

AFETIVIDADE E TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Ana Laura Peralta [*]

Jordana de Castro Balduino Paranyha [**]

Soraya Vieira Santos [***]

[*] Graduanda de licenciatura e bacharelado em psicologia pela Universidade Federal de Goiás – ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-4241-1396> - e-mail:

umaluanocoutralanomar@gmail.com

[**] Psicóloga pela PUC-Goiás, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona. Professora Associada da área de Psicologia da Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-8718-8944> - e-mail:

jordanabaldino@ufg.br

[***] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG. É professora adjunta da FE/UFG – ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-1606-2543> - e-mail:

soraya_vieira_santos@ufg.br

RESUMO:

O objetivo da presente pesquisa é identificar as prescrições feitas aos(as) professores(as) presentes nos materiais didáticos de educação socioemocional, visando contribuir para a discussão sobre a atividade docente, em sua interface com a afetividade. Para isso, foram catalogados e analisados livros de três programas de ensino a partir da psicogenética walloniana e outros estudos críticos do campo da Educação. Foi elaborada *à priori* uma ficha de análise, a qual foi preenchida às cegas por duas pesquisadoras. Assim, foi possível identificar cinco características principais impostas aos profissionais, quais sejam professor-conciliador, professor-terapeuta, professor-motivador, professor-sedutor e professor-aprendiz. Pode-se perceber, portanto, que todos os materiais, partindo de uma compreensão individualizante e a-histórica de educação e de sujeito, buscam mitigar a característica reflexiva e criativa do trabalho docente, bem como priorizam os saberes atitudinais sobre as demais formas de saberes pertinentes à prática docente.

Palavras-chave: Pesquisa documental.

Psicogenética walloniana. Atividade docente.

INTRODUÇÃO

Historicamente, Psicologia e Educação tendem a recorrer a concepções dualistas da realidade e do ser humano, comumente privilegiando alguns aspectos em detrimento de outros. Pensar na prática pedagógica de forma crítica, no entanto, exige a superação das dicotomias, indivíduo-sociedade, biológico-social, cognição-afetividade, a fim de formar efetivamente sujeitos para a autonomia. Para isso, é preciso um modelo teórico que auxilie na compreensão da *pessoa* que se desenvolve somente com as outras e que pensa, age e sente ao mesmo tempo. É nesse sentido, como poderá ser visto a seguir, que a psicogenética walloniana apresenta grandes contribuições para a atividade educativa, sobretudo no que diz respeito à afetividade no trabalho docente, que é o tema do presente trabalho.

Os esforços para superar as dicotomias rumo à compreensão do ser completo estiveram presentes em todo percurso acadêmico de Henri Wallon (GALVÃO, 1995). Para compreensão da vida psíquica, descreveu os construtos *motor*, *afetivo*, *cognitivo* e *pessoa*. Mediante o entrelaçamento desses, a *pessoa* se constrói e produz novos produtos culturais. A presença do Outro, portanto, é indispensável. Entre oposições e identificações com o mundo externo, a *pessoa* é formada, se desenvolve e aprende, como assevera Wallon (1979). Sendo assim, não se pode cindir ou hierarquizar os múltiplos aspectos da experiência e do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o fenômeno afetivo não pode ser excluído da prática docente.

A afetividade é um fenômeno complexo, que vai muito além da compreensão do senso comum. Afetar-se diz respeito à “disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo interno/externo por sensações ligadas a tonalidade agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.19). Os afetos, portanto, são condição necessária para a evolução da inteligência, na medida em que convocam os sujeitos para o mundo social, desde o desenvolvimento do recém-nascido. Desse modo, a afetividade precede o conhecimento. É preciso, primeiramente, entrar em contato com o mundo, tocar e sentir, afetar e ser afetado, para, finalmente, construir conhecimento sobre ele.

