

A prática docente em Paulo Freire e as implicações de uma postura afetiva no processo educativo

Ricardo Francelino
Rafael Santos de Aquino

Como citar: FRANCELENO, Ricardo; AQUINO, Rafael Santos de. A prática docente em Paulo Freire e as implicações de uma postura afetiva no processo educativo. *In*: CARVALHO, Alonso Bezerra de (org.). **Educação, ética e decolonialidade**: contribuições para a formação de professores e a prática docente. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p. 327-350. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-465-3.p327-350>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 15

A prática docente em Paulo Freire e as implicações de uma postura afetiva no processo educativo

Ricardo Francelino⁶⁷

Rafael Santos de Aquino⁶⁸

Introdução

O debate sobre a ação de sentimentos e emoções e suas implicações para o processo educativo ocupou as preocupações de inúmeros pensadores ao longo da história, já presentes nos escritos do período clássico Greco-Romano. Segundo Reale (2002), nos escritos do filósofo e poeta Homero, provável autor de *Iliada* e a *Odisséia*, o conceito de “coração” em grego descrito pelas palavras “*kradie*”, “*ker*” e “*etor*”, já possuía em sua interpretação, tanto a concepção do órgão físico, como de sentimentos e paixões. O termo *thymos* também foi utilizado por Homero para se referir aos estados de ânimo, das manifestações dos sentimentos e emoções, da ação.

⁶⁷ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista UNESP, Campus de Marília e em Ciências da Educação e da Formação pela Université Lumière Lyon 2, França – ricardo.francelino@unesp.br

⁶⁸ Instituto Federal do Sertão Pernambucano - rafael.aquino@ifsertaope.edu.br

(Snell, 2001). O filósofo chinês Lao-Tzu, considerado o fundador do taoísmo, escreveu sobre essa temática por volta do século VI a.C. e já contemplava em seus escritos o tema da afetividade. No período histórico citado, as interpretações ligadas à afetividade reduziam-se às suas manifestações emotivas relacionadas às expressões de ódio e amor presentes nos conceitos de paixão desse período.

A Idade Média foi fortemente influenciada pela filosofia greco-romana, mesmo que de modo não explícito. A teologia *Patrística* com Santo Agostinho de Hipona e da teologia *Escolástica* com Santo Tomás de Aquino, foram fortemente marcados pela ideia de pecado do corpo e dos desejos humanos. As paixões nesse período eram concebidas como as raízes de todos os males, fonte do irracional e das concupiscências que assombravam a humanidade, portanto, necessárias de serem combatidas a todo custo.

No renascimento, essa visão dicotômica e negativa sobre emoções e sentimentos foi sistematizada e difundida por toda a Europa encontrando ressonâncias nos escritos de Descartes, Hume e Kant. Descartes (1596-1650), com seu “*cogito ergo sum*” (penso, logo existo) foi um dos principais balizadores da construção moderna da supremacia da razão, influenciando todo o continente europeu e uma parte considerável do mundo. Nesse período, a construção do pensamento positivo e a estruturação do dualismo cartesiano, da separação entre corpo e alma, com a proposição de superioridade da razão sobre emoção, marcaram os escritos filosóficos e científicos.

Na Idade Moderna, um dos primeiros pensadores a contestar a concepção dualista de ser humano foi Baruch de Espinoza (1632-1677). Segundo este pensador, a proposta de divisão cartesiana do homem e eleição de uma instância superior que deveria controlar as ações humanas, é insuficiente para explicar a complexidade psíquica

humana. Nas palavras de Leite (2018), Espinosa defendia que o corpo e alma “são atributos de uma substância única, ou seja, seguem as mesmas leis, rompendo-se a hierarquia que situava a alma como instância de um plano superior ao do corpo.” (Leite, 2018, p. 18). Espinosa inaugurou na modernidade uma proposta monista de interpretação do homem, segundo a qual, razão e emoção são indissociáveis. Influenciado por esse pensador, teóricos como Vygotsky (2004), Wallon (1968) e Freire (1996) construíram suas proposições sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento humano.

