



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA
FERNANDO DE ALMEIDA SILVA

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O ABANDONO AFETIVO
E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR**

SALVADOR - BA

2019

FERNANDO DE ALMEIDA SILVA

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O ABANDONO AFETIVO
E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea, junto à Universidade Católica do Salvador (UCSAL) – Salvador – BA, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Linha de Pesquisa: Contextos Familiares e Subjetividade. Orientador: Prof. Dr. Rafael Cerqueira Fornasier.

SALVADOR - BA

2019

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

S586 Silva, Fernando de Almeida
Relação família e escola: um estudo sobre o abandono afetivo e o processo de aprendizagem escolar / Fernando de Almeida Silva. ____
Salvador, 2019.
122 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador.
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Família
na Sociedade Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Cerqueira Fornasier.

1. Família 2. Escola 3. Abandono 4. Afeto 5. Aprendizagem
I. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-
Graduação II. Fornasier, Rafael Cerqueira – Orientador III. Título.

CDU 316.356.2:37

TERMO DE APROVAÇÃO

Fernando de Almeida Silva

**"RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O
ABANDONO AFETIVO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM
ESCOLAR"**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Família
na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 12 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Rafael Cerqueira Fornasier
Orientador(a) - (UCSAL)



Prof.ª Dr.ª Suzana Filizola Brasiliense Carneiro - (UNIP)



Prof.ª Dr.ª Livia Alessandra Fialho da Costa - (UCSAL)

Dedico essa pesquisa à minha família como forma de reconhecimento dos afetos e vínculos a mim dispensados nesses últimos anos, sobretudo nos momentos de ausência física em função da efetivação do estudo. Como 'habitat' adequado ao desenvolvimento humano, encontro nela a possibilidade de existência autenticamente humana.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus por sua presença constante em minha vida, razão pela qual minha existência encontra sentido.

A minha esposa Leilma Nery dos Santos Almeida e aos meus filhos João Paulo e Bernardo pela qualidade dos afetos e vínculos a mim dispensados, expressão sincera e gratuita de amor sob a forma de cuidado.

A Bernadete Fernandes de Almeida, minha estimada mãe, ao meu pai Benício Pereira da Silva (in memoriam) e aos meus irmãos e irmãs que sempre depositaram confiança em minha capacidade acadêmica.

À Sociedade Joseleitos de Cristo pela valorosa formação humana que muito contribuiu em minhas escolhas pessoais. Se não fui o religioso que desejavam, pretendo ser o cidadão que a sociedade deseja.

Ao corpo docente e discente do Colégio Estadual Maria Cândida de Castilho Fontoura – Itiruçu e da Escola Municipal Diana-Jussiene – Jaguaquara pelas práticas pedagógicas que evocam a melhoria na qualidade tanto do ato de aprender quanto do ato de ensinar.

Ao orientador, professor Dr. Rafael Cerqueira Fornasier, pela lucidez intelectual, disponibilidade e simplicidade com que conduziu os momentos de orientação da pesquisa, ressaltando sempre o protagonismo do pesquisador diante das angústias e dificuldades encontradas.

Aos professores/as do Programa de Família na Sociedade Contemporânea, José Eduardo, Vanessa Cavalcante, Izabel Lima, Sumaia Midlej, Giancarlo Petrini, Lívia Fialho, Elaine Rabinovich, Lúcia Moreira, por contribuírem direta ou indiretamente em nossa pesquisa.

Aos colegas do curso e do grupo de pesquisa, embora os projetos versassem temáticas distintas, as discussões interdisciplinares corroboraram com a tessitura conceitual de diversos temas que perfazem o conhecimento científico.

A todos os funcionários da Universidade Católica do Salvador, auxiliares de limpeza, vigilantes, técnicos em informática, porteiros, secretárias, copeiros, entre outros, meu reconhecimento pelo trabalho prestado, sobretudo aqueles que exercem com excelência a função designada.

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

(Rubem Alves, 2002)

SILVA, Fernando de Almeida. **Relação Família e Escola: um estudo sobre o abandono afetivo e o processo de aprendizagem escolar.** 2019. Dissertação de Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea. Universidade Católica do Salvador - UCSAL, Salvador - BA.

RESUMO

A pesquisa sobre a *Relação Família e Escola: um estudo sobre abandono afetivo e o processo de aprendizagem escolar*, tem como objetivo geral descrever o fenômeno do abandono afetivo na perspectiva interdisciplinar e suas possíveis consequências no processo de aprendizagem escolar. Postula-se, pois, que as relações afetivas tendem a influenciar o desenvolvimento humano, sobretudo quando favorece o fortalecimento dos vínculos e torna a aprendizagem infantil prazerosa. A experiência docente no ensino público, embora careça de pesquisas empíricas, nos permite intuir que o exercício da não-afetividade, negligência ou abandono afetivo tanto na família quanto na escola incidem de forma negativa na aprendizagem escolar. Propomos, pois, enquanto pesquisa qualitativa, realizar uma revisão narrativa de literatura (empírica e não-empírica) e estado da arte em obras, autores clássicos (Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon) e contemporâneos (Francesco Botturi, Pierpaolo Donati, Urie Bronfenbrenner, Paulo Freire, entre outros) que discutem a importância do complexo afetivo no processo de desenvolvimento humano. Organizada em quatro capítulos com seus respectivos eixos temáticos (família, escola, aprendizagem e abandono afetivo) o cerne da discussão ou ‘fio condutor’ da pesquisa é a integração dos complexos afetivos e cognitivos, condição fundamental ao processo de aprendizagem de uma criança. A interdisciplinaridade do estudo enriquece a tessitura conceitual sobre os novos arranjos familiares no Brasil, a importância dos processos afetivos na aprendizagem, os desafios postos à educação no século vigente e, principalmente, as causas e consequências do fenômeno do abandono afetivo na sociedade contemporânea. O estudo realizado, embora necessite de mais pesquisas, indica que, de fato, o abandono afetivo prejudica a aprendizagem escolar e que a maioria dos casos de abandono no Brasil está associada às condições de vulnerabilidade social da família, requerendo da escola um projeto de intervenção pedagógica capaz de criar as condições necessárias ao processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Família. Escola. Abandono. Afeto. Aprendizagem.

SILVA, Fernando de Almeida. Family and School Relationship: a study about emotional abandonment and the school learning process. 2019. Master's thesis in Family in Contemporary Society. Catholic University of Salvador - UCSAL, Salvador - BA.

ABSTRACT

The research on family and school relationship: a study on affective abandonment and the school learning process has as its general objective to describe the phenomenon of affective abandonment in the interdisciplinary perspective and its possible consequences on the school learning process. Therefore, it is postulated that affective relationships tend to influence human development, especially when it favors the strengthening of bonds and makes child learning enjoyable. The teaching experience in public education, although lacking empirical research, allows us to intuit that the exercise of non-affectivity, neglect or emotional abandonment in both family and school has a negative impact on school learning. We propose, therefore, as a qualitative research, to perform a narrative review of literature (empirical and non-empirical) and state of the art in works, classical authors (Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon) and contemporaries (Francesco Botturi, Pierpaolo Donati, Urie Bronfenbrenner, Paulo Freire, among others) who discuss the importance of the affective complex in the process of human development. Organized into four chapters with their respective thematic axes (family, school, learning and affective abandonment) the core of the discussion or 'thread' of research is the integration of affective and cognitive complexes, a fundamental condition for a child's learning process. The interdisciplinarity of the study enriches the conceptual framework about the new family arrangements in Brazil, the importance of affective processes in learning, the challenges posed to education in the current century and, mainly, the causes and consequences of the phenomenon of affective abandonment in contemporary society. The study, although requiring further research, indicates that, in fact, emotional abandonment impairs school learning and that most cases of abandonment in Brazil are associated with the social vulnerability conditions of the family, requiring an intervention project from the school able to create the necessary conditions for the learning process.

Keywords: Family. School. Abandonment. Affection. Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Novos arranjos familiares – estrutura e dinâmica global	24
Quadro 2: Novos arranjos familiares – relação conjugal.....	25
Quadro 3: Novos arranjos familiares – relação parental	25
Quadro 4: Classificação familiar herdada da modernidade	28
Quadro 5: Reconhecimento de arranjos familiares pelo Supremo Tribunal Federal.....	37
Quadro 6: Exigências da prática pedagógica freireana.....	67
Quadro 7: Sentimentos de alunos e situações indutoras em diferentes níveis e cenários de escolarização.....	72
Quadro 8: Sentimentos de professores e situações indutoras em diferentes níveis e cenários de escolarização.....	72
Quadro 9: Grau de importância na amizade entre professor e aluno.....	73
Quadro 10: Influência da afetividade na aprendizagem.....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Identidade da família (genoma familiar).....	30
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Justificativa	10
1.2 Problema	11
1.3 Objetivos	11
1.3.1 Objetivo geral	11
1.3.2 Objetivos específicos	11
1.4 Questão norteadora	12
1.5 Método	12
2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ‘FAMÍLIA EM PROCESSO DE MUDANÇA’ NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS	15
2.1 Abordagem sistêmica em estudos com família	16
2.1.1 Concepção bioecológica de família segundo Urie Bronfenbrenner	17
2.1.1.1 Modelo Bioecológico: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo - PPCT	18
2.1.2 Concepção ecopsicológica de família	22
2.1.2.1 Subsistemas ecopsicológicos da família	23
2.1.2.2 Novos arranjos familiares	24
2.2 Abordagem relacional da família segundo Pierpaolo Donati	25
2.2.1 Pluralização das formas familiares	27
2.2.2 Genoma Familiar: Dom, Reciprocidade, Generatividade e Sexualidade	28
2.2.3 Relação familiar: mediação entre gêneros, gerações e comunidade/sociedade	30
2.3 Família no Brasil: princípios constitucionais e jurisprudência do Supremo Tribunal Federal - STF	33
2.3.1 Histórico constitucional da família no Brasil	34
2.3.2 Princípios constitucionais do Direito de Família	35
2.3.3 Judicialização dos novos arranjos familiares	36
3 GÊNESE DOS PROCESSOS AFETIVOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO	39
3.1 Afetividade e suas formas de manifestação	40
3.2 Relação entre ethos, phatos e logos	41
3.3 Teorias psicogenéticas do desenvolvimento humano	42
3.3.1 A gênese do desenvolvimento humano em Jean Piaget	44
3.3.1.1 A dimensão cognitiva do ser humano em Jean Piaget	44
3.3.1.2 A dimensão afetiva do ser humano em Jean Piaget	48
3.3.2 O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky	50
3.3.2.1 Vygotsky e o plano de desenvolvimento humano	52
3.3.2.2 A dimensão afetiva do ser humano em Vygotsky	53
3.3.3 A gênese do desenvolvimento humano em Henri Wallon	55
3.3.3.1 A dimensão afetiva do ser humano em Henri Wallon	56
3.3.3.2 Psicogênese da pessoa completa	58
4 ESCOLA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EDUCACIONAIS	61
4.1 Função social da escola pública no Brasil	61
4.1.1 A função social da escola segundo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	62
4.1.2 Função social da escola segundo Paulo Freire	64
4.1.2.1 A escola como mediação necessária ao pensamento crítico	65
4.1.2.2 Relação docência/discência	66

4.1.2.3 Ensino e conhecimento	67
4.1.2.4 Ensino: uma especificidade humana.....	68
4.2 Escola e desenvolvimento afetivo.....	69
4.2.1 Relações afetivas no processo de ensino/aprendizagem.....	70
4.2.2 Pedagogia do afeto	72
4.2.3 Competências e habilidades socioemocionais	74
4.3 Relação família/escola e o processo de aprendizagem.....	76
4.3.1 A importância dos afetos e vínculos familiares para a aprendizagem escolar.....	78
4.3.2 Formas de interação na relação família/escola.....	80
5 ABANDONO AFETIVO DE CRIANÇA E APRENDIZAGEM ESCOLAR	83
5.1 Conceito e caracterização do abandono afetivo.....	84
5.1.1 Abordagens e perspectivas científicas sobre o abandono afetivo de crianças.....	85
5.1.1.1 Psiquiatria Infantil	85
5.1.1.2 Psicologia/Psicanálise.....	87
5.1.1.3 Neurociência.....	88
5.1.2 Pragmatismo jurídico sobre o abandono afetivo: o dever de cuidar	89
5.1.2.1 Responsabilidade civil por abandono afetivo.....	90
5.1.2.2 Do Dano In Re Ipsa	91
5.2 Abandono afetivo e vulnerabilidade social: invisibilidade, causas e consequências.....	92
5.2.1 Invisibilidade do abandono na família e na escola.....	94
5.2.2 Causas e consequências sociais do abandono: um recorte da realidade brasileira..	96
5.3 Abandono afetivo: um desafio à aprendizagem escolar.....	98
5.3.1 Intervenção pedagógica frente ao fenômeno do abandono afetivo	100
5.3.2 Educação integral: promoção do gênero humano	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
7 REFERÊNCIAS	109

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do ser humano pressupõe uma série de relações que são estabelecidas no contexto no qual se encontra cada pessoa de maneira singular. Seja na família ou em qualquer outro grupo social, estamos sempre em relação. Somos afetados e afetamos a todos aqueles que se relacionam conosco, podendo tais afetos, dispensados ou recebidos, tornarem-se vínculos que ultrapassem o tempo e o espaço.

A relação entre família e escola se constitui na sociedade contemporânea como um elemento que favorece o desenvolvimento do ser humano tanto no plano cognitivo quanto no afetivo. Na família, ocorre a singularidade da pertença e das profícuas relações afetivas como carinho, atenção, cuidado, respeito, amor, dentre outras. Não obstante, a escola é o espaço onde se desenvolve a cidadania, através do conhecimento validado historicamente pela sociedade. O afeto que advém das relações familiares influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento no espaço escolar, sobretudo quando as pessoas se sentem seguras e motivadas a aprender. A qualidade das relações afetivas estimula a confiança, a segurança e estabelece a empatia na relação. Postula-se, pois, que as relações afetivas podem promover ou inibir o processo de aprendizagem e que essa realidade pode ter seu início no ambiente familiar e se estender ao longo de toda a vida escolar das crianças.

Reconhecendo que o afeto oferece condições que podem favorecer uma melhor aprendizagem, o que poderíamos dizer acerca de sua ausência, rejeição ou abandono no processo de desenvolvimento humano, conforme pesquisadores, denominado ‘abandono afetivo’? Essa pergunta evidencia a necessidade de descrever o fenômeno do abandono afetivo e suas possíveis consequências no processo de aprendizagem infante juvenil.