O que acontece na sala de aula não é diferente. Não basta ao(à) aprendiz decorar e reproduzir. Para garantir o fluxo do conhecimento, é necessário relacionar-se com o objeto. Nesse sentido, o fracasso escolar não é somente a reprovação, mas, do ponto de vista afetivo,

o sucesso depende da aproximação ou do afastamento do conteúdo ensinado e aprendido, como afirma Leite (2012). Nesse contexto, a mediação pedagógica é determinante, e ignorar os afetos na sala de aula, como faz a tradição intelectualista de ensino, é um erro (FREIRE, 2018).

Tendo em vista que, segundo Libâneo (2011, pp. 1 e 3), o objetivo e o significado do trabalho docente é fazer com que os alunos e alunas “aprendam da melhor forma possível”, ou seja, é proporcionar um “encontro bem-sucedido entre o estudante e a matéria de estudo”, pode-se afirmar que o trabalho dos professores(as) é fundamental e intimamente afetivo. Afinal, todas as decisões sobre o processo pedagógico, do planejamento à avaliação, promovem repercussões internas/subjetivas de natureza afetiva, mesmo quando professor(a) e aluno(a) não estão face a face (LEITE, 2012).

Saberes e práticas docentes, então, vão além dos conhecimentos das ciências ou das teorias educacionais e dependem das trocas e dos conhecimentos construídos com os(as) estudantes e sobre eles(as). Dessa forma,

[...] a um professor não basta dominar o conteúdo, é preciso que saiba mais três coisas: a) qual é o processo de pesquisa pelo qual se chegou a esse conteúdo, ou seja, a epistemologia da ciência que ensina; b) por quais métodos e procedimentos ensinará seus alunos a se apropriarem dos conteúdos da ciência ensinada e, especialmente, das ações mentais ligadas a esses conteúdos; c) quais são as características individuais e socioculturais dos alunos e os motivos que os impulsionam, de modo a saber ligar os conteúdos com esses motivos. (LIBÂNEO, 2011, p. 88).

Logo, Libâneo (2008) completa, afirmando que o professor é aquele que “sabe articular as dimensões cognitiva, social, cultural e afetiva” e, assim, acaba por concordar com Wallon, que defende que a escola é lugar para a formação da *pessoa completa* e, portanto, professores e professoras devem estar atentos aos(às) estudantes em todos os aspectos do desenvolvimento (ALMEIDA, 2012).

À complexidade da prática docente, acrescenta-se o movimento da cultura, pois, como afirma Cunha (2007, p. 35), a identidade docente “não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que se constrói”. Logo, a escola e sua comunidade não estão alheias a esse movimento, mas são causa e consequência dele. Em cada momento da história e para cada circunstância social, são criadas novas cobranças aos profissionais da educação e, por consequência, a profissão docente vai assumindo novas

características, com novos modos de pensar, agir e interagir (LIBÂNEO, 2004), assim, na contemporaneidade não é diferente.

Tendo em vista que a escola é também espaço de socialização (ALMEIDA, 2012), a lógica problemática do mercado depende dela para se disseminar e contaminar as relações entre crianças e adolescentes. A educação é indexada à economia. Ela “renuncia lentamente à tarefa de educar; especializando-se, profissionalizando-se em seu comércio de saberes”, como diz Pain (2010, p. 118), ao que se pode acrescentar o comércio de afetos e valores. As mudanças do capitalismo flexível, nesse contexto, impõe mudanças ao exercício da atividade docente, haja vista sua dependência de “sujeitos” com habilidades e valores próprios do neoliberalismo (SILVA, 2006).

