista e mecânica, há que se buscar um encontro entre a inteligência do educando e sua vida, sua sensibilidade, relacionar o que está se aprendendo com a pluralidade rica do seu viver. (MORAIS, 1986 apud ARRUDA, 2006).

Partindo dessas considerações, cabe destacar a importância de processos de aprendizagem que possam superar modelos mecanicistas, padronizadores e, principalmente, a tendência de esperar e cobrar as mesmas respostas, o que significaria a homogeneização da aprendizagem.

Para tanto, respeitar as singularidades, as diversas expectativas, as características individuais e corporais, a maneira singular de aprender e lidar com as propostas, a história social de cada um, tudo isso é fundamental nos processos pedagógicos, de modo que cada um ativamente irá produzir sua rede de significados e sentidos.

Em relação a uma aula como encontro de subjetividades, permeada pelo fenômeno da gentileza, cabe ao educador facilitador ajudar o educando a responsabilizar-se pelo seu projeto existencial, colocando à sua disposição a tradição cultural herdada.

À luz dessa perspectiva, tal tarefa será mais bem-sucedida se pudermos abdicar daquela estética linear, previsível e homogênea e abrir espaço a uma outra estética, não-linear, aquela cujo

desenho único e intransferível se faz a partir de um verdadeiro encontro entre subjetividades que se dispõem a ensinar e aprender (ROSA, 2002 apud ARRUDA, 2006).

Com base em perspectivas construtivistas, é tarefa da educação promover a autonomia dos alunos, resolução de problemas, reflexão sobre a prática, compreensão das ações, etc., a partir da aprendizagem como uma prática social e colaborativa. No entanto, isso não significa dizer que não podemos caminhar com os alunos. A sabedoria oriental expressa no provérbio chinês de Lao-Tsé esse caminhar ao dizer que a vida é um caminho e que ninguém pode caminhar pelo outro o caminho que é do outro. Mas dizia também o sábio chinês que uns podem ir no caminho com os outros, sendo-lhes companheiros.

Na educação escolar e em todas instituições que lidam com o aspecto educativo e de formação, as relações podem ser pautadas por diferentes tonalidades afetivas. Pode-se ter uma relação vertical, autoritária, de controle e regulação, como uma relação horizontal, democrática, de liberdade e autonomia. O que vai, a nosso ver, ser decisiva para revelar o tipo de desenvolvimento das pessoas envolvidas no processo. Portanto, se aspiramos a liberdade de expressão, a autonomia, o desenvolvimento das potencialidades humanas, a consciência crítica e participativa, as correntes pedagógicas são fundamentais para definir as finalidades educativas, em vista das intencionalidades de cada professor na sua ação pedagógica, com diferentes nuances que transitam entre mais centralizadores e mais democráticas.

Para nós, o papel da educação não se esgota na socialização dos conhecimentos científicos, nem tampouco, na transmissão de técnicas sistematizadas, mas numa formação com valores ético-humanitários. Tão importante quanto preparar técnicos ou profissionais, há que se formar pessoas (MORAIS, 1986 apud ARRUDA, 2006).

A aprendizagem tem que ter sentido, tem que significar algo que seja positivo, tem que provocar ecos. Sem significação não há emoção. Parece que significação e emoção, emoção e significação caminham lado a lado, não se divorciam (CHARLOT, 2001).

Charlot (2001) faz uma relação do aprender com os conceitos de sentido e eficácia, isto é, o saber estabelece uma relação dialética entre sentido e significado do que está sendo aprendido. A aprendizagem somente fará parte do sujeito se provocar ecos.

Por todas estas razões, arriscar-se nessa aventura pedagógica é tentar aguçar os alunos, é despertar algo, como diz Rubens Alves, é despertar afetivamente a fome de aprender, pois a partir da fome, do interesse em aprender, a aprendizagem deixa de ser mecânica e passa a ter uma outra significação (ARRUDA, 2006).