Na atualidade, inúmeras manifestações presentes na sociedade, mas também no interior da escola têm marcado a crescente importância do campo afetivo para as práticas pedagógicas e mediação das aprendizagens, com vias a superação dos problemas presentes no interior da escola. O baixo desempenho escolar, a evasão, a indisciplina, a violência nas escolas, a desvalorização do professor e a incoerência dos governos em ações resolutivas, já foram evidenciados por diversos pesquisadores do campo educacional. (Weiner, 1979, 1985; Debarbieux, 2001; Debarbieux, Braya, 2002; Charlot, 2002; Abramovay, Rua, 2002; Abramovay, Calaf, 2010; Aquino, 1996; La Taille, 1996, 2006, 2009; Patto, 1990; Weisz, 1999).

Segundo os indicadores do Programa para avaliação internacional de estudantes da OCDE – (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), conhecido como PISA, nos anos de 2012, 2015 e 2018, o Brasil ocupou as últimas posições de aprendizagem de língua materna e matemática dentre os países avaliados. Desde o início da participação brasileira na realização do teste em 2000, o cenário brasileiro não sofreu alterações relevantes no quesito de melhoria do desempenho, quando comparado aos demais

países da OCDE. Mesmo com a universalização do acesso à educação pública e gratuita, garantida com a aprovação da nova Constituição de 1988, o quesito **qualidade** não acompanhou o mesmo movimento de aumento dos índices de matrícula na educação.

No quesito relacional o Brasil está abaixo da média dos demais países da OCDE no indicador “Clima Escolar” (School Climate), no TALIS 2018, segundo dados do GPS Educacional, e também nos dados sobre o Desempenho do Aluno (Pisa 2018), na aba *tabela de dados*, no indicador “Clima Escolar”, em específico no item, *Índice de clima disciplinar nas aulas de linguagem e instrução*, o Brasil ocupa a penúltima posição do ranking, 75/76. O clima escolar constitui-se em uma variável que incide sobre os processos relacionais no ambiente escolar, marcadamente afetado pelos estados sentimentais e emocionais dos educandos.

Percebemos também, nos dados obtidos por meio da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS 2018), nos índices que fazem menção ao bullying, no campo *Professores e condições de ensino*, indicador *Clima Escolar*, item *Diretores que relataram intimidação ou bullying entre alunos ocorreram pelo menos uma vez por semana em suas escolas (%)*, 28% dos diretores brasileiros relataram atos de intimidação ou bullying em suas escolas, sendo a média dos demais países da OCDE 14%.

A violência é outro fator preocupante, segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)⁶⁹. Em pesquisa realizada em 167 cidades pelo instituto Data Popular em 2013, no Estado de São Paulo, com mais de 1400

⁶⁹ APEOESP. **APEOESP apresenta dados de nova pesquisa sobre violência nas escolas.** Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/apeoesp-apresenta-dados-de-nova-pesquisa-sobre-violencia-nas-escolas/>. Acesso em dez. 2013.

docentes, cerca de 44% dos docentes contaram já terem sofrido algum tipo de agressão na escola e 84% alegaram ter conhecimento de casos de violência onde trabalham. Em 2019⁷⁰, a APEOESP juntamente com o Instituto Locomotiva, divulgou pesquisa atualizada em que tais números aumentaram. Os dados demonstram que subiram de 84%, em 2014, para 85% em 2017 e 90%, em 2019 os casos de violência presentes nas escolas de conhecimento de professores e de 77% em 2014, para 80% em 2017 e 81% em 2019, os relatados por alunos.

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)⁷¹, metade dos adolescentes do mundo sofreram e/ou sofrem violência na escola. Mais de 150 milhões de estudantes entre 13 e 15 anos de idade já foram vítimas de violência escolar, como bullying, agressões verbais e, muitas vezes, físicas. Em pesquisa de 2013 da OCDE, o Brasil liderava o ranking mundial de violência contra professor, pesquisa feita com mais de 100 mil professores em 34 países. Em 2021 a UNICEF divulgou pesquisa recente sobre dados da evasão escolar no Brasil, que demonstraram que mais de 1 milhão de crianças, adolescentes e jovens estão fora da escola.