Para esse fim, não basta educar a racionalidade, mas também, a sensibilidade, uma vez que, conforme Mesquita, Batista e Silva (2019), a construção dos valores de bondade/maldade ou justiça/injustiça, por exemplo, são pautados, primeiramente nos afetos agradáveis/desagradáveis. Do desenvolvimento da afetividade, dessa forma, depende a construção dos conceitos, das crenças e dos juízos. Nesse sentido, de formação não só de conhecimentos, mas também de valores, a chamada educação socioemocional tem crescido e ocupado parte dos currículos em todas as fases da Educação Básica no Brasil, sobretudo mediante as competências presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Estão sendo produzidos, assim, materiais didáticos para professores(as) e alunos(as) para o ensino e/ou desenvolvimento dessas habilidades. Nesse contexto, buscou-se, por meio da presente pesquisa, analisar os livros elaborados para os educadores e identificar as principais exigências feitas a esses profissionais e em qual medida estão alinhadas com o objetivo da formação do ser completo e autônomo, preconizado por Wallon (ALMEIDA, 2012) a fim de refletir sobre em que medida esses programas de ensino contribuem e/ou limitam o desenvolvimento dos afetos de forma saudável e aprofundar os conhecimentos sobre o trabalho pedagógico, principalmente em sua interface com a afetividade na contemporaneidade.

METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho teórico, de análise bibliográfica, com estudo, fichamento e elaboração conceitual dos temas investigados; e de investigação documental, a qual, conforme Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6):

[...] é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

Assim, as fontes primárias são os materiais didáticos de ensino socioemocional para uso dos professores. A seleção desse material obedeceu aos critérios de serem programas com alcance nacional, produzidos no Brasil, voltados para a Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e cujo enfoque seja a promoção de educação emocional ou de habilidades/competências socioemocionais.

O mapeamento dos materiais que atendem aos critérios foi feito por meio dos sítios eletrônicos das editoras, os quais forneceram também informações adicionais sobre os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas, os objetivos esperados, as referências utilizadas e a abrangência dos programas. Foram, então, selecionados os três programas que serão identificados com as letras A, B e C. Mediante o contato com escolas e professores em que os materiais foram adotados, foi garantido o acesso a um livro destinado a Educação Infantil, um aos anos iniciais do Ensino Fundamental e dois aos anos finais do programa A; a dois destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental e dois ao Ensino Médio do programa B; e um destinado ao Ensino Médio do programa C.

Para organização dos dados, foi elaborada *a priori* uma Ficha de Análise, contendo itens de identificação e de conteúdo a serem explorados, a saber: *Título do material*, *Autor(es)*; *Editora*; *Ano/Etapa da Educação Básica a que se destina*; *Ano de publicação*; *Concepção de Educação*; *Concepção de indivíduo*; *Concepção de emoção e de habilidades socioemocionais*; *Concepção de Projeto de Vida*; *O que se espera do professor*; *O que se espera do aluno*; *Uso de imperativos*; *Emancipação ou padronização de ideias*; *Outros comentários*. Dessa forma, a Ficha foi preenchida às cegas por dois pesquisadores vinculados à equipe, constituindo nove Fichas completas, e o recorte dos resultados que interessa particularmente ao presente texto foi feito a partir do item *O que se espera do professor*.

Com a leitura e a análise dos dados coletados nas Fichas, foi possível elaborar categorias capazes de articular as características gerais, no que diz respeito ao que os livros

apresentam quanto à atuação do professor. A discussão dos resultados tem como base a psicogenética walloniana, em sua relação com a escola, e nos saberes que configuram o processo educativo e a prática docente, fundamentando, assim, a análise da concepção da atuação do professor nos materiais selecionados, como passamos a apresentar a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Características Gerais dos Programas de Ensino

No material didático do programa A o professor conta com um livro que, desde o início, procura dar orientações específicas para sua prática pedagógica. Em cada lição, há um texto apresentando a temática que será trabalhada, com divisões das atividades educativas e reflexões sobre problemas sociais da contemporaneidade. Há ainda uma descrição detalhada das aulas, reprimindo os aspectos subjetivos e conscientes do trabalho docente e também a flexibilidade da atuação do professor diante das novidades inerentes ao processo educativo. Para seus autores(as), as habilidades socioemocionais fazem parte de um conjunto de competências suficientes para gerenciar suas emoções, relacionamentos e objetivos. Entre os alvos do programa, está a melhoria dos índices de aprendizagem, redução da indisciplina e melhoria da qualidade das relações.