Nessa direção, vale destacar uma educação humanizadora para vida e crescimento pessoal, proposta por um grande psicólogo e educador, Rogers. A concepção humanista se orienta para o crescimento pessoal e, assim, cada um sabe o que de fato é relevante para si e, portanto, para o processo de atualização de si mesmo.

Nessa linha de análise, a aprendizagem significativa se dá quando o aluno relaciona o que está sendo aprendido com seus próprios projetos. Assim, o aluno só aprende significativamente se as coisas que percebe têm implicações com o seu crescimento pessoal. (ROGERS, 1973 apud ARRUDA, 2006).

Com efeito, a aprendizagem na perspectiva rogeriana é inteira, não atua apenas na cognição, envolve outros aspectos, pois fundamenta-se na premissa de que o aprender não é só do pescoço para cima, mas uma aprendizagem em nível visceral, profunda e impregnante (ROGERS, 1973 apud ARRUDA, 2006).

Deriva disto que a aprendizagem na visão humanista, se dá efetivamente a partir de um ambiente adequado. Um ambiente que seja propiciador de um desenvolvimento da autogênese, portanto, facilitar, potencializar, que permite a liberdade de expressão.

Essas contingências são condições indispensáveis para consolidar o processo de aprendizagem significativa. Desta feita, claro está que a mediação da aprendizagem significativa se baseia em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o professor e o aluno (ROGERS, 1973 apud ARRUDA, 2006).

À luz desta perspectiva, a aprendizagem se dá numa relação com a pessoa e não sobre a pessoa. Para Rogers e Wood (1983 apud ARRUDA, 2006).

Facilitar a expressão de sentimento, potencializar a pessoa, liberar o indivíduo para uma escolha autônoma, resulta em mais aprendizagem, mais produtividade, mais criatividade, ao invés de abordagens impositivas de exercício de poder sobre a pessoa.

Por seu turno, a abordagem humanista, assim como a abordagem construtivista, tem como pressuposto o autodesenvolvimento, a aprendizagem autodirigida, a liberdade para aprender, o educar para a liberdade, o viver com liberdade. Para a pedagogia humanista, aprender, educar e viver nessa perspectiva, implica não só aceitar a si mesmo, implica, também, aceitar a realidade e o outro (ROGERS; WOOD 1983 apud ARRUDA, 2006).

Na perspectiva rogeriana, o ser humano é livre e faz suas escolhas e apostas existenciais para assumir de modo singular, sua forma de ser- estar no mundo. Sob o princípio humanista, o ser humano é internamente livre, sua vida é fruto da opção e responsabilidade. É ele o arquiteto de si mesmo. Dedicar grande parte da sua existência ao seu próprio ser. (ROGERS, 1973 apud ARRUDA, 2006).

Nesse campo de reflexão, as proposições de Rogers (1983 apud ARRUDA, 2006) apontam para um estado de transformação, crescimento e atualização a partir dessa atitude de aceitação diante do outro, visto que quando as pessoas são abordadas dessa forma, quando são aceitas como são, revelam-se muito mais potencialmente criativas e plenas de recursos para transformar suas próprias vidas.

No que tangencia as condições práticas ou facilitadoras da abordagem humanista, aqui entendidas como princípios que vão nortear as ações pedagógicas no processo de aprendizagem, esse conjunto de categorias é formado por sete princípios facilitadores a saber: a) Autenticidade ou Congruência; b) Respeito; c) Tolerância; d) Escuta profunda; e) Empatia; f) Aceitação e g) Relação de ajuda (ROGERS; KINGET, 1977 ROGERS; WOOD, 1983; ROGERS, 1983 apud ARRUDA, 2006).

A partir destas enunciações, a abordagem humanista expressa uma pedagogia de solidariedade e ao mesmo tempo uma oportunidade de manifestar críticas a uma pedagogia reducionista, centralizadora, em que prevalece o monólogo.