Com o intuito de buscar alternativas para enfrentamento das mazelas e problemas elencados, vislumbramos o campo afetivo como um campo fecundo de possibilidades para nos auxiliar no movimento de repensarmos a organização da escola, o currículo e como as práticas

⁷⁰ APEOESP. AUMENTAM OS CASOS DE **VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS** Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/aumentam-os-casos-de-violencia-nas-escolas-publicas/>. Acesso em dez. 2020.

⁷¹ UNICEF: (2018). **Metade dos adolescentes no mundo são vítimas de violência na escola.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unicef-metade-dos-adolescentes-no-mundo-sao-vitimas-de-violencia-na-escola>. Acesso em dez/2020.

pedagógicas, alicerçadas em uma postura freiriana de ação, poderiam maximizar a qualidade das relações em sala de aula.

As influências da afetividade para o sucesso escolar

Ao longo da estruturação dos sistemas atuais de ensino, o sucesso escolar tornou-se objeto de inúmeras pesquisas sobre os fatores que influenciam o sucesso dos alunos em processo de formação. Isso foi possível em parte, pela implantação das avaliações de larga escala nacionais e internacionais que objetivaram traçar um diagnóstico dos sistemas de ensino, permitindo a comparação dos índices de desempenho, bem como dos principais fatores que influenciam decisivamente o desempenho dos alunos. O PISA (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes), TALIS, (Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem), ganham a cada dia mais importância para a orientação de políticas públicas em educação nos países que compõem a OCDE e seus parceiros.

Pensando em avaliações de larga escala e o fator afetivo como parâmetro de análise, gostaríamos de resgatar a pesquisa patrocinada pela UNESCO sobre desempenho escolar. Segundo o relatório das pesquisas realizada nos países da América Latina, coordenadas pelo professor Juan Casassus (2007) para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) entre os anos 1995 e 2000, que visava investigar os fatores que influem sobre o desempenho dos alunos, constatou que os fatores afetivos emocionais não são apenas importantes para os fatores de desempenho dos resultados dos alunos, mas sim, o fator mais importante de todos os outros fatores investigados. A pesquisa ocorreu em 14 países e demonstrou que os aspectos ligados a

estrutura, como prédios adequados, material didático de qualidade para todos; aspectos sociais como participação da família no processo e aspectos didáticos como formação docente e processo de avaliação sistemática, são fundamentais para o bom desempenho dos alunos. Segundo os dados apresentados quando a escola estrutura um ambiente afetivo favorável ao convívio escolar, que favorecem uma boa relação entre professores e alunos, os fatores de qualidade são impactados diretamente.

Este aspecto (o ambiente emocional) é a descoberta mais importante do Estudo e merece um comentário especial. Em primeiro lugar é importante notar que o efeito desta variável, por si só, ‘pesa’ mais nos resultados dos alunos do que todos os outros fatores reunidos. Esta descoberta foi avalizada por outros estudos posteriores, dos quais o mais significativo é o Pisa, da OCDE (Casassus, 2007, 156-157).

Segundo Casassus (2007) o ambiente emocional não é apenas importante, mas influi no resultado dos alunos com maior afetação do que todos os outros fatores componentes do estudo reunidos. A escrita do autor deixa transparecer certo espanto com esse indicativo, mas Freire (1996) ao mencionar o ambiente acolhedor que a escola deve construir para criar reais possibilidades de adaptação e acolhimento das crianças afirmou que, “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista.” (Freire, 1996, p. 146).

Freire (1996) nos apresenta a educação como prática humanizadora, como expressão de nossa humanidade e como tal, não

seria passível de ser tratada como um sujeito inanimado, sob as regras apenas das leis matemáticas e físicas. Essa característica da essência humana se materializa na relação com o outro, no diálogo e nas trocas sociais que existem na sociedade mas também no interior da escola. Para Freire (1987) o “[...], o amor é, também, diálogo” (p. 80). É um meio pelo qual podemos estabelecer relações com o mundo e com as pessoas que compartilham desse mesmo mundo em que vivemos.