Semelhantemente, os(as) docentes do programa B recebem um material com os textos que deverão ser lidos e discutidos durante as aulas, bem como com as atividades e as respostas corretas ou esperadas na maior parte delas, deixando pouco ou nenhum espaço para a ação criativa dos professores(as) e para as necessidades específicas de cada aluno e turma. O material é fundamentado na psicologia cognitiva e muito próximo da psicologia positiva. É bastante focado na futura empregabilidade dos(as) estudantes, com ênfase na formação para as necessidades das empresas e, portanto, seus objetivos são claramente alinhados com as necessidades do capitalismo flexível, como autocontrole, flexibilidade, disciplina e atitude empreendedora.

O programa C produz um material contendo os objetivos e as atividades que devem ser feitas no decorrer das aulas. Diferentemente dos demais, apresenta diversificadas metodologias e objetivos pensados para cada fase do desenvolvimento. De forma geral,

espera desenvolver as habilidades: perseverança, criatividade, comunicação, proatividade, pensamento crítico e colaboração, enfatizando a responsabilidade individual das crianças e dos adolescentes. Ademais, os debates feitos em sala de aula são fundamentados nos conhecimentos prévios e opiniões dos(as) alunos(as), isto é, não é introduzido nenhum novo conhecimento. O trabalho dos professores(as), neste caso, aproxima-se muito mais da coordenação de grupo do que da mediação entre estudantes e conteúdos da aprendizagem, que é a função docente segundo Libâneo (2011).

É característica de todos esses materiais uma ideia que tende a reduzir a multiplicidade de problemas sociais, como aumento da taxa de suicídio, de diagnósticos de ansiedade, da violência e do bullying, fracasso escolar e etc, a problemas essencialmente emocionais e que, portanto, bastaria a educação - ou repressão - das emoções pela razão e problemas como esses deixariam de existir. Também nesse sentido, nenhum dos materiais analisados leva em consideração o contexto socioeconômico em que os fenômenos sociais são produzidos ou em que os(as) estudantes se desenvolvem, fixando nos indivíduos os problemas e as soluções da cultura, problemática já levantada por Patto (2000).

Estão presentes, ainda, muitas concepções oriundas do darwinismo social, uma vez que o objetivo de todos eles é formar sujeitos fortes e vencedores, ou seja, felizes, otimistas e adaptados a um sistema de produção que é, no mínimo, opressor. Finalmente, parte das justificativas apresentadas para a adoção desses materiais se resume aos problemas de escolarização, de indisciplina e de baixa empregabilidade, reafirmando a característica a-histórica e ideológica dos programas analisados. Assentados na racionalidade produtivista, falam, ainda, no custo benefício das habilidades que prometem desenvolver/ensinar. O objeto da educação, então, é retirado da autonomia do sujeito e da renovação da cultura e é voltado para a manutenção da exploração da mão de obra pelas grandes - e cada vez maiores - empresas. “[...] espera-se, sim, que os alunos desenvolvam as competências e habilidades que os tornem bem sucedidos independentemente das suas condições concretas de vida” (SMOLKA, 2015, p. 235).

Perfis de Professores

Além disso, os livros apresentam prescrições de características que os professores devem possuir, de maneira que, na análise, foi possível organizar essas características nas

seguintes categorias: professor-conciliador; professor-motivador; professor-terapeuta; professor-aprendiz; professor-sedutor.