O estudo que propomos realizar compreende, pois, uma proposta interdisciplinar com vistas a reconhecer as contribuições das ciências humanas, ciências humanas aplicadas e ciências biológicas na discussão do tema. Contudo, o estudo não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de discussão e amplitude conceitual, mas ressaltar a importância que as relações afetivas exercem no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

1.1 Justificativa

Pela docência em escola pública lecionando as disciplinas de filosofia e história para mais de 650 alunos, seja na rede estadual de ensino do estado da Bahia na cidade de Ituruçu ou na rede municipal de ensino de Jaguaquara, cidade de pequeno porte localizada no sudoeste

baiano, embora não tenha realizado pesquisa de campo, nos permite postular quão importantes são os vínculos afetivos para o desenvolvimento de uma criança. Os plantões pedagógicos, as reuniões de pais/mestres e a própria experiência docente nos levam a intuir que a fragilidade dos vínculos afetivos tanto na família quanto na escola incide negativamente na aprendizagem, resultando muitas vezes em índices consideráveis de reprovação e evasão escolar. As situações de vulnerabilidade social (prostituição, envolvimento com drogas lícitas e ilícitas, extrema pobreza, fome, desemprego, abandono afetivo e material, entre outras), não diferentes dos grandes centros urbanos, afetam as relações/vínculos familiares e, por conseguinte, podem causar danos à criança em seus estágios de desenvolvimento.

A qualidade das relações afetivas tende a influenciar positivamente o desenvolvimento do ser humano. No entanto, essa afirmação não quer dizer que somente o afeto seja capaz de promover tal desenvolvimento; mas a sua ausência, quando caracterizado ‘abandono afetivo’, implicará em danos ao processo de aprendizagem individual e social do homem e, conseqüentemente, a aprendizagem escolar poderá ser prejudicada.

1.2 Problema

Se afetividade tende a favorecer o processo de aprendizagem em situações/ambientes agradáveis que estimulam nossa capacidade cognitiva, como o fenômeno do abandono afetivo pode fragilizar a aprendizagem escolar e impossibilitar o desenvolvimento integral de uma criança?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Descrever o fenômeno do abandono afetivo na perspectiva interdisciplinar e suas possíveis conseqüências no processo de aprendizagem escolar.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Discutir os fundamentos epistemológicos da ‘família em processo de mudança’ na sociedade contemporânea, seus conceitos e características;
- b) Ressaltar a importância do complexo afetivo para o desenvolvimento humano;
- c) Discorrer sobre a função social da escola pública no Brasil, suas competências e habilidades educacionais;
- d) Analisar importância dos afetos e vínculos familiares na aprendizagem escolar;

e) Identificar as causas e consequências do abandono afetivo no Brasil e os efeitos subjetivos/objetivos no processo de desenvolvimento humano.

1.4 Questão norteadora

Pressupondo que a qualidade das relações afetivas advindas tanto da família quanto da escola favorece o processo de aprendizagem de uma criança, o estudo buscará descrever o fenômeno do abandono afetivo na perspectiva interdisciplinar, discorrendo sobre as possibilidades de danos à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento integral (afeto/cognição) do ser humano.

1.5 Método

Como pesquisa qualitativa, que “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, [...] crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 1995, p. 21), o estudo sobre o abandono afetivo e o processo de aprendizagem escolar, dentro da perspectiva relacional entre família e escola, tem como métodos a revisão narrativa de literatura e estado da arte, tanto em clássicos da teoria psicogenética do desenvolvimento humano (Piaget, Vygotsky, Wallon), quanto em autores contemporâneos (Donati, Botturi, Cortella, Antunes, Bronfenbrenner, entre outros) que evidenciam a relevância do complexo afetivo ou ausência do mesmo, em seus distintos contextos de desenvolvimento.

O itinerário metodológico compreende a leitura e utilização de artigos científicos selecionados no Scielo.org-Scientific Electronic Library Online (21 artigos), PePSIC- Periódicos Eletrônicos em Psicologia (16 artigos), repositórios acadêmicos (PUC: 05, UCSAL: 01 e UNICAMP: 04) e 18 livros nas áreas das ciências humanas, ciências humanas aplicadas e ciências biológicas. O critério de inclusão é, justamente, obras (livros, artigos, revistas) e autores que tratam dos eixos temáticos que constituem a pesquisa: família, escola, aprendizagem e abandono afetivo.

Na interface da relação família/escola a pesquisa está organizada em 04 (quatro) capítulos, conforme descrição abaixo, que evidenciam as contribuições das relações afetivas para o desenvolvimento humano, seja na família ou mesmo na escola, apresentando as possíveis consequências que o exercício da não afetividade (abandono) pode ocasionar em todo o processo de aprendizagem infanto juvenil.

Capítulo I: Fundamentos epistemológicos da ‘família em processo de mudança’ na sociedade contemporânea: conceitos e características – discussão sobre as diferentes abordagens em estudos com família (sistêmica e relacional), as mudanças socioculturais que afetaram os vínculos familiares e o reconhecimento dos novos arranjos familiares no Brasil a partir da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal – STF.

Capítulo II: Gênese dos processos afetivos no desenvolvimento humano – apresentação das formas de manifestação da afetividade (sentimentos, emoções e paixões), estabelecendo a relação com a razão. Apresentação e discussão dos principais teóricos da psicogênese do desenvolvimento humano (Piaget, Vygotsky e Wallon), cujo objetivo seja uma compreensão que permita integrar os complexos afetivos e cognitivos no processo de desenvolvimento humano.

Capítulo III: Escola como contexto de desenvolvimento de competências e habilidades educacionais – discussão sobre a função social da escola pública no Brasil (Pioneiros da Educação Nova e Paulo Freire), competências e habilidades socioemocionais e importância dos afetos e vínculos familiares para a aprendizagem escolar. O capítulo traz alguns descritores de pesquisas empíricas que evidenciam a importância dos afetos e vínculos familiares no desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Capítulo IV: Abandono afetivo de criança e aprendizagem escolar – discussão e caracterização do abandono afetivo nas ciências humanas, ciências humanas aplicadas e ciências biológicas, apresentando estudos da psicologia, neurociência e psiquiatria que indicam as consequências (objetivas e subjetivas) do abandono afetivo no desenvolvimento de crianças que podem afetar a aprendizagem escolar. As relações e vínculos familiares frágeis são discutidos nesse capítulo como um dos desafios à aprendizagem escolar, sobretudo aquelas relações e vínculos que estão condicionadas à vulnerabilidade social das pessoas no Brasil. Uma proposta de educação integral (afetividade e cognição), cuja promoção do gênero humano seja sua finalidade, constitui uma ação pedagógica de intervenção frente ao fenômeno do abandono afetivo.

A integração dos complexos afetivos e cognitivos como uma das condições para o desenvolvimento humano constitui o cerne da discussão (fio condutor) presente em cada capítulo e na pesquisa como um todo. Como contextos de desenvolvimento, embora se reconheçam as mudanças e transformações socioculturais, a família e a escola são as instituições sociais mais favoráveis à promoção do gênero humano de forma integral.

A interdisciplinaridade do estudo sobre o abandono afetivo e suas possíveis consequências na aprendizagem escolar enriquece a tessitura conceitual dos novos arranjos familiares, ressalta a importância dos processos afetivos na aprendizagem e indica os desafios postos à educação no século XXI. Trata-se, pois, do reconhecimento dos afetos e vínculos para o desenvolvimento da ‘pessoa completa’, não somente dos aspectos cognitivos, mas, sobretudo, daqueles que fazem parte do contexto psicossocial de cada pessoa. A relevância da pesquisa consiste em descrever, de acordo com estudos empíricos e não-empíricos, como o abandono afetivo é prejudicial à criança em seu processo de aprendizagem, impossibilitando o desenvolvimento integral do ser humano.

A vantagem de reconhecer as relações afetivas como potencializadoras de desenvolvimento humano não pode se transformar em desvantagem, no sentido de tornar nossa discussão uma mera análise subjetiva das relações humanas. Nesse sentido, o estudo não tem a pretensão de esgotar as possibilidades de discussão e amplitude conceitual, mas ressaltar a importância que as relações afetivas exercem em nosso desenvolvimento, bem como, os possíveis danos advindos das situações caracterizadas como abandono afetivo. Após a revisão de literatura e estado da arte que permitiram a inclusão de estudos empíricos e não-empíricos sobre o abandono afetivo e o processo de aprendizagem escolar, seguem as considerações finais, ressaltando a necessidade de mais pesquisas sobre esse fenômeno.

CAPÍTULO I

2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ‘FAMÍLIA EM PROCESSO DE MUDANÇA’ NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

As transformações socioeconômicas, políticas e culturais,¹ que caracterizam a sociedade moderna e, conseqüentemente, a sociedade contemporânea, provocaram mudanças significativas no conjunto de relações pessoais e sociais que constituem a vida familiar, ensejando a possibilidade do seu desaparecimento (PETRINI, 2004). O conceito ‘família’ tornou-se polissêmico, sendo necessário estudá-lo na perspectiva interdisciplinar, cuja finalidade seja elucidar as diversas possibilidades de viver o amor humano, através de “uma liberdade adequadamente informada e, portanto, capaz de levar em conta todos os fatores que estão em jogo num certo estilo de vida” (PETRINI, 2005, p. 48).

Embora não haja uma concordância conceitual, há de se prestigiar as definições que contemplam as variáveis mínimas do que se entende por família “pois são a partir destas variáveis que se poderão realizar estudos e pesquisas mais amplos e representativos das relações humanas” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 100). Independentemente dos arranjos ou das novas estruturas que vêm se formando em nossa sociedade, “a família representa o espaço de socialização, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência, local para o exercício da cidadania, possibilidade para o desenvolvimento individual e grupal de seus membros (FACO; MELCHIORI, 2009, p. 121).

O significado de ‘família’ na contemporaneidade, segundo Dessen (2010), pressupõe discutir a importância das variáveis biológicas, sociais, culturais e históricas nas novas configurações familiares (cônjuges não casados que habitam a mesma casa, casamento experimental ou convivência temporária, uniões homoafetivas, famílias recasadas, monoparentais e extensas, entre outras). “Os laços de consanguinidade, as formas legais de união, o grau de intimidade nas relações, as formas de moradia, o compartilhamento de renda são algumas dessas variáveis” (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 23).

¹ As guerras mundiais (com vasto lastro de destruição), os regimes ditatoriais e totalitários, violação dos direitos humanos, a fome de mais de um terço da população mundial e o mais agravante, “no presente século, até agora, mais de 100 milhões de pessoas foram mortas em guerras, uma proporção mais alta da população do mundo do que no século XIX, mesmo considerando-se o crescimento geral da população” (GIDENS, 1991, p. 15).

A família como sociedade natural,² segundo Morandé (2005), guarda o potencial de desenvolvimento humano e histórico, embora haja uma situação paradoxal que “oscila entre a percepção da família como uma realidade residual, destinada a desaparecer [...] e a percepção de que ela é a base de tudo” (DONATI, 2008, p. 14). Ainda que o paradoxo seja inevitável diante dos dinamismos próprios das relações sociais, “a família é a primeira estrutura que sustenta e suporta este vínculo de solidariedade intergeracional em relação ao cuidado da vida” (MORANDÉ, 2005, p. 23) e intrageracional, compreendendo-a como “um sistema simbólico de parentesco que articula a aliança, a filiação e a fraternidade, em referência à distinção natural dos sexos, das idades e das gerações” (PRANDINI, 2013, p. 160).

Estabelecendo uma profícua relação entre ética do dom e da reciprocidade nas transações, a família cria o seu próprio “genoma” (DONATI, 2008), tornando-se lugar de afeto, de cuidado, carinho, reciprocidade e amor. É, pois, “o habitat mais adequado para acolher o ser humano” (PETRINI, 2009, p. 114).

Para o filósofo italiano Botturi (2013), existe uma chamada ‘síndrome cultural’ antifamilista, que “faz da família uma realidade sem identidade especificamente própria, e que por isso coincide com qualquer tipo de relação afetiva; [...] uma concepção da afetividade humana que não tem o seu cumprimento ideal na família” (BOTTURI, 2013, p. 127).

Diante de um ambiente marcado por profundas mudanças que acabaram atingindo a família e que, segundo Petrini (2005), acelera a possibilidade de compreensão dos contextos familiares em uma pluralidade de configurações historicamente observáveis, os “estudos sobre família vêm constituindo o objeto de investigação de muitos pesquisadores no campo das ciências humanas” (MARTINS; SZYMANSKI, 2004, p. 63). Assim, pois, torna-se fundamental em nossa revisão de literatura o aprofundamento de algumas das principais abordagens em estudos com família, cujo objetivo seja definir o conceito família e o conjunto de relações que possibilitam o seu reconhecimento perante a sociedade.

2.1 Abordagem sistêmica em estudos com família

A Teoria Geral dos Sistemas, também conhecida por Teoria Sistêmica, elaborada na década de 60 pelo biólogo suíço Ludwig Von Bertalanffy, tinha como objetivo entender “as relações estabelecidas entre organismos biológicos e os problemas decorrentes dos processos

² Por natureza aqui se entende uma realidade ontológica pré-social-ordenada e geradora independentemente do conhecimento que temos dela ou da capacidade de reproduzi-la que possuímos, enquanto seres humanos – que está antes da mediação social, embora influenciando esta mediação, da qual ela é, em seguida, humanizada, a ponto de desembocar no conceito de “natureza humana” e não “natureza-simplesmente animal” (PRANDINI, 2013, p. 158).

de crescimento” (SILVA; SANTOS; KONRAD, 2016, p. 3). Segundo Bertalanffy (2010), trata-se de uma abordagem que estuda as relações entre o todo e suas partes, com objetivo comum, onde os subsistemas interagem entre si e com o meio, em busca de um resultado final. Para o autor, as características básicas são definidas mediante ao arranjo das partes, aqui entendida como objetivos, e aos estímulos que cada componente do sistema recebe, reverberando no sistema como um todo.

A abordagem sistêmica, segundo Silva et al. (2016), atua como ferramenta para entender o funcionamento, abrangência e complexidade de um objeto de estudo; instrumento de análise analítica e sintética; facilitadora dos processos internos e externos, onde subjazem as relações e, por fim, como geradoras de modelos de informação e conhecimento. Agregando em si inúmeras possibilidades de discussão conceitual, segundo os objetivos e a totalidade, os sistemas são classificados como fechados ou abertos. Para Padovese (1997, p. 36), aqueles denominados “fechados não interagem com o ambiente externo [...], os sistemas abertos se caracterizam pela interação com o ambiente externo”. Seguem as características dos sistemas, conforme o autor:

a) Sistema Fechado: sem intercâmbio com o ambiente externo; é impossível a existência de um sistema totalmente fechado; saídas invariáveis.

b) Sistema Aberto: possui intercâmbio com o ambiente externo; influencia e recebe influência do ambiente; adapta-se para sobreviver.