Ao nos voltarmos para a realidade da escolar da atualidade, a cada dia que se passou limitou-se o tempo dispensado ao diálogo, às práticas pedagógicas que valorizassem trocas e vivências em conjunto, fundamentais para a construção dos laços de sociabilidade e de confiança que influenciam decisivamente a tomada de decisão, a confiança no outro, a confiança no professor a criação dos laços de pertencimento e de identidade. A psicologia freiriana é totalmente oposta ao espírito individualista que privilegia a competitividade e o individualismo como formas de organização social. O sucesso por esse viés não deveria ser entendido como a conquista de um, mas sim, a conquista de todos.

O diálogo é componente essencial na construção da relação com o outro, sem o que qual, não existiria relação alguma. Relação essa que se dá na elaboração dos laços de significados que estabelecemos com a realidade social, em particular, com o ambiente escolar. Tais significados construídos no interior da escola são mediados por signos e símbolos que pertencem ao universo cotidiano dos alunos, ressignificados a cada encontro no interior da escola, a cada sorriso, cada entrave, cada disputa, em síntese, a cada vivência. Talvez por coincidência Vygotsky tenha atribuído ao termo russo *pereživânie* o conceito de *vivências* ou como encontramos em algumas traduções, *emoções*, sendo utilizado para descrever sentimentos que se

manifestam de maneira acentuada, que lhes permite sentir e vivenciar o momento. Nesse quesito, Camargo e Bulgarov (2016) , mesmo afirmando certa falta de clareza na tradução do termo russo, a maior parte das traduções deixam perceptível a indissociabilidade entre emoções e atividade humana. Os processos de desenvolvimento são intrinsecamente compostos pelo desenvolvimento completo da pessoa, em seus aspectos, cognitivos, afetivos, culturais, o que reforça as críticas tecidas por Spinoza, Wallon, Damásio e Vygotsky à separação da psiquê humana, como postulado por Descartes.

Outro interlocutor de Freire que salientou a importância do diálogo e de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do ser humano foi Gadotti (2005). Esse pensador ao realizar uma análise histórica da educação no Brasil colonial, encontrou no *ratio studiorum* jesuíta um modelo educacional incompatível com a essência humana, praticado em larga escala e que deixou resquícios de seus reflexos até os dias atuais. O sistema jesuíta,

[...] de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje (Gadotti, 2005, p. 231).

A denúncia de Gadotti (2005) se dá em um momento histórico em que a educação brasileira ainda encontra forte adesão a essa maneira de compreender o processo educativo, maneira que não leva em consideração as construções e pesquisas sobre desenvolvimento humano e aprendizagem e ainda insistem no erro de

um processo de aprendizagem pautado no autoritarismo do professor, na coerção, na memorização de conteúdos estanques, na repetição de ditas verdades robotizadas, sem levar em consideração o caráter dialético e dialógico da educação, na educação bancária denunciada por Freire e outros pensadores do século passado. Freire (1987) em seus estudos, apontou para o conhecimento como processo de construção coletiva e que os sentimentos e emoções são partes constituintes que impulsionam os homens a um determinado estado de ação, ou muitas vezes de não ação. Nesse dado processo de implicações recíprocas, faz-se necessário rememorar a célebre frase de Freire, segundo a qual,

já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária” são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (Freire, 1987, p.39).

O resultado do sucesso escolar está em Freire mais próximo da concepção de mundo e de processo que os sujeitos sociais possuem das reais implicações dos fatores afetivos sobre as formas e maneiras com as quais aprendemos e ensinamos no ambiente escolar, de que de fato, com as capacidades individuais de realização de tarefas programadas e desconexas com a realidade.

Leite (2012), demonstra em suas pesquisas que as estratégias assumidas pelo professor podem proporcionar diversos movimentos de “aproximação/afastamento” afetivo entre os sujeitos do processo, possibilitando a superação das desigualdades. Segundo Leite, “Assume-se que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva

e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos.” (Leite, 2012, p. 356).