Professor-conciliador

Ao levar em conta todos os aspectos do desenvolvimento humano - afetivo, cognitivo e motor -, há que se defender que professores(as) são profissionais das relações (ALMEIDA, 2012, p. 80), isto é, devem observar e intervir nos processos grupais, “apoiando e dando condições para o grupo achar seu caminho”. A finalidade do trabalho docente, no entanto, não é a simples mediação dessas relações, mas a aproximação dos seus alunos(as) aos conteúdos que serão trabalhados. Afinal, conforme assevera Libâneo (2011), a relação intersubjetiva na sala de aula é indispensável na medida em que leva o docente a conhecer os motivos e razões dos(as) estudantes se envolverem na aprendizagem.

É nesse sentido que, por exemplo, a orientação do material C de que o professor “[...] deve ser um mediador, valorizando a diversidade de visões e criando um espaço em que a discordância entre os colegas e a discordância entre a turma e o que é dito pela youtuber sejam respeitadas”, aliada à ausência de substrato científico nas aulas, pode transformar a sala de aula em um simples espaço de debate entre visões e opiniões e o trabalho docente, em coordenação de grupo, ou seja, "extrair um denominador comum dentre as inúmeras comunicações provindas das pessoas do grupo" (ZIMMERMAN, 1997, p. 46).

Professor-motivador

Uma das características das emoções identificadas por Wallon é o contágio, ou seja, a facilidade de se propagar em um grupo, como a sala de aula (GALVÃO, 2003). Mostrar-se motivado ao ensinar é, então, um fator importante para a motivação dos alunos, a qual, por sua vez, é importante para a aprendizagem significativa, como afirma Libâneo (2011).

Estar motivado, entretanto, é muito diferente de ter uma constante atitude positiva diante dos(as) estudantes e dos eventuais problemas, como se espera dos(as) docentes nos

materiais dos programas A e B, ao fazerem afirmações como a que diz que os(as) professores(as) devem “ser um espelho que reflete aquilo que tem de melhor” e “sua motivação tem que estar em si mesmo”. Professores(as) sorridentes frente aos problemas perdem seu caráter transformador, afinal, Freire (2018) defende que para formar sujeitos inquietos e críticos, os únicos capazes de transformar a realidade, é preciso também estranhar a realidade e revoltar-se.

Professor-terapeuta

Transformar o espaço da sala de aula em uma clínica psicológica é um dos receios daqueles que são contra a educação emocional nas escolas, mas é justamente o que pode ser identificado em alguns dos programas. A e B atribuem aos(às) docentes responsabilidades esperadas de psicoterapeutas, como a de levarem os(as) alunos(as) ao conhecimento de si mesmos e também de prepararem os alunos para os desafios de toda a vida, entrando em contato com seu mundo interior, tornando-os mais conscientes e responsáveis por suas decisões, construir e estimulando a construção de laços saudáveis e produtivos e de relações harmoniosas.

Por meio também de histórias que supostamente retratam o cotidiano da sala de aula, os autores do programa A convocam os(as) professores(as) a se preocuparem com a vida inteira dos alunos e aconselhá-los sobre sua vida íntima e os estimulam a escutar situações em promovendo reflexões acerca de seus significados pessoais e do futuro que querem que as crianças encontraram conflitos ou foram ameaçadas, incentivando-as a se abrirem com eles. Nesses momentos, as dificuldades são resolvidas com aparente facilidade.

Não há dúvidas de que a afetividade permeia a relação professor-aluno (MAHONEY e ALMEIDA, 2005), e de que esta é uma relação de confiança, mas esses objetivos estão distantes da atividade e da formação docente, e a promessa de que possam ser realizados em sala de aula precisa ser discutida. Além disso, o principal papel da escola é transmitir aos educandos a produção cultural da Humanidade, permitindo que eles mesmo também produzam (ALMEIDA, 2012). O autoconhecimento e o desenvolvimento da intersubjetividade são, então, consequências desse modo de educar, e a responsabilização do professor frente a isso deve ser vista com cautela.