Após apresentação dos fundamentos epistemológicos da Teoria Geral dos Sistemas, adotar essa abordagem nos estudos sobre família, segundo Dessen (2010), implica reconhecer que a família é composta por vários subsistemas interdependentes, que apresentam relações únicas que mudam constantemente, segundo suas variáveis; portanto, qualquer transição no desenvolvimento de um membro familiar reverbera em todo o sistema familiar.

O contexto e os processos interativos da “família como um sistema complexo, composto por vários subsistemas que se influenciam mutuamente” (DESSEN, 2010, p. 213), a torna um sistema aberto, ou seja, a família muda “à medida que a sociedade muda, e todos os seus membros podem ser afetados por pressões interna e externa, fazendo que ela se modifique” (MINUCHIN, 1985/1988, apud FACO; MELCHIORI, 2009, p. 122).

2.1.1 Concepção bioecológica de família segundo Urie Bronfenbrenner

Uma das concepções mais utilizadas para identificar os processos que influenciam o sujeito e o seu desenvolvimento, segundo Meincke (2007), é a Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano (conhecida por Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano,

Teoria dos Sistemas Ecológicos e Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano) de Urie Bronfenbrenner³ na década de 70 nos Estados Unidos, cujos escritos “faziam uma séria crítica ao modo tradicional de se estudar o desenvolvimento humano, referindo-se [...] à grande quantidade de pesquisas concluídas sobre desenvolvimento “fora do contexto” (MARTINS; SZYMANSKI, 2004, p. 63).

O contexto ou meio ambiente, segundo o psicólogo radicado nos Estados Unidos, é “considerado relevante para os processos desenvolvimentais, não se limita a um ambiente único, imediato, mas inclui as interconexões entre esses ambientes, assim como as influências externas oriundas de meios mais amplos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18).

Estudar a pessoa no seu contexto ecológico, ou seja, no contexto no qual vive e convive, é o que torna a abordagem de Bronfenbrenner relevante aos estudos relacionados à família (MEINCKE, 2007). “Os contextos bem como as gerações (tempo) afetam e são afetadas ao longo do desenvolvimento, através da estabilidade e da mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos” (MEINCKE, 2007, p. 53).

Um dos principais sistemas⁴ que afeta o desenvolvimento, segundo Bronfenbrenner (1996), é a família, com seu conjunto de crenças, valores, atitudes e oportunidades, que podem tanto favorecer quanto inibir o desenvolvimento pessoal ou social dos seus membros.

A perspectiva bioecológica resulta de uma nova forma de olhar as propriedades que constitui o desenvolvimento da pessoa, antes ignorada por Bronfenbrenner (1996), em suas primeiras inquirições. Os elementos essenciais na composição do modelo são os processos proximais, ou seja, “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994).

2.1.1.1 Modelo Bioecológico: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo - PPCT

Os aspectos que subjazem à abordagem proposta por Bronfenbrenner (1996) têm uma característica multidirecional, pois abordam as diversas influências que os ecossistemas exercem na vida das pessoas (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998), sem, contudo,

³ Urie Bronfenbrenner nasceu em Moscou – Rússia, a 29 de abril de 1917, foi um psicólogo radicado nos Estados Unidos que criou a teoria ecológica do desenvolvimento e a mudança de comportamento do indivíduo através da sua teoria dos sistemas ambientais que influencia o sujeito e a sua mudança de desenvolvimento. Faleceu em Ithaca (Nova York) a 25 de setembro de 2005. (Enciclopédia do Novo Mundo (2015). Urie Bronfenbrenner. Disponível em: <www.newworldencyclopedia.org/entry/Urie_Bronfenbrenner>. Acesso em: 18 de maio de 2019.

⁴ Um sistema pode ser o indivíduo, a família ou mesmo a sociedade. Cada sistema pode se constituir de subsistemas e está inserido em outros sistemas maiores (GALERA; LUIS, 2002, p. 143).

desconsiderar o processo, o contexto e o tempo no desenvolvimento do indivíduo nos seus diferentes níveis.

a) **PROCESSO**: é um ‘constructo’ que permite entender a interação entre os organismos e o meio ambiente, sendo considerado o “núcleo do modelo” bioecológico de Bronfenbrenner (1996). As formas particulares de interação, processos proximais, segundo Bronfenbrenner e Ceci (1994), são os primeiros mecanismos que dão início ao desenvolvimento humano, destacando-se as atividades de pai com filho, crianças com crianças, leitura, aprendizagem de habilidades, aquisição de novos conhecimentos, entre outras. Nas palavras do autor, “são como máquinas ou motor do desenvolvimento” (BRONFENBRENNER; CECI, 1994, p. 6). Por isso, tais formas “não são mais tratadas como função do ambiente, mas como uma função do processo que é definido em termos de relação entre ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento” (AMPARO et al., 2008, p. 73).

Dada a relevância dos processos proximais na abordagem bioecológica, Bronfenbrenner e Morris (1998) destacam 05 (cinco) aspectos fundamentais ao desenvolvimento, variando segundo as circunstâncias e características da pessoa e dos contextos ambientais aos quais os sujeitos estão inseridos:

[...] para o desenvolvimento ocorrer, a pessoa deve se engajar em uma atividade; [...] para ser efetiva, a interação deve acontecer “em uma base regular, ao longo de um período de tempo”; [...] as atividades devem continuar o tempo suficiente para tornar-se crescentemente mais complexas, meras repetições não funcionam. [...] Processos proximais efetivos desenvolvimentalmente não são unidirecionais; deve haver influência em ambas as direções. No caso de interação interpessoal, isso significa que as iniciativas não vêm de um lado apenas, deve haver algum grau de reciprocidade na troca. [...] Processos proximais não são limitados com as pessoas eles também envolvem interação com objetos e símbolos (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 997).

É por meio da interação que ocorre nos processos proximais, segundo Meincke (2007), que se pode conhecer as representações, fantasias, temores, desejos, crenças e valores de cada sistema familiar. Sob o viés bioecológico, a abordagem sistêmica é “uma via de mão dupla, uma vez que todos os elementos que compõem a família permitem a interação através do processo” (MEINCKE, 2007, p. 53).

b) **PESSOA**: considerando as características pessoais do indivíduo em desenvolvimento (disposição, recurso e demanda), o conceito pessoa refere-se, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), a um ser biopsicológico, cuja capacidade para influenciar o funcionamento dos processos proximais faz derivar a afetividade. “No modelo bioecológico, as características da pessoa funcionam tanto como produtor indireto e como produto do

desenvolvimento” (BRONFENBRENNER; MORRIS 1998, p. 996) podendo provocar mudanças no curso de vida. Segundo Bronfenbrenner (1996), só é possível haver desenvolvimento se houver relações recíprocas e progressivas entre as pessoas, objetos e símbolos que fazem parte do seu ambiente imediato, em três distintos tipos de disposição:

No primeiro tipo: disposições que podem colocar os processos proximais em movimento e continuam sustentando a sua operação. O segundo diz respeito aos recursos bioecológicos de habilidade, experiência e conhecimento para que os processos proximais sejam efetivos em determinada fase de desenvolvimento e, por último, há características de demanda, que convidam ou desencorajam reações do contexto social que podem nutrir ou romper a operação de processos proximais (MARTINS; SZYMANSKI, 2004, p. 63).

c) CONTEXTO: este terceiro elemento da abordagem bioecológica diz respeito ao meio ambiente no qual a pessoa está inserida e se desenvolve. “É um conjunto de estruturas aninhadas, cada uma dentro da outra como um conjunto de bonecas russas” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 1013). “Abrange tanto os ambientes mais imediatos em que a pessoa vive quanto àqueles que jamais teve acesso, pois se relaciona e tem o poder de influenciá-la” (MARTINS; SZYMANSKI, 2004, p. 66). Bronfenbrenner (1996), em sua abordagem sistêmica, denomina esses ambientes como: microsistema, mesossistema, exossistema e, por fim, macrosistema. Convém, pois, ressaltar que o autor critica os modelos que se fundamentam em um único ambiente, numa estrutura estática.

- Microsistema: “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18). Faz parte desse ambiente, discorre Bronfenbrenner (1996), a casa, a creche onde as crianças passam boa parte do dia, a escola e os espaços onde as interações ocorrem face a face. “A família é um microsistema complexo que permite a interação entre seus vários componentes e, dessa forma, interage, vive e transmite papéis” (MEINCKE, 2007, p. 53).

É importante, pois, perceber que os elementos construtores do microsistema na abordagem bioecológica de Bronfenbrenner (1996) são distintos, porém, mantém relações entre si, como explana o autor:

Uma atividade é mais do que um evento momentâneo, tal como um movimento ou uma expressão focal; pelo contrário, ela é um processo contínuo que transmite mais do que um início e um fim. [...] presentes no ambiente (BRONFENBRENNER, 1996, p. 37).

O conceito de papel envolve uma integração dos elementos de atividade e relação em termos de expectativas sociais. Uma vez que essas expectativas são definidas no nível da subcultura ou da cultura como um todo, o papel que funciona como um elemento do microsistema, na verdade tem suas raízes no macrosistema de ordem

mais elevada e em suas estruturas institucionais e ideologias associadas (BRONFENBRENNER, 1996, p. 69).

Sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra, ou delas participa, existe uma relação. A presença de uma relação em ambas as direções estabelece a condição mínima e definidora para a existência de uma díade (BRONFENBRENNER, 1996, p. 46).

- Mesossistema: segundo Bronfenbrenner (1996) esse é um sistema composto por microsistemas, que inclui interrelações entre dois ou mais ambiente que a pessoa participa ativamente. “São os elementos familiares do ambiente: atividades molares, papéis e estruturas interpessoais na forma de díades [...], variando no grau de reciprocidade, equilíbrio de poder e relações afetivas” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21). Nesse sistema, comenta Martins e Szymanski (2004), estão inclusas algumas relações que a criança estabelece em casa, na escola, com os amigos e com as demais realidades do seu contexto, ampliando suas fronteiras a partir da participação ativa em um novo ambiente.

Os processos que operam nos diversos ambientes nos quais a pessoa está incluída são interdependentes e se influenciam mutuamente. Por exemplo, o ambiente escolar sofre influência de outros ambientes, como a família ou o trabalho (AMPARO et al., 2008, p. 74).

O mesossistema possui quatro tipos de interconexões (BRONFENBRENNER 1996, p. 162), quais sejam: a participação multiambiente (a pessoa participa de mais de um ambiente), a ligação indireta (conexões estabelecidas entre os ambientes por meio de uma terceira pessoa), a comunicação interambiente (mensagens transmitidas de um ambiente para o outro) e o conhecimento interambiente (informações ou experiências de um ambiente sobre o outro).

- Exossistema: a característica principal desse sistema é a não participação direta da pessoa nas conexões que fazem parte desse ambiente, esclarece AMPARO et al. (2008); contudo, embora não participe, sofre as influências indiretas das interações do mesmo.

Compreende as ligações e processos que acontecem entre dois ou mais ambientes, pelo menos um deles não contém a pessoa em desenvolvimento, mas na qual os eventos ocorrem de forma que a influência indireta se processa dentro do local imediato no qual a pessoa em desenvolvimento vive (BRONFENBRENNER E MORRIS, 1998, p. 1017).

De acordo a Bronfenbrenner (1996), existem inúmeros exossistemas que afetam diretamente o processo de desenvolvimento humano, seja na infância, seja na fase adulta, mediante influência exercida sobre a família, a escola e o grupo de convivência. Dentre tantos, cita o autor: “o local de trabalho dos pais, uma sala de aula de um irmão mais velho, a rede de amigos dos pais, as atividades da diretoria da escola local” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21).

- Macrossistema: é considerado o conjunto de sistemas de uma cultura, com padrão global que envolve ideologias, crenças, valores, religião e tantos outros elementos que influenciam o desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996). Em outras palavras, é “a consistência observada dentro de uma dada cultura ou subcultura na forma e conteúdo de seus micro-, meso- e exossistemas constituintes” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 197).

É necessário conhecer a realidade social, econômica, histórica e cultural na qual a pessoa está inserida para poder intervir de forma mais fundamentada no desenvolvimento de uma dada comunidade (SOUSA, 2011). O macrossistema fornece para o pesquisador, conforme Santana e Koller (2004), as melhores possibilidades de compreensão dos significados que as pessoas atribuem segundo a vivência e experiência contextual.

c) TEMPO: é quarto elemento fundamental na abordagem bioecológica de Bronfenbrenner (1996), sendo nos estudos posteriores denominado cronossistema. A temporalidade que acompanha o ciclo de vida das pessoas permite realizar uma análise da influência das mudanças em seu desenvolvimento. Na perspectiva histórica, o tempo revela o conjunto de mudanças e transformações ocorridas tanto nas sociedades mais primitivas quanto naquelas consideradas contemporâneas (MARTINS; SZYMANSKI, 2004). Todas as realidades da existência humana são perpassadas pelo cronossistema, desde os “pequenos episódios da vida familiar, como a entrada da criança na escola, o nascimento de um irmão ou a mudança de trabalho dos pais” (MARTINS; SZYMANSKI, 2004, p. 66).

Para Bronfenbrenner e Morris (1998, p. 995), o cronossistema é constituído pelo micro, meso e macrossistema. O primeiro, diz respeito “à continuidade versus descontinuidade, dentro de episódios contínuos de processo proximal”. Já o segundo, com característica mais extensa, é “a periodicidade destes episódios ao longo de intervalos maiores de tempo, tal como dias e semanas” e por fim, o terceiro, são “as expectativas e eventos mutáveis na sociedade mais ampla, tanto dentro quanto através das gerações, uma vez que elas afetam e são afetadas por processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do curso da vida”.

O conceito ‘família’ na abordagem bioecológica de Irie Bronfenbrenner (1996), compreende o contexto e as variáveis que constituem cada sistema familiar, sobretudo, a influência que exerce e sofre dos múltiplos elementos que fazem parte de um todo social.

2.1.2 Concepção ecopsicológica de família

A concepção ecopsicológica, segundo Carvalho (2013), tem como fundamento o conjunto de relações que o ser humano estabelece ao longo de sua existência, de acordo com o

contexto e as variáveis singulares aos indivíduos. Tais relações são mediadas pela cultura e está para além dos comportamentos observáveis, pois incluem:

A subjetividade, na qual crenças, autopercepções, emoções, motivações, gratificações e conflitos cumprem parte fundamental do que se expressa em comportamentos ambientalmente funcionais ou disfuncionais [...]. A Ecopsicologia desde seu início apoiou-se em conceitos derivados das abordagens clínicas (CARVALHO, 2013, p. 17).