Incentivar o debate de ideias e não de pessoas, fomentar a discussão acalorada e apaixonada pelo objeto do saber e do querer saber são fundamentais para Freire e insere o professor em uma posição de grande responsabilidade por ser o mediador do processo. Aprender a ler e escrever são tão importantes como aprender a ler o mundo e a compreender a nuances que perpassam suas realidades políticas, econômicas, sociais, éticas e estéticas. Ter sucesso e aprender a se indignar com a miséria intelectual que afeta o outro e como, humano que sou, não poderia estar apático a essa realidade que se me apresenta. Por esse motivo Freire afirmou que a educação é um ato de amor, de revolta e de indignação. Amor pela vontade de aprender, revolta e indignação pela situação do outro que está junto a mim e para a quem não posso simplesmente fechar meus olhos e fingir que não existe. É verdadeiramente um processo de humanização, de alteridade.

Nesse quesito, Andreola (2000) propõe que as bases nas quais os postulados freireanos se sustentam seriam a radicalidade da não aceitação da miséria do outro, em uma ressignificação da própria existência ética. Não podemos nos esquecer que foi no campo da ética que Aristóteles se ocupou de estudar as pulsões humanas, sentimentos e paixões. Ele se estende às demais pulsões e afetos que nos atravessam a cada dia, gerando sentimentos e emoções que nos afetam significativamente, ao ponto de nos permitir lembrar nossa essência humana. Esse comprometimento ético com a não aceitação da miséria alheia torna-se um requisito de humanização indispensável para

Freire. A afetividade nesse contexto torna-se fundamental aos sujeitos educativos por permitir um movimento de aproximação com o outro, e a aceitação desse outro como parte integrante de minha função existencial. Apenas escolas que priorizam essa postura nas relações humanas seriam capazes de alcançar o sucesso escolar. Para Freire uma “[...] escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo.” (Freire, 2001, p. 73). Freire denunciou já em seu tempo a ausência de diálogo entre os atores escolares, e a sociedade, sendo visivelmente insuficientes as formas dialógicas de experimentação da realidade objetiva. Essa falta de diálogos, repercute na minimização das probabilidades de desenvolvimento de signos e símbolos melhor elaborados para mediar e significar as vivências cotidianas.

As características da afetividade e suas relações com o ato de ensinar e construção da autonomia

Segundo Gadotti (1999) a afetividade é constituída por um conjunto de fenômenos que agem sobre o ser humano durante sua existência. “Fenômenos que se caracterizam pelos sentimentos, emoções e paixões, acompanhados sempre de prazer ou desprazer” (Gadotti, 1999). Gadotti (1997) ressalta também em *Lições de Freire* a forte relação que a cognição e a afetividade possuíam nos escritos freireanos.

O pensamento de Freire propôs uma verdadeira revolução no modo de pensar e de interpretar o mundo. Seu pensamento produziu em seus leitores o fomento do sentido de existência, a capacidade de se perceber e de se auto implicar em seu próprio processo de emancipação intelectual, ética e moral. Gadotti (1997), amigo e um

de seus principais interlocutores, afirma que Freire buscava por meio de suas práticas despertar em seus alunos a esperança e a autonomia. A esperança de que era possível a transformação da realidade e a conquista da igualdade social tão almejada e a autonomia de saber que isso só seria possível por meio deles. Freire (1996) ao valorizar o contexto sócio-histórico de cada comunidade periférica, esquecida e a cultura presente nas vivências cotidianas, trouxe à tona as implicações de uma postura afetiva no ato de ensinar.

Nessa vertente, Carvalho (2016) aponta que o processo de ensino-aprendizagem precisa estar pautado em uma relação de confiança e de comprometimento mútuo entre professor-aluno, possível apenas quando uma verdadeira relação de amizade se estabelece. Ao realizar suas pesquisas sobre a temática da amizade em sala de aula, como viés possível de construção de vínculos de respeito, autonomia e reciprocidade Carvalho afirmou que,

No que se refere aos professores, os alunos, na sua grande maioria, consideram que é possível o estabelecimento de uma relação de amizade com eles, visto que pode promover a boa convivência na sala de aula, facilitando o ensino-aprendizagem, o interesse nas aulas e a construção de um respeito mútuo. (Carvalho, 2016, p. 150).