Professor-aprendiz

No programa A, muitos são os momentos em que os professores são convocados às mesmas atividades e reflexões que seus alunos, com ênfase naquelas que buscam explorar suas potencialidades, realizar uma “faxina” mental, como em: “Você possui armadilhas na sua mente que o impedem de libertar o pensamento criativo?” e “Olhe para dentro de você e encontre você.”, compartilhando inclusive experiências pessoais com os educandos.

É fato que, ao ensinar, o professor está também em constante aprendizado, tendo em vista que o sujeito nunca está pronto e, portanto, em constante desenvolvimento. Porém, como organizador do processo de ensino-aprendizagem, o professor não pode deixar-se levar por reações emocionais pois, se assim o faz, é possível que entre no chamado "circuito perverso", quando “a elevação emocional provocada pela inépcia tende a gerar mais inépcia” (GALVÃO, 2003, p. 87). Sendo o adulto da relação, o professor precisa estar preparado para perceber suas emoções e levar em conta a expressão delas a fim de que não ocupem o lugar de destaque na aula, o que implicaria na redução da atividade cognitiva do grupo e, conseqüentemente, no afastamento dos conteúdos a serem desenvolvidos.

Professor-sedutor

A expectativa de que o professor seja sedutor pode ser identificada no material A quando aparece a noção de que os docentes devem encantar os alunos desde a primeira aula, com criatividade, carisma e brilhantismo, como pode ser visto em: “Somente o professor tem poder para motivar, atrair, e desafiar os alunos, tornando-os cúmplices e ativamente participantes da idéia e dos conteúdos.” Para isso, são dadas orientações técnicas sobre encenações, tom de voz e oratória, por exemplo, dando maior relevância à técnica e às características de personalidade, que não estão relacionadas aos saberes dos professores. Apesar de ser o orientador do processo educativo, o fim da relação pedagógica é a construção do conhecimento, não a relação professor-aluno em si mesma (MORGADO, 2002).

Além de receberem orientações para convencerem os alunos a pensarem como os autores dos materiais, no programa A e no programa B professores(as) também são chamados a seguir inteiramente os princípios e os comandos existentes nos materiais, bem como seguir a forma como devem trabalhar os temas durante as aulas. Entretanto, é importante lembrar

que profissionais da educação completamente seduzidos pelo conteúdo que ensinam perdem a capacidade crítica e a possibilidade de formar cidadãos críticos, uma vez que ensinar exige reflexão e apreensão do objeto de forma “criticamente curiosa” (FREIRE, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além dessas categorias identificadas quanto ao que se espera do professor, deve-se destacar também que, de modo geral, nenhum dos programas especificou qual deve ser a formação dos(as) professores(as) encarregados por essas aulas, inclusive o autor do programa B afirma que as aulas podem ser ministradas por professores de qualquer área do conhecimento, sendo interessante, no entanto, que seja um docente da própria instituição por já estar habituado ao seu contexto. Semelhantemente, os materiais sugerem que os professores responsáveis pelas aulas de "socioemocional" sejam empáticos, colaboradores e exemplares de uma “evoluída inteligência emocional”, saberes que não estão presentes nos cursos de formação de professores, mas que dizem respeito às atitudes dos(as) profissionais. Pouco ou nada foi encontrado sobre os saberes pedagógicos, didático-curriculares e crítico-contextuais, os quais também são indispensáveis para a prática docente (SAVIANI, 1997).

Foram encontradas também instruções que facilitam o encontro entre os conteúdos e os(as) estudantes, isto é, marcam o processo de ensino e aprendizagem de forma positivamente afetiva, uma vez que, conforme Leite (2012), todas as práticas pedagógicas possuem impactos afetivos, podendo afastar ou aproximar os(as) educandos(as) do conteúdo ensinado. Assim, existem em todos os materiais analisados orientações sobre como ter um posicionamento aberto e de escuta, ser responsável por conduzir as atividades e conversas, ser facilitador e mediador do conhecimento, não negligenciar os diferentes interesses dos alunos, observar as necessidades dos(as) educandos(as), entre outras indicações. Em geral estes direcionamentos indicam que o professor é aquele que está atento aos tempos e motivos de seus educandos, o que vai ao encontro do que é defendido por uma abordagem walloniana de Educação (WALLON, 1979b; ALMEIDA, 2012).