Esse modelo centralizador é o justamente o resultado do professor que ainda crê numa educação enquanto transmissão de informações, impedindo, portanto, uma formação autônoma para que os sujeitos possam assumir uma posição no mundo, por estarem empoderados do seu eu, da sua forma autêntica e espontânea de ser- estar e construir uma história na sua vida.

Num sentido amplo, Rogers (1983 apud ARRUDA, 2006) nos apresenta aspectos interessantes, a partir das suas experiências, estudos e pesquisas e, principalmente, a partir da realidade dos seus contatos com as pessoas em atendimento. Assevera que quando se cria uma atmosfera psicológica adequada, o ser humano é merecedor de confiança, se torna mais criativo, motivado, construtivo e, assim, potencializa suas capacidades humanas.

Para nós as relações mediadas pela gentileza se constituem como lugar de encontro. Encontrar-se, portanto, não se reduz a estar do lado (nível 1), apenas ocupar um espaço junto, mas a entrar em jogo para promover um enriquecimento mútuo (nível 2). Neste campo de interação operativa, participamos um da vida do outro e, assim, compartilhamos nossas alegrias e nossos sofrimentos, nossos problemas e nossas vitórias.

Nesse aspecto, é precisamente no âmbito do encontro que se supera a cisão entre o dentro e o fora, o aqui e o aí, o meu e o seu (QUINTÁS, 2005). Não viver a realidade do encontro é a maior fonte de tristeza na vida. A biologia atual ensina que o ser humano é “um ser de encontro”. Vivemos com pessoas e como tal nos desenvolvemos na medida em que criamos toda a sorte de encontros. (QUINTÁS, 2005, p. 25)

De todo modo, para criar o encontro não é suficiente aproximarmo-nos dos outros do ponto de vista espacial, apenas. Existem certas condições a serem efetivadas, condições próprias de toda atividade que opera no nível 2, nível em que ocorrem as relações entre pessoas e os âmbitos, e em cujo ponto mais alto encontram-se os seres pessoais. Dessa forma, entre as exigências requeridas dentro deste nível, estão a generosidade, a disponibilidade, a veracidade, a comunicação, a fidelidade, a paciência, a cordialidade e, ainda, a participação em tarefas relevantes (QUINTÁS, 2005).

A nosso ver, a proposta do autor, aponta para uma perspectiva humanista, isto é, encontra-se com as propostas de Carl Rogers (1973-1999), que serão discutidas no próximo capítulo. Na relação “eu-tu”, há um encontro, onde o outro é visto com identidade própria, como também

um eu, que possui suas próprias aspirações, seus próprios objetivos, sentimentos e uma história pessoal que constitui uma maneira singular de ser-no mundo (ARRUDA, 2014, p. 36)

O encontro nos dá alegria, a satisfação interior. O encontro enriquece nossa vida pessoal, faz-nos crescer, põe-nos a caminho da plenitude. Ao tomarmos consciência de que estamos bem encaminhados e, em consequência, nossa vida tem sentido, vemo-nos invadidos pela alegria, embora não necessariamente pelo prazer sensível. Esta sensação atua sobretudo no nível dos sentidos, e a alegria é coisa do coração, entendido como a capacidade de vibrarmos perante uma realidade valiosa. Sentimo-nos contentes quando nos vemos vinculados incondicionalmente ao bem, à bondade, à justiça e à beleza, pois tal vinculação, longe de escravizá-los, liberta-nos para dar à nossa vida pessoal todo o alcance a que está chamada. Este tipo de vinculação que liberta constitui o nível 3. (QUINTÁS, 2005, p. 32).

Esta compreensão amplia de forma insuspeitada nossa forma de olhar e contemplar tudo o que existe ao nosso redor, sendo possível nos distanciarmos de uma maneira rígida de ver as coisas, delimitadas, fechadas em si, e fazendo a passagem para vê-las flexivelmente como um tecido de relações (QUINTÁS, 2005). Isto posto, a partir dos subsídios teóricos fornecidos pelas reflexões do autor, a educação numa perspectiva fenomenológica e de formação de mundo, deve se orientar e orientar-nos para uma perspectiva de encontro, pois não viver a realidade do encontro é dispor-se à solidão, ao isolamento, à perda das ricas oportunidades de contato com os outros, que sempre nos acrescentam com suas vivências; é fadar-nos à tristeza, além de atuar/agir no sentido contrário à nossa natureza humana.