Conhecer a cultura ao qual se pretende desenvolver um trabalho educativo consiste em conhecer a linguagem representacional e simbólica que esse “outro” já possui e, a partir dessa realidade já construída, buscar estabelecer os nexos semânticos e afetivos com a realidade circundante, em um primeiro ato e, com a cultura histórica-científica acumulada pela sociedade, em um segundo momento.

Acioly-Régnier (2010), ao defender a importância e influência dos aspectos culturais e afetivos para o desenvolvimento humano, reforça a tese proposta por Freire (1996) do desenvolvimento implicado em realidades sócio-históricas definidas. Reconhecer a voz e o lugar das populações marginalizadas foi uma das lutas de Freire. As implicações afetivas presentes nos escritos de Freire constituem a essência daquilo que nos torna humanos, ou seja, é não se contentar em estar bem, sabendo que o outro está mal. Freire nos conclama a assumirmos nossa posição de agente “transformador, criador, realizador de sonhos. Capaz de ter raiva por que é capaz de amar.” (Freire, 1996, p.46).

Francelino (2022), ao realizar uma pesquisa de campo para melhor compreender como as práticas pedagógicas são influenciadas pela afetividade, chegou à conclusão de que os processos educativos são atravessados pelos afetos e que em muitos momentos os docentes não sabem como agir diante das mais variadas situações do cotidiano escolar.

Assim, por meio da construção do espírito de pertencimento e da criação de uma relação afetiva pautada na confiança, os alunos seriam capazes de superar a autoimagem de incapacidade e de limitações presentes no imaginário escolar. Essa melhora da autoimagem constitui parte importantíssima do processo de consciência de si e do outro e da importância desse outro na constituição de nossa própria subjetividade.

Os escritos de Freire foram seminais no sentido de possibilitar um olhar dialético e completo do processo de desenvolvimento, sendo a escola um local de transformação social e de emancipação intelectual, mas ao mesmo tempo, de emancipação política. A prática do amor, visto por ele como um movimento de alteridade e de paixão

pelo ato de ensinar e aprender, a solidariedade e o respeito são competências a serem construídas tanto no contexto escolar como extra-escolar, daí a importância apontada por Freire da participação ativa da família no processo educativo. É fundamental o cultivo do amor e da solidariedade a cada dia, pois o processo de autoaprendizagem das manifestações da própria vida afetiva, possibilita a libertação do homem.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (Freire, 1996, p. 51).

Em Freire os conteúdos, mesmo sendo fundamentais, não são os únicos fatores a serem considerados no processo educativo. Gestos, falas, olhares, estão sempre carregados de significações inerentes aos espaços de sociabilidade de que o sujeito pertence. São constitutivos do sujeito psíquico e social e desempenham papel central na construção do sujeito social emancipado e livre. Aprender a entender e lidar com suas próprias emoções e sentimentos é tarefa urgente para o bom desenvolvimento na visão freiriana.

Seguindo essa ideia de melhor conhecimento de nossas próprias paixões, na quinta parte da *Ética* de Spinoza, em sua terceira proposição, encontramos uma máxima interessante que buscaremos melhor compreender. Nessa afirmação Spinoza propõe que “Um afeto que é uma paixão deixa de ser uma paixão assim que formamos dele uma ideia clara e distinta.” (Spinoza, 2009, p. 202). Nesse excerto Spinoza nos apresenta um conceito de paixão que se aproxima da visão platônica de força avassaladora que desvirtua o logos, a nossa

consciência racional, o que Aristóteles chamaria de distanciamento do justo meio, da justa medida.

O conceito de auto descobrimento e de clareza proposta por Spinoza foi amplamente explorado por inúmeras correntes de pensadores com propostas de controle das emoções. Contudo, alinhado a um viés de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, Freire propõe que podemos nos educar e aprender a melhor compreender nossos limites e possibilidades e quando alcançamos esse estado de espírito, as paixões deixariam de ser percebidas como um entrave ao nosso desenvolvimento. Quem não ama não teria condições de compreender e respeitar o outro, fundamentos indispensáveis para que possa ocorrer o processo educativo. Ele foi opositor ferrenho da educação bancária que pressupunha o depósito do conhecimento nos educandos. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão”. (Freire, 1987, p.44), na ação reflexiva nos momentos inesquecíveis de aprendizagem com seus alunos.