As combinações das inúmeras variáveis, sob a perspectiva ecopsicológica de família, permitem identificar nos estudos realizados pelo psicólogo alemão M. Petzold (1996), 196 tipos de famílias, cujas características são a intimidade e a intergeracionalidade (PETZOLD, 1996, apud DESSEN, 2010). Embora não tenha feito referência às pesquisas e ao próprio Bronfenbrenner, comenta Facó e Melchiori (2009), nota-se a influência da abordagem bioecológica, sobretudo quando discute a insuficiência do modelo nuclear de família para compreender a realidade contemporânea. Os familiares “são aqueles com os quais mantemos um vínculo baseado na intimidade e nas relações intergeracionais” (DESSEN, 2010, p. 211).

O sistema familiar ecopsicológico, conforme Dessen (2010), está dividido em quatro subsistemas (macro, exo, meso e microssistema) que singularizam a intimidade e a intergeracionalidade. É, pois, salutar observar que o surgimento de novos tipos e arranjos familiares, ainda que possam ser contestados, não significa o enfraquecimento da instituição familiar; ao contrário, mostra que, de fato, a família está em mudança “numa modernidade que multiplica e pluraliza seus arranjos, causando incertezas e movimentando olhares de diferentes disciplinas” (JACQUET; COSTA, 2004, p. 14).

2.1.2.1 Subsistemas ecopsicológicos da família

A intimidade e a intergeracionalidade nos subsistemas ecopsicológicos incorporam variáveis externas à relação familiar, que necessitam ser explicitadas da mesma maneira que ocorrera na abordagem bioecológica. Segundo Dessen (2010, p. 212), os subsistemas apresentam as seguintes características:

a) Microssistema: caracteriza-se pela relação diádica entre os genitores na qual se observa o estilo de vida (compartilhado ou não), a relação (hetero ou homossexual) e o padrão de interação (igualitário ou dominante).

b) Mesossistema: nesse subsistema, estão incluídas não só as interrelações parentais, como também as relações com os filhos, presença ou não de membros da família, se são adotivos ou naturais, dentre tantas outras características.

c) Exossistema: está relacionado aos contextos e redes sociais que dão um sentimento de pertença a um determinado grupo social ou cultural, como relações de consanguinidade, vínculos de dependência financeira ou emocional.

d) Macrossistema: são todos os valores culturais e crenças partilhadas pelas pessoas, ressaltando o que caracteriza cada sistema familiar, como por exemplo, a duração da relação (vigência temporária ou vitalícia), partilha ou não das questões econômicas e residenciais.

O reconhecimento da pluralidade/arranjos familiares na sociedade contemporânea, segundo Gomes e Vele-Dias (2017, p. 311), é imprescindível, pois “trata-se de relações complexas que exigem, na atualidade, um novo olhar e aprofundamento, para a posteriori compreender a dimensão familiar, que se transforma e evolui constantemente”.

2.1.2.2 Novos arranjos familiares

A estrutura e dinâmica global, a relação conjugal e a relação parental, segundo Caniço et al. (2010, p. 16), são as três dimensões fundamentais para estabelecer o plano de cuidado da família e possibilitar a classificação sistêmica ecopsicológica dos tipos familiares. O desafio posto à contemporaneidade em relação aos novos arranjos é “investigar os processos familiares visando a conhecer as diferentes modalidades de famílias que estão se constituindo e suas implicações para a trajetória de vida da pessoa em desenvolvimento” (DESSEN, 2010, p. 216).

a) Estrutura e dinâmica global

ARRANJOS	CARACTERÍSTICAS
Família Diáde Nuclear	Duas pessoas em relação conjugal sem filhos.
Família Grávida	Em que uma mulher se encontra grávida.
Família Nuclear ou Simples	Uma só união entre adultos e um só nível de descendência.
Família Alargada/Extensa	Co-habitam ascendentes, descendentes e/ou colaterais.
Família com prole extensa	Com crianças e jovens de idades muito diferentes.
Família Reconstruída	Em que existe uma nova união conjugal, com ou sem descendentes.
Família Homossexual	Existe uma união conjugal entre duas pessoas do mesmo sexo.
Família Monoparental	Constituída por um progenitor que co-habita com o(s) seu(s) descendente(s).
Família Dança a Dois	Constituída por familiares (de sangue ou não) sem relação conjugal.
Família Unitária	Uma pessoa que vive sozinha.
Família de Co-habitação	Vive na mesma habitação sem laços familiares ou conjugais.
Família Comunitária	Homens e/ou mulheres e descendentes, co-habitando na mesma casa.
Família Hospedeira	Ocorre a colocação temporária de um elemento exterior à família.
Família Adotiva	Que adotou uma ou mais crianças não consanguíneas.
Família Consanguínea	Em que existe uma relação conjugal consanguínea.
Família com Dependente	Um dos elementos é dependente dos cuidados de outros.
Família com Fantasma	Desaparecimento de um elemento de forma definitiva, mas influencia.
Família Acordeão	Em que um dos cônjuges se ausenta por períodos prolongados ou frequentes.
Família Flutuante	Em que os elementos mudam frequentemente de habitação.
Família Descontrolada	Um membro tem problemas crônicos de comportamento.
Família Múltipla	O elemento identificado integra duas ou mais famílias.

Quadro 1: Novos arranjos familiares – estrutura e dinâmica global (CANIÇO et al., 2010).

b) Relação conjugal

ARRANJOS	CARACTERÍSTICAS
Família Tradicional	Estruturada em função do gênero feminino/masculino.
Família Moderna	Igualdade de gênero é a base da união.
Família Fortaleza	A dinâmica interna tem regras pré-estabelecidas.
Família Companheirismo	Em que existe partilha e repartição de atividades, objetivos comuns.
Família Paralela	Os cônjuges não partilham atividades quotidianas, nem objetivos de vida.
Família Associação	Em que existe união afetiva, embora não se partilhem atividades quotidianas.

Quadro 2: Novos arranjos familiares – relação conjugal (CANIÇO et al., 2010).

c) Relação parental

ARRANJOS	CARACTERÍSTICAS
Família Equilibrada (estável)	Unida e os pais são concordantes e conscientes do seu papel.
Família Rígida (instável)	Dificuldade em compreender e acompanhar o desenvolvimento dos filhos.
Família Superprotetora: instável	Preocupação excessiva em proteger os filhos.
Família Permissiva (instável)	Os pais não são capazes de disciplinar os filhos.
Família Centrada nos Filhos	Os pais não sabem enfrentar os seus próprios conflitos conjugais.
Família Centrada nos Pais	As prioridades dos pais focalizam-se nos projetos pessoais individuais.
Família sem objetivos (instável)	Os pais estão confusos por falta de objetivos e metas comuns.

Quadro 3: Novos arranjos familiares – relação parental (CANIÇO et al., 2010).

A sucinta discussão sobre os novos arranjos com suas respectivas características representa apenas uma discussão propedêutica do sistema familiar e dos subsistemas que constituem as pessoas e o que elas pensam a esse respeito. “A concepção subjetiva que as pessoas têm de seus próprios arranjos familiares é uma definição individual, baseada nos sentimentos, crenças e valores de cada uma” (FACO; MELCHIORI, 2009, p. 124).

A abordagem ecopsicológica de família ressalta a diversidade conceitual que abarca grande parte dos novos arranjos familiares existentes na atualidade, “sem produzir preconceito ou exclusão em relação a esse ou àquele tipo de famílias (DESSEN, 2010, p. 215). A família funciona “como espaço de vivência das emoções dos afetos extremos como o nascimento e a morte, espaço de conflito e também de reconciliação em que as pessoas aprendem a se relacionar” (CARNUT; FAQUIM, 2014, p. 69).

2.2 Abordagem relacional da família segundo Pierpaolo Donati

As concepções bioecológica e ecopsicológica da família, como foram discutidas anteriormente na abordagem sistêmica nos estudos com família, procurou observar a realidade e os fatores que constituem o sistema familiar, discorrendo sobre as variáveis que subjaz a subjetividade dos novos arranjos familiares. Ensejando um novo paradigma denominado

‘relacional’, Pierpaolo Donati⁵ supõe que “a identidade da família não repousa em um fato material objetivável [...], nem numa característica subjetiva [...], mas no fato de ser uma relação social” (DONATI, 2008, p. 65).

A teoria relacional proposta por Donati (2008), diferentemente da concepção sistêmica, entende que a família não é um aglomerado de indivíduos, muito menos, apenas uma mera estrutura social; define “como lugar-espço (a casa), célula da sociedade (por analogia orgânica com o organismo biológico), modelo (padrão simbólico), relação social...” (DONATI, 2008, p. 49). O conceito ‘relação’ utilizado pelo autor, não representa uma mistura de elementos individuais e sistêmicos; não é sincrético, pois não iguala as relações familiares a qualquer tipo de relação ou de combinação de variáveis.

A família é um grupo social humano primário, mas não um grupo qualquer. Definir sua especificidade (como distinção entre família e não-família) significa produzir uma observação interpretativa de como uma sociedade (uma cultura ou subcultura) demarca os limites socialmente vinculantes (legítimos ou admitidos) ou não, no que se refere, de modo específico, às relações íntimas entre os sexos e aquelas entre pais e filhos, em suas recíprocas determinações (portanto, de procriação e inculturação das novas gerações) (DONATI, 2008, p. 50).

Enquanto outras abordagens tecem suas proposições de família em objetos físicos, nos sentimentos, nas percepções e nos afetos, a abordagem relacional compreende a família como “uma entidade que as ciências sociais hoje chamam com um termo inglês, intangible” (DONATI, 2008, p. 66), ou seja, uma realidade intangível, contudo, essencial a cada ser humano. A família não pode ser reduzida, segundo o sociólogo italiano (2008), às normas jurídicas, contratos, pois sua realidade transcende a jurisprudência das leis.

Para Morandé (2005, p. 17), “os vínculos contratuais são funcionais [...], não comprometem as pessoas na totalidade e unidade do seu ser pessoa, mas somente naqueles aspectos explicitamente considerados no contrato”. Na relação familiar, “o vínculo que une seus membros entre si os envolve na totalidade de seu ser pessoa e com total indeterminação de sua vigência temporal” (MORANDÉ, 2005, p. 17). Segundo Petrini (2008, p. 28), a abordagem relacional da família apresentada por Donati “procura encontrar e compreender a relação familiar a partir daquilo que constitui sua unicidade, porque a família é diferente da relação de amizade, de trabalho, médico-sanitária”.

A abordagem relacional da família contrapõe-se aos paradigmas da sociedade contemporânea (individualismo e holismo), pois concebe a família como “aquela referência

⁵ Doutor em sociologia e professor titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Bolonha - Itália, com vasta produção científica na área de família, traduzida em diversos países (DONATI, Pierpaolo. Família no século XXI: abordagem relacional, São Paulo: Paulinas, 2008).

simbólica e intencional que conecta as pessoas enquanto gera e atualiza um vínculo entre elas como genitores (casal) e gerados (filhos)” (DONATI, 2008, p. 94).

2.2.1 Pluralização das formas familiares

A família, segundo Botturi (2013), tem sido afetada pelas consequências do subjetivismo moderno, carecendo de um projeto que oriente os seus membros aos bens próprios e vinculantes que qualificam a relação familiar. Para o autor, ainda é concebida, sob uma diversidade tipológica e de conteúdos, como uma forma cultural disponível.

A falta de identidade específica da família, onde as pessoas se agregam e desagregam com certa fluidez, segundo Donati (2008), é consequência dos dinamismos latentes da sociedade, na qual qualquer relação íntima postula o reconhecimento como família. Na sociedade moderna, discorrem Petrini e Dias (2015, p. 69), existe “uma pluralidade de forma familiares que reivindicam o reconhecimento e legitimidade social, sob a onda de reivindicações internas e de pressões internacionais”.

De acordo com Donati (2008), as formas abstratas da pluralidade de motivos que tencionam os países ocidentais, o continente europeu e os Estados Unidos, são razões subjetivas e objetivas, de ordem psicológica, social, cultural e econômica “que exigem ser traduzidos em direitos subjetivos: direitos a ver reconhecida e tutelada uma variedade cada vez mais ampla de relações primárias ditas familiares” (DONATI, 2008, p. 65).

A aporia em legitimar as formas abstratas da pluralidade conceitual (tese da pluralização das formas familiares), segundo Donati (2008), torna a família um problema social, pois faz desaparecer o sentido da relacionalidade constitutiva de cada família. Postula-se, pois, “que não existe mais a família, mas que existem tantas e diversas famílias quantas são as formas de convivência que os indivíduos formam a seu bel-prazer” (DONATI, 2008, p. 67). Decorre dessa tese, uma discussão fragmentada da vida humana, pois “acaba-se definindo a família como mera convivência ou como uma unidade demandante de recursos públicos para a habitação, educação ou saúde” (MORANDÉ, 2005, p. 27).

A pluralização da família produz, segundo os modos de convivência, existência efêmera dos casais (com ou sem matrimônio, sexos diferentes ou iguais, genitores naturais ou legais) sob a condição de estarem ligados apenas pelas relações afetivas e de cuidado recíproco (DONATI, 2008). Conforme Donati (2008), ainda que se possam reconhecer tais convivências, quais seriam os requisitos e/ou qualidades necessárias entre as pessoas para dizer que aqui ou acolá existe uma família? É com base nessa premissa, que o autor identifica duas teses contrapostas sobre o imbróglío que envolve a família.

a) Pluralismo familiar como produto de uma revolução determinista – segundo Donati (2008), essa tese supõe que as mudanças que ocorrem na família são resultado da ‘dissolência’ da família tradicional (composta por casal casado, com filhos). “O matrimônio torna-se um vínculo excessivamente constritivo e oneroso, a sexualidade se separa da fecundidade, ter filhos passa ser uma escolha excepcional, por causa dos custos, dificuldades e riscos crescentes” (DONATI, 2008, p. 67).

b) Pluralismo familiar como uma tendência negativa (autodestrutiva, regressiva, degradação social) – “que geram modos de vida incapazes de representar soluções satisfatórias e estáveis nas relações entre os sexos e entre as gerações” (DONATI, 2008, p. 68). O processo de fragmentação da cultura e, conseqüentemente, da família, segundo Petrini (2004), deverá multiplicar novos arranjos e/ou configurações familiares. Contudo, “somente a experiência de algumas gerações poderá mostrar se algumas opções foram mais favoráveis para a construção de uma vida familiar e social mais correspondente às exigências humanas” (PETRINI, 2004, p. 26).