Pode-se perceber, diante disso, que “ser professor é algo que se constrói, que se forma, que se desenvolve e, portanto, não é uma estrutura pronta, fechada e imutável, dada a

priori para determinados indivíduos” (LIMONGELLI, 2004, p.48). Logo, as mudanças no modo de produzir provocam mudanças na prática docente, o que pode implicar tanto em uma prática conservadora, que visa manter a realidade e adaptar os(as) alunos(as) a ela, ou em uma prática crítica, a qual, por outro lado, tende para a mudança da realidade e a emancipação dos sujeitos. Evidentemente que há contradições no processo educativo e não é tarefa simples identificar esses processos.

O fato é que o quadro desenhado pelos materiais analisados tende ao primeiro tipo de prática, em que os(as) docentes são gerentes de relações, apaziguando conflitos e domesticando afetos, o que é contrário à proposta walloniana que defende uma escola pautada na completude e concretude da pessoa e para a justiça e equidade social (ALMEIDA, 2012), pensando a criança e o adolescente em sua individualidade, sem deixar de lado as necessidades do coletivo. É nessa perspectiva que Alves (1980, p. 75) anuncia que:

Se é a ordem social que é problemática, um comportamento ajustado tem como resultado o agravamento desta mesma problemática. Uma educação extremamente eficaz, neste caso, só tornaria piores as coisas. Neste caso uma abordagem adequada do problema contemplaria a necessidade de mudanças sociais, e a educação, ao invés de ser dirigida para a integração, deveria criar a consciência inquieta e crítica, que exatamente por ser desajustada teria as condições para pensar estas mesmas transformações.

No campo da afetividade, a seriedade do problema se agrava. Por um lado, porque os afetos são os principais motivadores da ação e são condição para a constituição do conhecimento, já que a pessoa nunca pode estar fragmentada (GALVÃO, 2003). Por outro, porque a educação dos afetos influencia necessariamente a formação dos valores, os quais podem ser tanto os valores efêmeros do mercado quanto os valores universais das relações humanas (MESQUITA, BATISTA e SILVA, 2019).

Não resta, portanto, ao professorado realmente comprometido com a formação dos sujeitos outro caminho a não ser o da contracultura, conforme ressalta Pain (2010). Os(as) educadores(as) bem sucedidos(as) são aqueles(as):

[...] com uma formação adequada que inclui a compreensão do significado do seu trabalho e que, encontrando melhores condições objetivas ou lutando muito por elas, e, em alguns casos, com o apoio institucional, concretizam a prática pedagógica mais eficiente e menos alienante (BASSO, 1998, p. 8).

É por tudo isso que essas páginas não são suficientes para o esgotamento desse tema, que precisa ser aprofundado, uma vez que não passam de um recorte das produções sobre e

para a educação socioemocional na Educação Básica no Brasil. Espera-se, contudo, que indiquem caminhos e que afetem o leitor no sentido de buscar os rumos da transformação do que já está dado, e que instiguem a uma compreensão crítica acerca do discurso da educação socioemocional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda R. de. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. de. *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. 11. ed. p. 71-87, 2012.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Cortez Editora, 1980.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, Abril. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 Agosto de 2020.

BRASIL. *Base Comum Curricular*. Brasília : MEC, 2007. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC/20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. *Revista Cocar*, v. 1, n. 2, p. 31-40, Dezembro, 2007.

EYSENCK, Michael W.; KEANE, Mark t. *Manual de Psicologia Cognitiva 7-*. Artmed Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, Vozes. 1995.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas*, p. 71-88, 2003.