Freire (1987) propôs que o ser humano deve ter a humildade de aprender com os outros, de conviver com pessoas de diferentes conhecimentos onde ninguém sabe mais ou é melhor que o outro, é nas diferenças que aprendemos, aprender coisas novas, nos ambientes novos e com orgulho do que faz, fazendo com perfeição, com alegria, com entusiasmo, aprendendo a ser melhor hoje do que foi ontem, numa perspectiva de ter um objetivo que é o aprendizado, a busca de conhecimento dos alunos e, porque não, seu próprio conhecimento.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem

quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.” (Freire, 1987, p.46).

Assim, entendemos que Paulo Reglus Neves Freire, conhecido popularmente como Paulo Freire (1921-1997), pensador e educador brasileiro dos mais notórios de todos os tempos, foi um defensor do direito à educação e à emancipação do homem. Para o pensador brasileiro as práticas educativas proporcionam a “humanização de todos”. Essa humanização se dá em um “encontro amoroso entre os homens”. Toda a sua obra é constantemente atravessada por conceitos do campo afetivo, sendo fundamentais para a compreensão da proposta freiriana de educação. O processo educativo permite transformar e ser transformado pelo outro.

Conclusão

Diferentemente de um clima de competição difundido pela lógica do capital pelo mundo, largamente denunciado por Freire (1997), Saviani (1985), entre outros, a competição pura, favorece a desconfiança, a retração o medo de errar, e em consequência o medo de se expor e de ser julgado pelo grupo social. Esse medo inibe um dos processos fundamentais do processo pedagógico que se fundamenta no exercício de tentativa e erro. Ao contrário, um clima emocional afetivo, acolhedor, amigo, que possibilite ao estudante estabelecer laços de confiança com seus iguais, permite-lhe também, se desinibir e se implicar com o próprio processo de experimentação e de troca de experiências com o grupo e com os professores. Quando uma aluna tem medo de ser julgada ou mesmo ridicularizada pela

turma, por suas opiniões ou pensamentos, ela aplica a ferramenta de autopreservação, se calando, mesmo quando a dúvida persiste, inibindo as possibilidades de troca, de construção do conhecimento que pressupõe a troca, a ação individual do ser. Sem troca, sem exposição, muitas vezes das limitações, das incoerências e dos erros de interpretação que o educando possui, o processo de construção do conhecimento perde seu poder de produzir movimento e reação dos educadores, dificultando ou muitas vezes impedindo a construção do conhecimento. O medo, receio, autojuízo, imposto ao estudante pelo grupo social restringe suas potencialidades de aprendizagem e em consequência, de desenvolvimento e de desempenho escolar. Por esta razão, a construção de um ambiente amigável, acolhedor, e de respeito das diversidades e opiniões, torna-se fundamental no processo de elaboração de uma proposta educativa que contemple o ser humano como um ser completo, complexo, nas palavras de Freire, como um “sujeito humano.”

A proposta monista de entendimento do ser humano de Spinoza (2009), integrativo das campos funcionais em Wallon (1968), do fatores cognitivos, afetivos e sociais de Acioly-Régnier (2010), da reciprocidade implicativa entre os processos psicológicos básicos e superiores permeados pela cultura e afetividade de Vygotsky (2004) e da postura amiga no processo de ensino-aprendizagem de Carvalho (2016), convergem decisivamente para a contemplação que Freire (1996) buscou nos deixar na formação humana, que está sempre atravessada por sentimentos e emoções que nos impulsionam a uma curiosidade inacabada pelo fato do conhecimento.