A ausência de uma linguagem adequada sobre família é uma das características da modernidade e, segundo Donati (2008), o século XXI herdou as seguintes classificações de família, conforme o quadro:

Pluralidade tradicional da família	Refere-se a culturas estáveis, com base étnica e religiosa. O termo “tradicional” é utilizado no sentido de identidade fixa ou rígida. Culturalmente, deve ser desclassificada.
Pluralidade moderna da família	Diz respeito à diversificação que introduz uma variedade de contingência na identidade familiar.
Pluralidade pós-moderna da família	Torna contingente cada aspecto que constitui a família. A pluralidade torna-se sinônimo de desorientação e desagregação familiar.

Quadro 4: Classificação familiar herdada da modernidade (DONATI, 2008).

Os novos arranjos familiares deverão, segundo Donati (2008), ser discutidos sob a perspectiva empírica, a saber, sua vitalidade interna (capacidade de regeneração), a capacidade de responder as expectativas da sociedade hodierna (controle e responsabilidade para com os filhos, aptidão a relações mútuas entre casais e gerações) e a disposição capaz de comparar com outros arranjos familiares.

2.2.2 Genoma Familiar: Dom, Reciprocidade, Generatividade e Sexualidade

Em analogia aos aspectos biológicos, discorre Donati (2008), as formas familiares apresentam um tipo singular de organização de uma estrutura latente (não aparente, subtendido) que vive de forma diferenciada, contudo não deixa de ser o “núcleo constitutivo

da família”, que ele denomina genoma familiar (DONATI, 1998, p. 10). O genoma,⁶ segundo o autor, confere identidade social à família, cuja relação “consiste no entrelaçamento combinado de quatro elementos ou componentes ligados entre si: o dom, a reciprocidade, a generatividade e a sexualidade” (DONATI, 2008, p. 78).

A família tem um genoma próprio, que é dado pelo entrelaçamento entre ética do dom, ética da reciprocidade nas transações, o éthos da sexualidade, como amor responsável no casal, e ética da generatividade (filiação). As variações da família como tal são possíveis somente como modos plurais de realizar esta identidade (DONATI, 2008, p. 99).

a) Dom: não pode ser qualquer tipo ou oferecido por qualquer pessoa, afirma Donati (2008). “O dom familiar é aquele gratuito por natureza, do amor oblato ou agápico, dirigido não a um estranho, mas a quem é reconhecido como esposo (a) ou filho (a)” (DONATI, 2008, p. 78). Para Botturi (2013, p. 145), o amor familiar não está direcionado a qualquer coisa, pois tem “um princípio de vida, um manancial de iniciativa, o centro de um mundo, uma força de afeição”.

b) Reciprocidade: ao contrário do que é previsto em contratos ou mesmo na prestação de confiança de uma determinada rede, Donati (2008) afirma que a reciprocidade familiar é o vínculo e o reconhecimento dos seus membros no amor conjugal. Para Fornasier (2016, p. 97), os casais e as famílias, “vivendo intensamente a experiência do amor, veem a expansão desse amor nos filhos e na abertura aos outros por meio da amizade, da hospitalidade e da solidariedade entre famílias”.

c) Generatividade: gerar filhos como fruto de uma relação que tem como meta o bem comum dos cônjuges, segundo Donati (2008), é a identidade do casal, que se exerce e se constitui como acolhimento do outro na sua realidade e diferença. Expandindo o conceito, Botturi afirma que “a generatividade humana significa um universo antropológico: gêneses e vínculo, responsabilidade e fidelidade, acolhimento e proteção, cuidado e educação, transmissão e tradição, entre os sujeitos” (BOTTURI, 2013, p. 146). O amor conjugal encontra sua plenitude quando é capaz de regenerar continuamente o vínculo de viver para o outro (DONATI, 2008).

A ideia ocidental de família incorpora, assim, um paradigma de humanidade segundo o qual o homem tem uma identidade relacional generativa, uma identidade que se exerce e se constitui como relação que acolhe o outro na sua real e plena diferença e, neste sentido, o gera e entrega a si mesmo (BOTTURI, 2013, p. 147).

⁶ Conjunto de toda a informação genética de um indivíduo ou de uma espécie (Dicionário Aurélio, versão online, última atualização: Julho, 29, 2018. Acesso em 15 de abril de 2019.

d) Sexualidade: esse componente reconhece a intimidade sexual que está ligada por um vínculo familiar, não de qualquer forma ou com qualquer um, discorre Donati (2008). O exercício da sexualidade, adverte o autor, não deve estar desvinculado das implicações relacionais, ou seja, expressando apenas a fruição erótica individual; ao contrário, é “feita de relações entre sujeitos-em-relação” (DONATI, 2008, p. 101).

Segue a configuração relacional, conforme esquema AGIL⁷, da identidade da família proposto por Donati (1998, p. 10) como específica relação social.

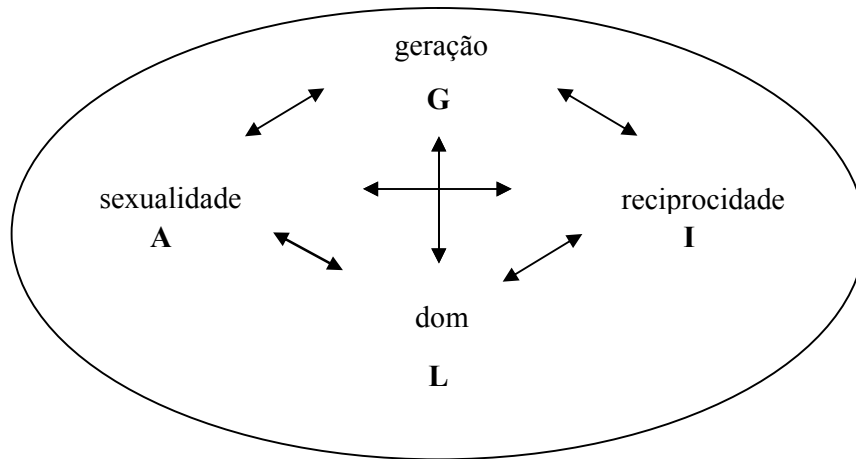


Figura1 – Identidade da família (“genoma”) como específica relação social (DONATI, 2008, p. 79).

A pessoa se realiza na família, pois nesta “se encontra, em primeiro lugar, o banco de provas de todas as promessas humanas capazes de expressar a identidade e vocação do próprio ser humano no exercício da liberdade traduzida em amor duradouro (FORNASIER, 2018, p. 521).

2.2.3 Relação familiar: mediação entre gêneros, gerações e comunidade/sociedade

A família, “habitat mais adequado para acolher o ser humano” (PETRINI, 2009, p. 114), exerce uma série de mediações necessárias ao seu desenvolvimento, favorecendo o processo de identidade pessoal e social dos membros que a constituem. Para Donati (2008) a sociologia relacional evidencia a importância das mediações sociais: ao mesmo tempo em que dá identidade, dá oportunidade de vida para as pessoas.

⁷ Trata-se de um instrumento metodológico (analítico) usado para analisar a concreta configuração de uma relação social. Os quatro componentes são: um modelo cultural de valor (L); uma regulamentação normativa interna (I); uma finalidade ou meta situacional a ser alcançada (G); e os meios e recursos instrumentais para realizar metas (DONATI, 2008, p. 221).

O termo ‘mediação’, segundo Donati (2008, p. 135), tem dois significados que necessitam ser discutidos: “o que está no meio, entre dois termos que são de alguma forma coligados e [...] “aquilo que é instrumento (meio) para” coligar-se a um outro referente”. Em ambas as definições, discorre Donati (2008), a mediação se refere a uma conexão que liga algo ou alguém com outra coisa ou outro alguém. Na perspectiva relacional da família, algumas mediações antigas (paternas ou status de genitores) desaparecem e cada pessoa passa a ser reconhecida pelo seu comportamento e por sua identidade (PETRINI; DIAS, 2015).

a) Mediação entre gênero (sexo): “a família é o operador fundamental da diferença entre sexos, entendidos como gender⁸ [...]. Isso pode ser observado ao longo do ciclo de vida da família, a partir da formação de um casal jovem” (DONATI, 2008, p. 150). A mediação familiar que ocorre entre gêneros (DONATI, 2008), tem sua origem na formação da identidade ‘homem’ e ‘mulher’ que os pais exercem sobre seus filhos. É da relação de gênero que o casal se torna uma mediação com o mundo do outro. “O que o cônjuge pode fazer depende [...] daquilo que faz [...] o cônjuge do outro sexo, porque existe entre eles uma relação de casal [...] a qual opera como intermediação” (DONATI, 2008, p. 137).

A recusa à mediação matrimonial, por vezes difundida na contemporaneidade, evidencia o paradoxo em torno do significado de gênero na medida em que as uniões livres se tornam menos fecundas no sentido de ter filhos, se comparados aos casais casados; quando casado, significa ter acesso a uma série de benefícios sociais (DONATI, 2008).

Enquanto mediação entre gênero, a relação familiar não corresponde ao “livre mercado de indivíduos que se juntam num contexto de causalidade por motivos de sentimentos”, afirma Petrini (introdução da obra Família no século XXI, DONATI, 2008, p. 38). Segundo Donati (2008, p. 151), o encontro e o namoro entre os sexos “são redes de intercâmbio sociais que antecedem e vão além dos indivíduos por envolver as famílias, os parentes, as redes de amigos e seus ambientes culturais”.

b) Mediação entre geração: “a relação família atua como intermediação entre as gerações por ser o seu “nexo”; as novas gerações são inseridas na sociedade mediante a relação de genitores/filhos” (DONATI, 2008, p. 138). Donati (2008) reconhece que o parentesco é cada vez mais refutado na sociedade contemporânea, resultado da negação da memória histórica que constitui cada ser humano. Que pese tal negação, “o parentesco mostra um persistente e decisivo papel de ajuda e intercâmbio entre famílias” (DONATI, 2008, p.

⁸ Segundo Donati (2008, p. 150), diz respeito à identidade sociocultural do ser homem e ser mulher. Acrescenta Botturi (2013, p. 132), que nos anos 70, os Gender Studies, estudos de terceira geração sobre a questão feminina, o termo Gender (gênero) é usado em oposição a sex (sexo) para distinguir o sexo social do biológico.

158). O reconhecimento familiar ou parentesco entre os indivíduos torna-se um recurso para a pessoa e para a sociedade, afirmam Petrini e Dias (2015), frente às dificuldades e conflitos vivenciados por cada membro da família.

O inadequado reconhecimento da função de mediação que a família exerce entre as gerações “deixa espaço para mediações distorcidas e iníquas (como os círculos da exploração), em detrimento das mediações positivas e solidárias entre as gerações na família” (DONATI, 2008, p. 161). A pobreza, dificuldades relacionadas ao bem-estar de crianças e jovens, isolamento de idosos e patologias relacionais são algumas das consequências, segundo Donati (2008), das distorções das mediações familiares.

c) Mediações comunitárias e sociais: conforme Donati (2008, p. 138), “os indivíduos tendem a reconhecer-se como ‘familiares’ ou ‘parentes’ em uma rede social que constitui uma comunidade”. Para o autor, as mediações comunitárias e sociais estão relacionadas às mudanças da organização familiar, tendo em vista os recursos entre as pessoas e as estruturas socioculturais. Em ambas as mediações, comunitárias e sociais, ocorrem uma profunda morfogênese,⁹ ou seja, segundo Donati (2008, p. 162) “a família medeia o pertencimento comunitário de forma certamente mais contingente, móvel e também incerta, mas não por isso menos significativa”.

Ressaltando o entrelaçamento entre antigas e novas mediações, daquelas que desaparecem e de outras que surgem na sociedade, Donati (2008) propõe observar as grandes mudanças que afetam a família. Cita o autor a mediação entre os filhos e a mídia, considerando que “não era um grande problema até o final dos anos 1960. Pelo menos na Itália, tornou-se um contratempo a partir da década de 1970 e explodiu como conflito público nos anos 1980” (DONATI, 2008, p. 164).

A nova consciência sociológica de mediação que a família exerce, segundo Donati (2008), evoca três considerações que a sintetiza e, ao mesmo tempo, mostra o erro de se pensar as mediações familiares como sendo ‘delegadas pela sociedade’:

As mediações comunitárias tradicionais podem desaparecer e de fato desaparecem, mas isso não significa que a família não conte mais ou não seja decisiva para o envolvimento dos indivíduos nas várias formas de vida comunitária (DONATI, 2008, p. 165).

Longe de eliminar a participação nas formações comunitárias, o fato de pertencer a uma família faz nascer novas mediações associativas que tem muitos traços também comunitários, uma vez que ligados à importância dos sentimentos, das emoções e da solidariedade, calorosos e vitais (DONATI, 2008, p. 166).

⁹ Processos que tendem a elaborar ou mudar as formas, a estrutura ou estado de um sistema; enquanto a morfostase se refere àqueles processos internos a um sistema complexo, que tendem a preservar a sua forma, estrutura ou estado (DONATI, 2008, p. 227).

As mediações familiares deixaram de ser verticais, coativas ou de controle social (por parte do Estado sobre o indivíduo, através da família-instituição) para tornarem-se amplamente horizontais e de suporte (DONATI, 2008, p. 166).

As relações familiares enquanto mediação (entre gêneros, gerações e comunidades/sociedade), mostra que “a família tem uma cidadania própria (cidadania da família¹⁰), já que é uma “pessoa social”, titular de um direito subjetivo social, que vai além dos direitos subjetivos individuais” (DONATI, 2008, p. 191). Embora haja uma ambivalência (combate/procura), as mediações familiares são necessárias à alteridade familiar.

2.3 Família no Brasil: princípios constitucionais e jurisprudência do Supremo Tribunal Federal - STF

As mudanças que ocorreram na instituição familiar no Brasil, substituição da concepção “pater famílias”¹¹ por novos arranjos/conjunturas familiares, “começou a receber proteção específica do Estado [...], fazendo também surgir novas formações familiares, atualmente consagradas pela Constituição Federal e demais normas brasileiras” (OLIVEIRA; SANTANA, 2015, p. 1). Segundo Maluf (2010, p. 36), a família chega “à era contemporânea [...] passando a sua gênese a estar mais fñcada no afeto e na valorização da dignidade da pessoa humana, observadas as peculiaridades que envolvem o ser individualmente considerado”.