Como preconiza a Biologia atual, o ser humano é um ser de encontro, pois vivemos socialmente e, ainda, como seres de encontro nos desenvolvemos, na medida em que criamos âmbitos de encontros. No que se refere ao encontro com o outro e à relação pessoal, segundo Rogers (1999), há que se mergulhar:

[...] lanço-me na relação com uma hipótese, ou uma convicção, de que a minha simpatia, a minha confiança e a minha compreensão do mundo interior da outra pessoa provocarão um significativo processo de transformação. Entro na relação, não como um cientista, não como um médico que procura diligentemente o diagnóstico e a cura, mas como uma pessoa que se insere numa relação pessoal (ROGERS, 1999, p. 181).

A partir dessas reflexões produzidas por Quintás e Rogers, no que tangencia ao encontro, podemos perceber que, de fato, o valor mais elevado de nossa existência, de nosso desenvolvimento pessoal, é o encontro, ou ainda, a criação de modos elevados de unidade. Entretanto, o ideal não é uma simples ideia, mas uma ideia motriz, dinamizadora, que transforma tudo em nossa vida, uma existência repleta de sentido, e afetividade para nos desenvolvermos de modo pleno.

A alegria é transbordante quando nos encontramos com uma realidade muito valiosa que nos oferece grandes possibilidades, de modo que, ao assumi-las ativamente, elevamo-nos ao melhor de nós mesmos. Os gregos denominavam este tipo de elevação ao perfeito com a palavra “êxtase”. O perfeito era, para eles, o divino. “Estar imerso no divino“, sinto entusiasmo⁷², uma vez que me encontro com uma realidade que supõe um cume em minha vida (QUINTÁS, 2005, p. 33)

O encontro nos inunda de um estado de felicidade e, embebedos de um entusiasmo, nos reconhecemos como emocionalmente felizes, porque sentimos cumprir-se o nosso desejo de nos unirmos pessoalmente a tudo que tem sentido e valor. Assim, tal condição existencial configura-se em sentimentos de paz, segurança e júbilo (QUINTÁS, 2005). Para nós, portanto, é na perspectiva do encontro que se desdobra a gentileza e, por sua vez, a convivência humana harmoniosa mediada pela linguagem matrística e potencialmente humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nosso ver, a escola continua reproduzindo o status quo cartesiano. Perpetuando, portanto, um currículo muitas vezes estéril e demasiadamente formal sem a participação do corpo, da motricidade, das emoções, da cultura, de saberes tradicionais e populares e, sob esse modelo fragmentador, uma escola instrutiva e informativa, ao invés de se constituir como um lugar que lida com pessoas de carne e osso, cultura, valores, desejos, projetos, etc., ou seja, que lida com a corporeidade/motricidade.

Ainda sob esse campo de análise, outro aspecto provocado pela formalização do conhecimento, é que ela separa o sujeito da aprendizagem do objeto de conhecimento. Esse modelo mecanicista promove o distanciamento dos sujeitos da sua realidade. Desse modo, a educação formal fica, dessa forma, desconectada das reais necessidades e dos interesses dos alunos. Não

se reconhece o aluno como um ser complexo, sujeito histórico, com desejos e emoções e, sobretudo, a sua biografia, etc. (ARAÚJO, 2014).

Por tudo que se discutiu neste artigo de revisão, claro está que buscamos novos caminhos para a educação. Todavia, o que se propõe não é uma invalidação radical das vantagens que o paradigma cartesiano possibilitou para o estudo da natureza, da cultura e da vida humana por meio da especialização, das disciplinas e da divisão do trabalho, mas uma perspectiva, a partir do século XXI, sistêmica, integrativa e ecológica.