Assim, o professor precisa estar apto a novas mudanças que podem ocorrer para melhorar seu papel no exercício da docência. Tais mudanças muitas vezes acarretarão renúncia dos costumes arraigados

em suas práticas sociais criando a possibilidade de superação para os novos desafios. Segundo Freire, “É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível (...)” (Freire, 1996, p.88), que professores e alunos poderão evoluir dentro do processo de ensino e aprendizagem para uma prática relacional implicativa do ponto de vista da afetividade e da construção da autonomia dos sujeitos. Para Freire (1987) a educação não se faz de professor para o aluno, mas sim do professor com o aluno, configurando-se em uma troca de experiências onde conhecimentos são somados, ideias compartilhadas e novas aprendizagens são construídas.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CALAF, Priscila. **Bullying**: uma das faces das violências nas escolas. Revista Jurídica Consulex, Brasília, DF, v. 14, n. 325, 2010. p. 34-35, ago. 2010.

ABRAMOVAY, Miriam.; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. 80 p

ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Culture et cognition**: Domaine de recherche, Champ conceptuel, Cadre d’intelligibilité et Objet d’étude fournissant des instruments pour conduire des analyses conceptuelles et méthodologiques en psychologie et en sciences de l’éducation. Education. Université Lumière Lyon 2, 2010.

ANDREOLA, Balduino Antônio. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus. 1996.

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yara Lúcia Mazziotti. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **INFAD Revista de psicología**, v. 1, n. 1, 2016. p. 213-220

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **A relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. 235p.

CASASSUS, Juan. **Escola e a Desigualdade**. Brasília: Liber Livros, 2007.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.

DEBRBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 57-87.

Education GPS: **The World of Education at Your Fingertips**. Analyse by Country. Brazil. Student performance (PISA 2018). Disponível em: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=BRA&treshold=5&topic=PI>. Acesso em: Ago/2020.

Education GPS: **The World of Education at Your Fingertips**. Analyse by country. Brazil: Teachers and teaching conditions (TALIS 2018). Disponível em: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=BRA&treshold=5&topic=TA>. Acesso em: Ago/2020.

FRANCELINO, Ricardo. **Emoções e sentimentos no processo de ensino e aprendizagem**: contribuições da teoria de Henri Wallon. São Paulo: Editora Dialética, 2022. 196 p. DOI: 10.48021/978-65-252-3322-2

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Comunicação e Extensão**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora SIM, tia NÃO**: cartas a quem ousa ensinar. 11. Ed. São Paulo: Olho d'água, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Lições de Freire**. Revista da Faculdade de Educação [online]. 1997, v. 23, n. 1-2, 1997. Acessado 08 Maio 2022], Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>. Epub 23 Fev 1999. ISSN 0102-2555. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>.

GADOTTI, Moacir. **Convite a leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipine, 1999.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. 12. ed. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. *Temas em Psicologia* [en linea]. 2012, 20(2), 355-368. ISSN: 1413-389X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006>. Acesso em: 12 ago. de 2020.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2018.

OCDE. Résultats du PISA 2015 (Volume III) : **Le bien-être des élèves**, PISA, Éditions OCDE, Paris, 2018. <https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr>.

OECD: PISA 2012 Results (Volume I): **What Students Know and Can Do**: Student Performance in Mathematics, Reading and Science, summarises the performance of students in PISA 2012, (2014).

OECD. PISA 2015 Results (Volume I): **Excellence and Equity in Education**, PISA, OECD Publishing, Paris, 2016.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

OECD. PISA 2018 Results (Volume I): **What Students Know and Can Do**, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019.
<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 9-75.

REALE, Giovanne. **Corpo, alma e saúde: O conceito de homem de Homero a Platão**. São Paulo, SP: Paulus, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e políticas**. 8ªEd. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SNELL, Bruno. **A cultura grega e as origens do pensamento europeu**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2001.

SPINOZA, Benedictus de, 1632-1677. **Ética** / Spinoza; [tradução de Tomaz Tadeu]. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Teoría de las emociones: estudio histórico psicológico**. Madrid: Akal, 2004.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WEINER, Bernard. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, v. 71(1), 3-25, Feb, 1979.

WEINER, Bernard. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, v. 92(4), 548-573, 1985.

WEIZS, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática. 1999.