A legislação brasileira vem se adaptando às mudanças sociais (menos casamentos ditos tradicionais; filhos com pais separados, divorciados ou solteiros; aumento do número de famílias com pai e/ou mãe assumindo o mesmo papel; a mulher com maior responsabilidade com a educação e criação dos filhos, relacionamentos homoafetivos, entre outros), ao tempo que busca entender a família como aquela que suscita novas formas de sentido para os membros de uma dada e específica família (OLIVEIRA; SANTANA, 2015).

O Brasil, conforme Delgado (2017), está consolidando grandes transformações em nível do direito de família, a começar pela confirmação da afetividade como princípio jurídico e a socioafetividade como o principal critério de reconhecimento dos vínculos familiares, evidentemente, sem excluir os aspectos biológicos que constituem uma inegável herança humana. O registro das transformações, conforme Lima (2019), pode ser observado em uma pequena fotografia:

¹⁰ O termo refere-se ao conjunto de direitos e deveres que a família tem enquanto relação de mediação social entre os membros e entre estes e as outras esferas da sociedade (DONATI, 2008, p. 224).

¹¹ . O marido era considerado o chefe, o administrador e o representante da sociedade conjugal (WELTER, 2004, p. 14).

Todos felizes se posicionam frente à câmera para aquela bela foto de férias [...]. O registro fotográfico é diferente do modelo comumente visto, de pai, mãe e filhos. Na imagem está pai, madrasta e filhos. Ou apenas mãe e filha. Ou mãe, mãe e filhos. Ou, talvez, um casal sem filhos [...]. Muito além de laço sanguíneo ou morar sob o mesmo teto, família tem se tornado uma união de afetos (LIMA, 2019).

2.3.1 Histórico constitucional da família no Brasil

O reconhecimento da família pelo estado brasileiro em seu histórico constitucional, afirma Maluf (2010), evidencia as mudanças que retratavam as peculiaridades ideológicas na formulação conceitual e aplicação da lei no que tange ao direito de família. Assim, pois, é fundamental discorrer, ainda que de forma sucinta, sobre a evolução constitucional do direito de família no Brasil, identificando os princípios que fundamentam o momento histórico em que são promulgadas.

a) Constituição Imperial de 1824: elaborada após a proclamação de independência do Brasil, não apresentava aspectos referentes ao direito de família. Segundo Maluf (2010, p. 42), esse período é caracterizado pelo “estrito vínculo entre a Igreja e o Estado, fazendo existir apenas o casamento religioso como fonte formal da família”.

b) Constituição de 1891: inspirada no modelo americano, comenta Maluf (2010), de ideais republicanos e tendo como redator Rui Barbosa, “proclamou o casamento civil de celebração gratuita, desvinculou a instituição matrimonial da religião, uma vez que separou o Estado da Igreja” (MALUF, 2010, p. 43). Outro aspecto importante, segundo a autora, diz respeito ao Estado como único ato jurídico capaz de constituir família.

c) Constituição de 1934: uma das inovações que caracteriza essa constituição é a preocupação dos legisladores em inserir a temática da família como princípio constitucional (MALUF, 2010). “A Constituição Federal de 1934 trouxe em seu bojo a proteção perante a família através do Estado, uma vez que este passou a ser mediador das relações desse instituto, determinando sua indissolubilidade” (OLIVEIRA; SANTANA, 2015, p. 3).

d) Constituição de 1937: trouxe como acréscimo a igualdade entre os filhos naturais, bem como a proteção da infância e juventude pelo Estado. Porém, não concedeu a norma constitucional, o reconhecimento civil ao casamento religioso (MALUF, 2010).

e) Constituição de 1946: renovou os direitos que as outras constituições já tinham concedido à família e adicionou a estes a vocação hereditária de brasileiros em relação a bens deixados por estrangeiros no país (MALUF, 2010). “A família constitui-se pelo casamento válido de vínculo indissolúvel com proteção do Estado, será gratuita a celebração do casamento civil, e a este se equivalerá o religioso” (MALUF, 2010, p. 45). Para Oliveira e

Santana (2015, p. 4) “as constituições de 1946, 1967, 1969 não tiveram significativas mudanças, apenas conservaram o amparo do Estado sobre a família”.

f) Constituição de 1988: passando a priorizar a família como fundamento essencial para sociedade, admite novas formas para se constituir uma família de acordo aos valores sociais vigentes e segundo a valorização da pessoa humana, discorrem Oliveira e Santana (2015). “A constituição de 1988 alargou o conceito de família impondo novos modelos, não exigindo que esta se formasse apenas pelo casamento” (OLIVEIRA; SANTANA, 2015, p. 5).

O artigo 226 da constituição de 1988 evidencia a importância da família na tessitura social contemporânea, conclamando-a como “base da sociedade”, estabelecendo os seguintes princípios: § 1º O casamento é civil e gratuita a celebração; § 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei; § 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento; § 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes; § 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher; § 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio (redação dada pela emenda constitucional nº 66, de 2010); § 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas; § 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito familiar (BRASIL, 1988).

2.3.2 Princípios constitucionais do Direito de Família

Os princípios constitucionais, segundo Maluf (2010), são alicerces normativos cujo objetivo é aplicar a lei no que tange ao direito de família, ressaltando a dignidade do ser humano e seus direitos subjetivos. Eles “embasam desde a concepção, passando pela manutenção, administração e extinção da composição familiar” (MALUF, 2010, p. 57). Aplicam-se, pois, ao direito de família, conforme a Constituição de 1988, os seguintes princípios:

a) Princípio da dignidade da pessoa humana, fundamento máximo do Estado Democrático de Direito, elencado no art. 1º, III;

- b) Princípio e fundamento do pluralismo e da democracia no âmbito dos organismos familiares, bem como a escolha da espécie de família – art.1º, V-;
- c) Princípio da igualdade dos membros da família – art. 5º, I;
- d) Princípios e objetivos da liberdade, da justiça e da solidariedade familiar – art.3º, I;
- e) Princípio e objetivo da promoção da sociedade, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

O Estado deve proteger a família, “independentemente da sua espécie, visto que várias são as modalidades de família presentes na Constituição Federal” (MALUF, 2010, p. 53). Ainda que não estejam previstas, discorre Maluf (2010), a carta magna deve assegurar a dignidade das pessoas que se submetem às mais diversificadas e complexas relações advindas dos afetos. “Trata-se, assim, do reconhecimento de novos atores sociais e novas demandas públicas que impõem ações positivas no sentido de asseverar o respeito à diversidade humana” (MALUF, 2010, p. 103).

2.3.3 Judicialização dos novos arranjos familiares

As constantes transformações e/ou evolução da família no Brasil, segundo Souza e Sousa (2016), são evidências constatadas na sociedade contemporânea (mães solteiras, pais solteiros, filhos com dois pais e uma mãe, dois homens pais de uma criança, fusão de famílias, uniões unilaterais, dentre outras), que se contrapõem ao antigo modelo, ‘pater famílias’, no qual o homem era considerado como o provedor e protetor de toda a família.

A judicialização de algumas relações contemporâneas e de novos arranjos familiares, segundo Souza e Sousa (2016), se dá pela ausência do texto legal, provocando o Supremo Tribunal Federal – STF a se manifestar perante tais questões, a saber, “os direitos sucessórios de companheiros e cônjuges, a união homoafetiva, a possibilidade de casais gays adotarem crianças, entre outras” (SOUZA; SOUSA, 2016, p. 16).

O conceito de família, como discutido na evolução histórica do direito, esteve restrito ao de matrimônio, o que, segundo Souza e Sousa (2016), acabou desconsiderando outras possibilidades de reconhecimento vinculadas à afetividade, resultando na negação de direitos oriundos da convivência entre seus pares. Atualmente, o “Supremo Tribunal Federal tem reconhecido a existência de vários tipos de famílias que vão além das ditas convencionais, bem como os direitos inerentes a estas novas formações” (SOUZA; SOUSA, p. 2016, p. 14).

Os arranjos familiares judicializadas pelo Supremo Tribunal Federal resultam da proposição, segundo Souza e Sousa (2016, p. 10), de “que a família, assim como seu conceito,

já não pode ser entendida de maneira limitada como outrora, razão pela qual se impõe a necessidade de adaptações à realidade social”.

Seguem, pois, alguns desses arranjos que notadamente requereram o reconhecimento legal de suas relações perante o poder judiciário em sua mais alta corte, o Supremo Tribunal Federal:

ARRANJOS	CARACTERÍSTICAS
Família matrimonial	Modelo construído formalmente pelo matrimônio entre homem e mulher (lei).
Família informal	É aquela que, formada por homem e mulher, baseia-se apenas no afeto. Não há vínculo matrimonial; é uma união estável.
Família homoafetiva	Em 2011 o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu, por unanimidade, a união estável de companheiros do mesmo sexo. Dessa forma, os casais gays passaram a gozar de alguns direitos.
Família anaparental	Que não possui ascendentes, ou seja, é constituída por pessoas ou parentes em um mesmo lar sem que haja a presença de um pai ou mãe.
Família pluriparental	Decorre de uma pluralidade de relações parentais. Constituído por pares onde um ou ambos advêm de uniões anteriores.
Família monoparental	Formada por qualquer dos pais e seus ascendentes.
Família paralela	Pode ser classificada como uniões familiares livres, eventuais ou transitórias, ocorrendo simultaneamente ao casamento ou união estável.
Família eudemonista	“Eudaimonia”, que significa felicidade. Assim, a família eudemonista é aquela que busca a satisfação plena de seus membros, não havendo laços sanguíneos.

Quadro 5: Reconhecimento de arranjos familiares pelo Supremo Tribunal Federal (SOUZA; SOUSA, 2016).

A crítica que se tece a esse suposto reconhecimento dos novos arranjos familiares no Brasil é, justamente, a redução da esfera pública da família a uma instituição assentada apenas na dimensão jurídica dos vínculos (PETRINI, 2009). Sua desinstitucionalização, discorre Petrini (2009), constitui uma forte tendência a ressaltar a realidade privada dos membros familiares em seu percurso existencial. A família, conforme o autor, é um espaço público em que as pessoas fazem a experiência de valores e práticas com inegável significado para a sociedade, favorecendo a integração afetiva de sua prole; não se trata apenas de um grupo social que expressa afetos, emoções e sentimentos; não obstante, não se deve reduzi-la aos interesses coletivos de uma suposta preocupação pública. O entrelaçamento entre o público e o privado constitui a possibilidade de compreensão da dinâmica da família na perspectiva relacional (DONATI, 2008).

A discussão sobre os fundamentos epistemológicos da ‘família em processo de mudança’ na sociedade contemporânea buscou ressaltar os conceitos e características que constituem os novos arranjos familiares, desde a abordagem sistêmica (concepção bioecológica e ecopsicológica) até a abordagem relacional de família proposta pelo sociólogo italiano Pierpaolo Donati. A experiência de família é fonte de humanização e socialização, de educação para o exercício da cidadania; é lugar de resistência à lógica do mercado; é o espaço de gratuidade, solidariedade e cooperação entre sexos e entre gerações. Segundo Cortella

(2017, p. 78), “a família, por ser um ponto inicial de formação de alguém, de socialização de um ser humano [...], é uma unidade de afeto, de território, de convivência”. Mesmo ‘estando em mudança’, discorre o autor, a família ainda é o ‘habitat’ do afeto que se transforma em vínculo, do desenvolvimento cognitivo e da possibilidade de reconhecimento do outro em sua alteridade.

A revisão de literatura sobre os fundamentos epistemológicos da família nesse primeiro capítulo indica que a família continua sendo fundamental ao desenvolvimento humano, embora se reconheça a polissemia do conceito na sociedade contemporânea. A qualidade dos afetos e vínculos familiares discutida nas abordagens bioecológica (processo, pessoa, contexto e tempo), ecopsicológica (imaginário individual e psicológico) e relacional (dom, reciprocidade, generatividade e sexualidade), expressa como a família pode constituir-se um bem tanto para a pessoa (experiência de integração socioemocional) quanto para a sociedade (fonte de socialização e educação para o exercício da cidadania).

CAPÍTULO II

3 GÊNESE DOS PROCESSOS AFETIVOS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A gênese dos processos afetivos e sua função no desenvolvimento humano têm suscitado pesquisas empíricas cuja finalidade é cernir a polissemia que envolve o conceito afeto/afetividade. Afirmam Carvalho, Rolón e Melo (2018, p. 470) que “uma das dificuldades no estudo da afetividade é a definição do que realmente significa o termo. Na linguagem geral, afeto relaciona-se com sentimento de bondade, ternura, carinho e simpatia”.

O adjetivo ‘afetivo’, conforme atribuição filosófica do dicionário de filosofia (ABBAGNANO, 2007), “compreende a tudo o que se refere às emoções, sentimentos e paixões”. Não obstante, é necessário, segundo Gomes, superar a ingenuidade do senso comum e o inatismo biológico.

O exercício de pensar a respeito do afeto no desenvolvimento humano nos colocou dois desafios. O primeiro foi o de romper com o significado do termo afeto no senso comum, que remete a afeição e carinho e buscar o que este termo representa do ponto de vista filosófico [...]; e o segundo, o de superar uma visão estritamente biológica e buscar uma compreensão histórica e social que os processos afetivos adquirem no psiquismo humano (GOMES, 2013, p. 510).

A fundamentação filosófica do afeto enquanto disposição humana (teoria do filósofo grego Aristóteles) e de sua constituição na perspectiva histórico cultural (funções psicológicas e sociais) nos permite entender que “a afetividade se encontra na genética do ser humano e deve-se à evolução biológica da espécie, como ser que nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro” (ANTUNES, 2006, p. 5). O reconhecimento do complexo afetivo (emoções, sentimentos e paixões) no processo de desenvolvimento humano aponta para a necessidade de superação da dicotomia entre natureza/cultura, objetividade/subjectividade, afeto/cognição (GOMES, 2013).

Existem inúmeras abordagens que apresentam a importância da afetividade para as relações humanas e como tais relações interferem positiva ou negativamente em nosso comportamento, influenciando sobremaneira o processo de aprendizagem, o convívio social e as demandas mais elementares da vida cotidiana. Dentre os pensadores que se dedicaram ou que ainda continuam se dedicando a discutir e aprofundar o desenvolvimento humano e seu complexo relacional, podemos citar os da psicologia (PIAGET, 1994; VYGOTSKY, 1991; WALLON, 2007; BRONFENBRENNER, 1996;), sociologia (DONATI, 2008; GIDDENS, 1994), filosofia (BOTTURI, 2013; CORTELLA, 2017), ciências sociais (ANTUNES, 2006;

CHALITA, 2004) entre outros, como necessários à nossa revisão narrativa de literatura e estado da arte.