Por esse conjunto de argumentações, temos no amor a fonte da socialização humana, e não o resultado dela. À luz da teoria matrística de Maturana, qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência social e estrutural que ele implica, destrói a socialização. Não por outra razão, a convivência é o resultado da conservação das emoções consensuais que fluem apenas no domínio em que o amor ocorre. (MATURANA, 1997 apud ALVES, 2015).

De outra forma, se não houver a gentileza, não haverá coordenação de consensos, conservação de uma cultura de cooperação e, portanto, de um modo de viver e conviver harmônico e solidário. Por todas as questões apresentadas, importa destacar que fazemos parte de uma cultura do intelecto, cartesiano, de modo que o sentir é colocado numa categoria de periférica. Portanto, em nossa análise, a ausência da gentileza é fruto de uma sociedade predominantemente racional e patriarcal.

Assim sendo, vale explicitar que sabemos do desafio que se põe em relação as teorias matrísticas e da biologia do amor. Em geral, são expressões linguísticas que denotam um sentido romantizado, pieguice, o que, a nosso ver, distorce o sentido gentileza.

As proposições de Maturana teorizam sobre um amor enquanto expressão dessa nossa congruência biológica. De uma perspectiva de busca de harmonia no ser, viver e conviver, pessoal, social e planetário, pois, o amor constitui abertura para o outro como ser humano. Cessando o amor, o ser adocece, assim como adocece a sociedade.

Por todas as questões apresentadas, consideramos que uma didática da gentileza como resultado de uma relação sujeito-sujeito, em que a aprendizagem é decorrente das trocas que ocorrem

entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico (professor/aluno) e não a partir de uma aprendizagem mecânica, linear, unidirecional.

Os princípios que pautam uma ação pedagógica humanizadora estão fundamentados em condições facilitadoras para o autodesenvolvimento e aprendizagem significativa a partir de uma pedagogia da gentileza, defendida pelos pressupostos teóricos aqui apresentados e, ainda, revitalizados pela abordagem humanista, como modelo para subsidiar o processo de convivência humana, pois, a nosso ver, modelos pautados na cultural patriarcal, marcados por modelos autoritários em que o professor passa os conteúdos a partir de uma decisão unilateral ao lado de uma educação positivista que fragmenta, isola e dicotomiza a aprendizagem e o corpo, não atendem mais as novas perspectivas para a educação contemporânea.

Assim, está claro que a pedagogia tradicional, pautada num paradigma cartesiano e mecanicista, não contempla as necessidades humanas e, principalmente, não privilegia uma educação do corpo na sua integralidade e que possa, substancialmente, educar para a convivência humana.

Por fim, em que pese que o foco desse artigo tenha sido o campo da educação, as análises aqui elencadas em relação a gentileza não se restringem ao campo educacional, mas às relações sociais como um todo, uma vez que há convivência humana em todos os espaços humanos e que, com base no que defendemos, o fenômeno da gentileza quando aplicado dá abertura para uma atmosfera de convivência social pautada numa comunicação matrística, e, dessa forma, numa relação potencialmente humanizada, ou seja, fundamentada no respeito, na compreensão, na empatia e, sobretudo, na sentida da alteridade, ou seja, numa relação em que o outro é assumido como legítimo outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, M. D. F. Reflexões sobre aprendizagem: de Piaget a Maturana. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 838 – 862, out-dez, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21638/18795>> Acesso em: 30 abr. 2023.
- ARRUDA, E. O. **Capoeira - Corpo, Complexidade e Humanismo: Aportes para uma proposta pedagógica**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Área de concentração: Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer. FACIS/PPGEF. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2006.
- ALMEIDA, A. R. S. **Emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- ANTUNES, C. **A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- ARAÚJO, U. F. **Temas Transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014
- ARRUDA, E. O. **Capoeira, corpo e Educação Física: Por uma pedagogia corporal e humanista**. Curitiba: CRV, 2014.
- CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Editora Avercamp. 2004
- CASTRO, E. **Afetividade e Limites: uma parceria entre a família e a escola**. 4. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2012.
- CASTRO, C. M. **Você sabe estudar? Quem sabe estuda menos e aprende mais**. Porto Alegre: Penso editora, 2015.
- CHACÓN, I. M. G. **Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CHARLOT, B. (Org.). **Os Jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Cortez, 1986