LEITE, Sérgio Antônio. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em psicologia*, v. 20, n. 2, p. 355-368, Dezembro. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. In: *Organização e gestão da escola: teoria e prática*, 5º ed, p. 61-72, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: MF livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a Didática*. Goiânia: CEPED/PUC GO, p. 85-100, 2011.

LIMONGUELLI, Ana Martha de Almeida. A constituição da pessoa: dimensão motora. In: *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, p. 47-59, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, n. 20, 2005.

MESQUITA, Afonso Mancuso de; BATISTA, Jéssica Bispo; SILVA, Márcio Magalhães da. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Novembro. 2019.

MORGADO, Maria Aparecida. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. Grupo Editorial Summus, 2002.

PAIN, Jacques. Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir. In: *Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo*, p. 103-124, 2010.

PALUDO, Simone dos Santos; KOLLER, Sílvia Helena. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 9-20, Abril. 2007.

PATTO, Maria Helena de Souza. Mutações do cativo (Caminhos da semiformação). In: *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, p. 157-185, 2000.

SAVIANI, Demerval. A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e filosofia*, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, Outubro. 1997.

SILVA, Luís Gustavo A. *Educação e Participação*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Santa Vitória do Palmar, RS. v.1, n.1, julho, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100219&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 de agosto de 2020.

WALLON, Henri. O papel do outro na consciência do eu. *In: Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vega, p. 147-159, 1979.

WALLON, Henri. A formação psicológica dos mestres. *In: Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vega, p. 333-354, 1979b.

ZIMERMAN, Davi E. Atributos desejáveis para um coordenador de grupo. *In: Trabalhando com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 41-7, 1997.

Affectivity and teaching work: an analysis of didactic materials of socioemotional education

ABSTRACT

The objective of this research is to identify the prescriptions made to teachers present in the didactic materials of socioemotional education, aiming to contribute to the discussion about teaching activity, in its interface with affectivity. For this purpose, books from three academic programs were both catalogued and analysed based on the wallonian psychogenetics and other critical studies on the educational field. An analysis form was prepared a priori, which was blindly completed by two researchers. Thus, it was identified five main qualities imposed on the professionals, they are teacher-conciliator, teacher-therapist, teacher-motivator, teacher-seducer, and teacher-apprentice. Therefore, all educational materials, starting from an individualizing and a-historical understanding of education and subject, seek to mitigate the reflective and creative characteristic of the teaching work, as well as prioritize the attitudinal knowledge of these professionals, among the other kinds of knowledge relevant to the teaching work.

Keywords: Documental research. Wallonian psychogenetics. Teaching work.

Afectividad y trabajo docente: un análisis de los materiales didácticos de educación socioemocional

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es identificar las prescripciones direccionadas a los maestros presentes en los materiales didácticos de educación socioemocional, con vistas a contribuir con la discusión al respecto de la actividad docente en su interfaz con la afectividad. Para eso fueron catalogados y analizados libros de tres programas de acuerdo con la psicogenética walloniana y otros estudios críticos en la Educación. Fue elaborada a priori una ficha de análisis, la cual fue llenada a ciegas por las investigadoras. Así, fueron identificadas cinco cualidades claves impuestas a los profesionales, que son maestro-conciliador, maestro-terapeuta, maestro-motivador, maestro-seducer y maestro-aprendiz. Por consiguiente todos los materiales de educación, entendiéndose por una comprensión individualizante y a-histórica de educación y de sujeto, buscan mitigar la característica reflexiva y creativa del trabajo docente, bien cómo priorizan los saberes actitudinales de estos profesionales, entre otros saberes pertinentes a la actividad docente.

Palabras clave: Estudio documental. Psicogenética walloniana. Actividad docente.

Submetido em: 20/11/20

Aprovado em: 08/07/21

Publicado em 28/08/21