3.1 Afetividade e suas formas de manifestação

A veemência constante com que o conceito “afetividade” tem sido requerido em nossa sociedade ressalta a importância que ele, o afeto, vem exercendo nas relações sociais contemporâneas. Nos diversos dicionários, como MICHAELIS (2015), OLINTO (2005) e o AURÉLIO (1994, p. 31), por exemplo, entende-se a afetividade como “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob formas de emoções, sentimentos e paixões”.

O reconhecimento de nossa capacidade afetiva, no entanto, não quer dizer que tudo é afeto, que esse deve ser o princípio regulador das relações humanas como se tem propagado nos meios de comunicação social e nas novas tecnologias de informação. Não é no calor das emoções ou mesmo sob os impulsos da paixão, segundo Botturi (2013), que devemos compreender as relações, tendo em vista que a afetividade tem se revelado “lugar de máxima dispersão, chegando a se reduzir às vezes a um não lugar do humano” (FORNASIER, p. 90, 2016).

Uma primeira inquirição acerca da afetividade e das relações que delas nos advém é saber o que de fato são as emoções e que função exercem em nossa psique, buscando estabelecer as interfaces com outros fenômenos psíquicos como a paixão e o sentimento. Desta forma, compreende-se que:

Típico do emocional é de fato mediar a si mesmo e o mundo através do “sentir” e o “sentir-se”, isto é, através da autopercepção afetiva, caracterizada pela autorreferencialidade, instantaneidade, automatismo de reação, intensidade. Emoção significa por isso concentração da experiência em um sentir egocêntrico pontual necessário intensivo, no qual o sujeito tanto ganha em atualidade de si, quanto perde em capacidade em distender a própria experiência e de “ver” o mundo, isto é, antes de tudo ele mesmo em relação com os outros (BOTTURI 2013, p. 136).

O paradoxo que se estabelece na experiência da emoção é justamente esse ganho individual em que o sujeito se compreende a partir de suas próprias impressões (subjetividade) e a negação da realidade na qual se encontra inserido (objetividade). Para Botturi, ao contrário das emoções, “o sentimento é uma forma de afetividade que tem um grau de reflexividade” (BOTTURI, 2013, p. 137), uma capacidade racional de pensar as relações a partir das próprias relações. Se emocionados, externamos certa incapacidade racional, agindo pelo instinto, isso de fato nos leva a uma condição não humana, como fora afirmado anteriormente. Giddens (1994) ressalta que no sentimento a pessoa é capaz de reflexividade, uma ação subjetiva reflexiva.

A afetividade manifestada sob a forma de paixão (enamoramento) para Botturi (2013, p. 138) é “um fenômeno de tipo espontâneo, estático, necessitado, padecido, improvisado, que surpreende até mesmo o sujeito que o experimenta”. Parece-nos aqui haver uma semelhança quanto ao padecimento e espontaneidade tanto da emoção quanto da paixão.

3.2 Relação entre ethos, phatos e logos

A atribuição significativa dos aspectos subjetivos da afetividade que se caracteriza pela fragilidade e espontaneidade é uma realidade que dissolve o caráter objetivo da sociedade, afirma Petrini (2009). Os vínculos estão sendo substituídos por uma matriz afetiva que propõe a desconstrução do ethos e de sua capacidade racional.

O progressivo ordenamento do afetivo em direção à emotividade está em sintonia com uma questão sem solução que habita as profundidades da cultura ocidental: a questão do relacionamento entre logos e phatos, da sinergia entre o cognitivo e o afetivo, e de sua síntese como pensamento afetuoso e da uma afeição pensante (BOTTURI, 2013, p.137).

É importante recordar os princípios da filosofia grega no século III a.C, especificamente com Aristóteles, ao articular três formas de persuasão ou argumentos que distinguia o ethos (ética), pathos (sentimentos, paixões e emoções) e logos (razão). A distinção proposta, contudo, não impede a interação de tais argumentos, sobretudo quando conduz à reflexão sobre a experiência moral da relação entre razão e paixão, afirma Fornasier (2016).

A experiência do dado afetivo é, sem sombras de dúvida, um elemento positivo que favorece o desenvolvimento humano, contudo a sua separação do dado racional enfraquece e fragiliza essa proposta de desenvolvimento. Ethos, phatos e logos devem ser compreendidos em suas singularidades e complementariedades, como “uma síndrome cultural radicada e coerente, constituída pelos pólos da racionalidade como poder e da afetividade como emotividade” (BOTTURI, 2013, p. 138).

A racionalidade moderna, ao contrário do exposto, tende a valorizar os aspectos técnico-científicos considerados vazios de sentido para o ‘vivido’, pois não expressam nenhum sentimento ou emoção. Evoca o uso pejorativo dos conceitos ‘racionais’ e ‘insensível’ às pessoas, como se elas fossem desprovidas de sentimentos e emoções. Paradoxalmente, nas relações afetivas afloram as emoções, sentimentos e paixões marginalizando os aspectos racionais.

O conceito ‘afeto/afetividade’, quando absolutizado, pode nos conduzir ao extremismo das emoções, paixões e sentimentos de tal maneira que a razoabilidade e o reconhecimento de

um ethos seja relegado à subjetividade de cada pessoa, instituindo certa relatividade histórico-social. A submissão de nossa capacidade racional e do ethos aos apelos frenéticos dos afetos constitui uma catástrofe emotiva, como afirma Kamper:

É em ato “uma catástrofe emotiva”, pela qual de um lado “a sociedade dos homens se perdeu em um poder de constrições das coisas e, do outro, os mesmos seres humanos são fechados na sua dimensão privada como em uma prisão sem grades (KAMPER, 2002, p. 1021).

As formas de manifestação da afetividade (emoções, sentimentos e paixões) requerem o equilíbrio de forças antagônicas no sentido da harmonizá-las entre si. Ao contrário das emoções e paixões, afirma Botturi (2009), que a afetividade sob forma de sentimento traz consigo o grau de reflexividade (capacidade de repensar segundo dados racionais) a identidade estável e ao mesmo tempo ambígua do sujeito. Não obstante, o autor reconhece o apelo à experiência dos afetos como sendo positivo; no entanto aponta a gravidade da separação com o dado racional.

Refazendo o percurso das transformações nas famílias e no processo educacional ocorridas no século XX e que tende a influenciar o século vigente, Biasoli-Alves (2012, p. 28) entende que “a afetividade, caracterizada antes por sentimentos fortes, altamente elaborados, justificados e duradouros, mas contidos por normas severas, desloca-se para expressão livre, momentânea, de estados emotivos axacerbados”.

3.3 Teorias psicogenéticas do desenvolvimento humano

A gênese do comportamento e desenvolvimento humano constitui o objeto de pesquisa das teorias psicogenéticas, campo de estudo da psicologia, representadas por Jean Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962), a partir da relação e interação entre sujeito e objeto num processo de construção e reconstrução das estruturas cognitivas e afetivas. No entanto, existem diferenças significativas do ponto de vista epistemológico entre esses pesquisadores. Para Chakur (2005, p. 291), “a noção de desenvolvimento não é a mesma nas várias teorias psicológicas que tratam desta questão.” Prossegue afirmando que:

Em certas teorias, denominadas aprioristas, maturacionistas, ou inatistas, considera-se o desenvolvimento como manifestação progressiva de potencialidades, um desdobramento do processo de crescimento orgânico, que depende da maturação do sistema nervoso. A essas teorias se opõem as empiristas ou ambientalistas, que vêem o desenvolvimento como acúmulo quantitativo de comportamentos aprendidos em função da experiência progressiva de potencialidades, um desdobramento do processo de crescimento orgânico, que depende da maturação do sistema nervoso (CHAKUR, 2005, p. 291).

A teoria psicogenética do desenvolvimento humano proposta inicialmente por Jean Piaget (1896), busca evidenciar a relação existente entre a psique humana e a origem dos

processos evolutivos de cada indivíduo. “O que se propõe a epistemologia genética é, pois, pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares” (PIAGET, 1983, p. 3). Não se trata, pois, de investigar aspectos da genética e da hereditariedade da mente humana com simples especulações empíricas. Em outras palavras, o pensador suíço (2010) expõe um tipo de epistemologia de fundo naturalista, muito embora não seja positivista; que evidencia as atividades do sujeito sem cair no idealismo; que considera o objeto e suas limitações e, em fim, que vê no conhecimento uma possibilidade contínua. Por isso, compreende que “é este último aspecto da epistemologia genética que suscita mais problemas e são estes que se pretende equacionar bem assim como discutir exaustivamente” (PIAGET, 2010, p. 131).

Para Chakur (2005), o foco está na gênese de nossas condutas e nas funções psicológicas que dispomos frente à realidade à qual estamos inseridos. “O objetivo primordial de uma pesquisa dessa natureza é, portanto, o de descrever/explicar o desenvolvimento e, no caso da perspectiva piagetiana, o desenvolvimento na esfera intelectual” (CHAKUR, 2005, p. 290). No entanto, ressalta a autora, não é possível desenvolver-se humanamente apenas sob a égide das funções cognitivas, sobretudo quando reconhecemos a importância das funções afetivas nesse processo de desenvolvimento.

Em sua obra ‘a construção do afeto, Antunes (1999, p. 4), apresenta resultados de pesquisas que confirmam a hipótese de que “a estimulação, sobretudo durante a infância, pode levar a inteligência a uma expansão mais de duas vezes superior a seus limites inatos.” Epistemologicamente, o desenvolvimento humano pressupõe funções diversas, dentre elas, afetivas e cognitivas.

O desenvolvimento humano ocorre de maneira singular, embora compreenda tanto o contexto particular quanto universal. Para Xavier e Nunes (2013), o genoma humano é constituído de afeto e inteligência que nascem da diversidade cultural, social, política e econômica. Esse complexo psíquico-social é o que torna possível nosso desenvolvimento.

Abordar o desenvolvimento humano é explorar terreno vasto, cuja natureza central é a de descoberta, mudança, avanços, novas aquisições e crescimento. Da concepção à morte, a cada instante e de forma singular, vivemos esse processo. Por conseguinte, diz respeito a nossa vida cotidiana com questões que vão desde a aquisição da fala ou do andar, passando pelo processo de aprendizagem escolar e pelas inquietações da adolescência, até as transformações biopsicossociais que a vida adulta e a velhice trazem consigo (XAVIER; NUNES, 2013, p. 9).

Os estudos dedicados ao desenvolvimento humano em suas origens, segundo Chakur (2005, p. 290), “além de serem voltados, geralmente, para a educação, eram estudos de filósofos, médicos e pedagogos e não podiam contar com métodos introspeccionistas

utilizados na época.” Como já mencionamos anteriormente, embora haja diversas tendências psicogenéticas, nos limitaremos aos três principais autores, Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962), que constituem os clássicos da teoria da psicogênese do desenvolvimento humano.

3.3.1 A gênese do desenvolvimento humano em Jean Piaget

Considerado um dos mais importantes pesquisadores da epistemologia genética por aqueles que o sucederam, Jean William Fritz Piaget (1896-1980), mais conhecido por Jean Piaget, médico, filósofo, biólogo e epistemólogo suíço, constitui para as pesquisas acerca do desenvolvimento humano uma referência, visto sua originalidade ao inserir a infância como objeto de estudo científico.

Para Xavier e Nunes (2013, p. 19), “o objetivo central de sua obra foi investigar como o ser humano constrói o conhecimento, isto é, como o sujeito passa de um estado de menos conhecimento para um estado de maior conhecimento.” O desenvolvimento humano em sua gênese, portanto, tem como fundamento as funções da inteligência (funções cognitivas), como afirma abaixo Piaget:

A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário, uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza (PIAGET, 1970, p. 34).

3.3.1.1 A dimensão cognitiva do ser humano em Jean Piaget

A gênese do desenvolvimento cognitivo na teoria de Piaget sustenta, ainda que de forma sutil, a dicotomia entre a hereditariedade e o ambiente, entre natureza e cultura. Predomina em suas inquirições os aspectos biológicos no processo de desenvolvimento, com funções e comportamentos correspondentes a cada fase ou ciclo vital. O termo cognição, segundo Xavier e Nunes (2013, p. 69), “refere-se à capacidade humana de entender, julgar e interpretar o mundo [...]. E desenvolvimento cognitivo, relaciona-se aos processos pelos quais os seres humanos passam para que estas aquisições sejam possíveis.” Dois conceitos são fundamentais para entendermos a epistemologia genética suscitada pelo autor: assimilação e acomodação.

Para Piaget (1970, p. 19), “a inteligência é de fato assimilação na medida em que incorpora todos os dados da experiência [...] quer dizer, de estruturação por incorporação da realidade exterior às formas devidas à atividade do sujeito.” Já a acomodação, afirma ser

“resultado das pressões exercidas pelo meio” (PIAGET, 1970, p. 20). Convém esclarecer que esses conceitos se constituem em princípios que fundamentam a gênese do desenvolvimento humano, especificamente, o desenvolvimento cognitivo.

Os conceitos de assimilação e de acomodação não possuem o significado que costumam ter na nossa vida cotidiana. Costumamos dizer que assimilar é o mesmo que compreender e, acomodar é ficar parado, quieto, sem iniciativa. Ao contrário, na teoria piagetiana os dois mecanismos são interdependentes. Estão acontecendo na mente do sujeito, quase de forma simultânea, sempre que ele está agindo no meio, conhecendo, descobrindo, criando, refletindo, interagindo. Enfim, desde o nascimento até a velhice assimilo ao entrar em contato com o objeto a ser conhecido e me transformo acomodando esse objeto à minha cognição (XAVIER; NUNES, 2013, p. 21).

A predisposição fisiológica e anatômica, segundo Piaget (1970), é o que nos permite realizar de forma consciente e interdependente o desenvolvimento humano referente às funções cognitivas. Isso pressupõe relações distintas entre o organismo e o meio, entre sujeito e objeto. O desenvolvimento cognitivo, portanto, tem seu início no momento do nascimento humano, tendo como condicionante o crescimento orgânico e a maturidade dos órgãos. Biologicamente, a gênese do desenvolvimento se configura como um “processo contínuo que obedece a uma ordem invariável e sequencial de estágios, passando gradativamente do menor para o maior estado de equilíbrio, em que cada estágio (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal) é definido por uma estrutura” (OSTI, 2009, p. 111).