- FRITZEN, J. S. **Relações Humanas Interpessoais: nas convivências grupais e comunitárias**. 15. ed. Petrópolis: Editoras Vorazes, 2005.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- GOLDANI, A.; TOGATLIAN, M. A.; COSTA, R. A. **Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola**. Rio de Janeiro: Epapers, 2010.
- KOCHHANN, A.; ROCHA, V. A. S. **A afetividade no processo ensino-aprendizagem na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon. IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento**, junho, 2015.
- LA TAILLE, Y. OLIVEIRA, M. K. DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 21. ed. São Paulo: Summus, 1992.
- MATURANA, H. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- MATURANA, H; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- MORIN, E. **O Paradigma Perdido - A natureza humana**. 6. ed. Lisboa: Publicações Europa-América Ltda, 2000.
- MUNICUCCI, A. **Relações Humanas: Psicologia das relações interpessoais**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1987.
- PALUDO, K.; STOLTZ, T.; LOSS, H. **A Constituição do ser na Perspectiva Vygotskyana: um olhar para o sujeito com altas habilidades/superdotação**, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1270/653>> . Acesso em: 20 abr. 2023.
- PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- QUINTÁS, A. L. **Descobrir a grandeza da vida: Introdução à pedagogia do encontro**. Trad. Gabriel Perissé. São Paulo. ESDC, Coleção Pensamento, 2005.
- QUINTÁS, A. L. **O conhecimento dos valores: Introdução metodológica**. Trad. Gabriel Perissé. 1 ed. São Paulo: É Realizações, 2016.
- REGO, T. C. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, Vozes. 2003.

- REGO, T.C. Vygotsky – **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- RIOS, K. F. S. M. A importância das relações humanas na sala de aula para favorecer a aprendizagem. **Revista Ciência na Fama**, v. 1, n. 1, Aracaju, ago. 2017. Disponível em: <<http://revistafama.faculdadeamadeus.com.br:8282/ojs-2.4.6/index.php/Ciencianafama/article/view/33>>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ROGERS, C. R.; KINGET, G. M. **Psicoterapia & Relações Humanas**. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977. ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973. ROGERS, C. R. **Um jeito de ser**. São Paulo: E.P.U. , 1983.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ROGERS, C. R.; ROSEMBERG. L. R. **A pessoa como centro**. São Paulo: E.P.U., 1977.
- ROGERS, C. R.; WOOD, J. K. **Em busca da vida**. 2 ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1983.
- ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001
- SANTOS, D. S. **A relação afetiva educativa entre o professor e o aluno como artifício facilitador do processo de ensino e aprendizagem: diálogos a partir de Henry Wallon**. 64 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Programa de Pós-Graduação em Teologia Área de Concentração: Teologia Prática Linha de Pesquisa: Dimensões do Cuidado e Práticas Sociais. São Leopoldo, 2015.
- SANTOS, A. S.; LOPES, C. A. N. Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem: A Educação Infantil na Perspectiva de Henri Wallon. **Rev. Mult. Psic**, v. 14, n. 52, p. 525-540, out, 2020. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2728>>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- SPERHACKE, S. L.; HOPPE, L.; MEIRELLES, M. **Metodologias ativas: ludificação de conteúdo e uso de jogos em sala de aula**. Porto Alegre: CirKula, 2016.
- WALLON, H. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Veja, 1979.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1999.
- WALLON, H. **Ciclo da Aprendizagem**. Fundação Victor Civita. São Paulo, ed. 160, 2003.
- WALLON, H. **Afetividade e aprendizagem** – Contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.