Ações ou atos inteligentes pressupõem na psicogênese piagetiana arquétipos cogniscentes que permitem aos indivíduos organizar e entender o mundo, regidos por uma sucessão de estágios que compreendem as funções biológicas de cada faixa etária. Nas linhas que seguem, caracterizaremos cada um desses estágios, evocando a função deles no desenvolvimento humano proposto na teoria psicogenética de Jean Piaget.

a) Estágio Sensório-motor: período que compreende de 0 (zero) a 02 (dois) anos de idade e tem como característica a percepção e os movimentos da realidade na qual a criança está inserida, muito embora a inteligência sensório-motora não seja capaz de conceituar tal realidade. Segundo Piaget (1975, p. 139) “os esquemas de inteligência sensório-motora não são, com efeito, ainda conceitos, pelo fato de que não podem ser manipulados por um pensamento, e que só entram em jogo no momento de sua utilização prática e material.”

Esse estágio caracteriza-se como um período em que a vida mental é reduzida ao exercício dos aparelhos reflexos; contudo, “a passagem das condutas sensório-motoras às ações conceitualizadas não se deve apenas à vida social, mas também ao progresso da inteligência pré-verbal em seu conjunto e à interiorização da imitação” (PIAGET, 1975, p. 139).

Estando presa ao presente, a criança não é capaz de se reportar ao passado e, muito menos, planejar ações futuras nesse estágio de desenvolvimento. No entanto, afirma Osti (2009), esse período é o da “inteligência da ação”, ou seja, capacidade de diferenciar objetos do seu próprio corpo. “A criança utiliza a percepção e os movimentos como instrumentos, preparados no terreno da ação, o que mais tarde será convertido em operações do pensamento refletido” (OSTI, 2009, p. 111).

b) Estágio pré-operatório: tem início aos 02 (dois) anos de idade e pode se estender até os 06 (seis) anos, sendo marcado pelas funções simbólicas, pela capacidade de representar e reconhecer objetos e acontecimentos através das palavras/linguagem. Ao falar, afirma Piaget (1975), as palavras se tornam símbolos; ao desenhar algo, tornar-se-á sua casa; um pedaço de madeira, um cavalo. A linguagem insere a criança no mundo dos conceitos e da racionalidade. Em partes, ela é condição para o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Com a linguagem, o jogo simbólico, a imagem mental, etc., a situação muda, por outro lado, de modo notável: às ações simples que garantem as interdependências diretas entre o sujeito e os objetos se superpõe em certos casos um novo tipo de ações, que é interiorizado e mais precisamente conceptualizado (PIAGET, 1983, p. 11).

A inserção da linguagem no estágio pré-operatório enriquece as atividades cognitivas da criança, adaptando-a de forma mais eficiente à sua realidade. O uso da palavra desperta o simbolismo que circunda toda sua existência. No entanto, a aprendizagem fica circunscrita às suas vivências, às coisas que conhece. Em outras palavras, Piaget (1991) reforça que a inteligência/cognição antecede a linguagem, contudo não existe pensamento antes da linguagem. Ainda nesse período de desenvolvimento, discorrem Xavier e Nunes (2013, p. 23), “ocorre uma diminuição considerável do egocentrismo. O jogo simbólico vai se transformando em jogo de regras e a socialização vai se estruturando em torno da cooperação.”

c) Estágio operatório concreto: fase de desenvolvimento que inicia aos 07 (sete) anos de idade e vai até os 11 (onze) anos. É nessa fase que ocorre, segundo Piaget (1991), a capacidade da criança de estabelecer conexões lógicas que permitem lidar com a diferença. Entende-se, pois, por conexões lógicas “a possibilidade de um conhecimento mais compatível em termos de lógica convencional com o mundo real” (XAVIER; NUNES, 2013, p. 24).

A idade de sete a oito anos em média assinala um fato decisivo na elaboração dos instrumentos de conhecimento: as ações interiorizadas ou conceitualizadas com as quais o sujeito tinha até aqui de se contentar, adquirem o lugar de operações enquanto transformações reversíveis, que modificam certas variáveis e conservam as outras a título de invariantes (PIAGET, 1975, p. 146).

De acordo com Piaget (1975) as operações concretas deve ser entendido em dois subestágios, a saber, a capacidade de operações reversíveis (conservação e modificação das variáveis); e o equilíbrio das operações concretas (domínio das operações espaciais). Embora distintos, esses subestágios obedecem a lógica da realidade concreta que permitem reflexões a partir das experiências vivenciadas tanto no presente quanto no passado às quais a criança estão sujeitas. Isso nos permite intuir, segundo Osti (2009), que o pensamento torna-se crítico e apóia-se em operações mentais, suscitando a presença de estruturas lógicas frente às demandas da realidade. Nesse estágio de desenvolvimento, portanto, operar concretamente significa a possibilidade de entendimento, não mais abstrato, de algo que se porta à sua frente.

A partir dos sete a oito anos o sujeito é capaz de elaborar estruturas multiplicativas tão bem quanto aditivas, a saber, tabelas com registros duplos (matrizes), comportando classificações segundo dois critérios ao mesmo tempo, correspondências seriais ou seriações duplas (por exemplo, folhas de árvore seriadas na vertical conforme seu tamanho e na horizontal conforme seus matizes mais ou menos escuros). Contudo, trata-se, no caso, mais de sucesso em relação à questão proposta (“dispor as figuras o melhor possível”, sem sugestão sobre a disposição a encontrar) do que de uma utilização espontânea da estrutura. Ao nível dos nove a dez anos, por outro lado, quando se tratar de separar as dependências funcionais num problema de indução (por exemplo, entre os ângulos de reflexão e de incidência), observa-se uma capacidade geral de destacar covariações quantitativas, sem ainda dissociar os fatores como será o caso no estágio seguinte, mas pondo em correspondência relações seriadas ou classes (PIAGET, 1975, p. 147).

d) Estágio operatório formal: período que caracteriza o início da adolescência a partir dos 11/12 (doze) anos e se estende até a vida adulta, onde se desenvolve a capacidade de abstrair e gerar hipótese sobre o mundo e sobre a sociedade de maneira contextual. “A primeira característica das operações formais é a de poder recair sobre hipóteses e não mais apenas sobre os objetos: é esta novidade fundamental da qual todos os estudiosos do assunto notaram o aparecimento perto dos 11 anos” (PIAGET, 2010, p. 138). Não obstante, isso não desconsidera a função que os estágios anteriores exercem no desenvolvimento humano, visto que para o autor, eles fundamentam o estágio presente.

A singularidade desse estágio consiste em ultrapassar a própria noção de realidade, do real, para intuir o possível, relacionado às múltiplas necessidades dos indivíduos. Isso permite “discutir temas filosóficos mais complexos, desenvolver análises sobre temas baseados em situações hipotéticas, realizar experimentos que exigem a relação entre diferentes variáveis e situações” (XAVIER; NUNES, 2013, p. 24).

Consciente de sua própria capacidade de pensar e refletir, o jovem passa a discutir, questionar os valores dos pais, com vistas aos seus próprios valores, através de raciocínio lógico, formando esquemas conceituais abstratos.

O processo de desenvolvimento humano pensado na psicogênese piagetiana supõe etapas/estágios, como vimos anteriormente, que gradativamente vão atingindo equilíbrio e sua capacidade de reflexão deixa a função de contradizer o mundo para assumir seu papel de intérprete do meio social no qual está inserido. O pressuposto para que ocorra especificamente o desenvolvimento cognitivo são as categorias de duração e sucessão (OSTI, 2009).

3.3.1.2 A dimensão afetiva do ser humano em Jean Piaget

Uma das grandes contribuições das pesquisas de Jean Piaget, quanto ao desenvolvimento humano, foi justamente inserir a infância em suas reflexões, acenando para a relação entre a dimensão cognitiva e a afetiva. Embora sua preocupação fosse estudar o surgimento da inteligência e suas conexões lógicas, para Santos e Rubio (2012) isso não quer dizer que o autor desconsidere a importância da afetividade para o desenvolvimento humano. Na obra ‘a formação do símbolo na criança’ de 1945, Piaget apresenta os primeiros ensaios acerca da relação entre afetividade e inteligência como indissociáveis e integradas no desenvolvimento psicológico infantil. Essa prerrogativa da importância do afeto no desenvolvimento da criança o torna condição necessária à inteligência.

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente (PIAGET, 1962/1994, p. 129).

No ‘curso da Sorbonne’, ministrado nos anos de 1953 e 1954, Piaget discute a relação entre a afetividade e inteligência apresentando logo na primeira parte do curso os problemas das teorias psicológicas da época. Para Santos e Rubio (2012) os destaques afirmavam que a inteligência e a afetividade apresentam naturezas distintas; contudo, indissociáveis; não há conduta unicamente afetiva, como também não há conduta unicamente cognitiva. Outro destaque foi a afirmação de que a afetividade interfere no funcionamento da inteligência, de maneira a estimulá-la ou perturbá-la; acelerando ou retardando o desenvolvimento; por fim, a inquirição de que a afetividade não modifica as estruturas da inteligência, mas funciona como energia que estimula as condutas.

As dimensões cognitivas e afetivas possuem características singulares em cada estágio do desenvolvimento proposto por Piaget, contudo tais singularidades não representam uma contradição entre ambas. Afetividade e inteligência corroboram no processo de maturação individual e social das pessoas. A condição do afeto como necessário, como bem afirmou

Piaget, não implica ser ele o elemento suficiente ao desenvolvimento integral do homem. Há de se considerar outros elementos no processo de desenvolvimento, pois nem tudo é afeto.

As ações e comportamentos humanos, segundo Piaget (2003), são movidos por certo tipo de “energia”, como fora discutido acima, fazendo com que o sujeito exerça determinadas posturas frente às situações diversas. Para Piaget (2003, p. 38), a “afetividade e a razão se completam, enquanto uma move a ação, a outra faz com que identifiquemos desejos e sentimentos variados com a finalidade de conseguir êxito”. A relação entre *ethos*, *pathos* e *logos* é mais uma vez requerida como uma relação de equilíbrio.

Inteligência e afeto interagem de tal forma que “não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos” (BRONZATTO; CAMARGO, 2010, p. 85). Nos estágios de desenvolvimento humano propostos por Piaget (2003): sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 6 anos), operatório concreto (7 a 11 anos) e operacional formal (11 anos...) existe uma relação entre o biológico e o social; contudo, evidencia-se a primazia do primeiro em detrimento do segundo.

O paradoxo que se estabelece quando se pensa em desenvolvimento humano é identificar em Piaget como o desenvolvimento biológico favorece o desenvolvimento afetivo e como o afetivo favorece o biológico, num processo de simbiose contínuo. Não é intenção desse estudo adentrar em tal questão, no entanto, reforçam alguns comentadores da psicologia genética que:

A afetividade também é concebida como o conhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, nas quais todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem (CARVALHO; ROLÓN; MELO, 2018, p. 472).

A maturidade biológica e afetiva depende de cada estágio, sendo a idade cronológica um importante elemento a ser considerado na teoria psicogenética de Piaget. Santos e Rubio (2012), em analogia ao desenvolvimento cognitivo, afirmam que o desenvolvimento afetivo também vai de sentimentos instintivos (reflexos e hereditários) a sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias) e, posteriormente, a sentimentos semi-normativos (construções representacionais) e, enfim, culmina nos sentimentos normativos (escala de valores).

A constituição do juízo moral no processo de desenvolvimento, assim como nos estágios cognitivos, também é discutida em três períodos distintos na teoria psicogenética de Piaget, recorda Osti (2009). O primeiro período (denominado de anomia) é aquele no qual a criança está subordinada à autoridade dos adultos; no segundo período (heteronomia) a

criança compreende o que é certo e errado e, por fim, no terceiro período (autonomia) a criança reconhece os direitos de forma igualitária e constrói a noção de justiça. Porém, para La Taille (1992, p. 66) “o desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico é exatamente paralelo ao desenvolvimento moral.”

Do ponto de vista afetivo, os estágios de desenvolvimento humano estão relacionados ao desenvolvimento cognitivo, num processo simbiótico propriamente humano, levando em consideração a duração e a sucessão temporal (PIAGET, 1986). Na obra ‘Seis estudos de Psicologia’ (1986), o autor apresenta os estágios de desenvolvimento afetivo, com suas respectivas características: estágio sensório motor (0 a 2 anos) – a afetividade se manifesta nas emoções primárias (medo) e afetos perceptivos (sensação de agradável, desagradável, prazer e dor); estágio pré-operatório (02 aos 06 anos) – desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (afeições e simpatias) e, por fim, o estágio operatório concreto (07 aos 12 anos) – a afetividade se caracteriza por novos sentimentos morais, como o respeito mútuo; depois desse estágio, o desenvolvimento afetivo começa a se estabilizar, orientando-se para o equilíbrio que se encontra na afetividade adulta.

3.3.2 O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky

Considerado um dos pensadores clássicos da psicogênese do desenvolvimento humano, os estudos de Vygotsky corroboraram para acentuar, assim como os de Piaget, a relevância dos aspectos afetivos em todo o processo de desenvolvimento no qual o ser humano está sujeito, dentro de uma perspectiva histórico-cultural. “Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu a 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, no nordeste de Minsk, na Bielo-Rússia [...]. Em 1917, com especialização em literatura, começou sua pesquisa literária” (VYGOTSKY, 1991, p. 7). Segundo Xavier e Nunes (2013, p. 26), o bielo-russo “desenvolveu seus estudos buscando responder como o homem se constitui humano.” Não obstante, suas pesquisas não se reduziram apenas ao fator biológico presente no desenvolvimento, mas também às contribuições sociais que permitem sua efetivação, dentro de “uma abordagem holística, promotora de uma análise totalizante e não-fragmentada” (VYGOTSKY, 1989, p. 6-7 apud LA TAILLE, 1992, p. 77).

O desenvolvimento cognitivo e afetivo em Vygotsky (1989) se pauta tanto no aspecto biológico quanto no aspecto social; contudo, é nesse e não naquele que o autor vai enfatizar suas pesquisas. Faz-se necessário perceber que, da mesma forma que Piaget, o autor compreende uma indissolubilidade entre afeto e cognição. Na obra ‘a formação social da mente’ (1989), uma seleção dos ensaios mais importantes de Vygotsky editada por um grupo

de pesquisadores, evoca uma denúncia ora pela separação entre afeto e cognição, ora pela primazia dada ao biológico.

A separação desses dois aspectos enquanto objetos de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades pessoais, das inclinações e dos impulsos daqueles que pensam (VYGOTSKY, 1989, p. 85).

A função social das relações afetivas se constitui a partir da compreensão do conceito de ‘homem’ (VYGOTSKY, 1991), sobretudo quando entende o ser humano como “membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural, sua noção de cérebro pressupõe um sistema aberto, de grande plasticidade e representação da realidade” (RIBEIRO, 2005, p. 37).

Na perspectiva do ‘materialismo histórico-dialético’, influência da teoria marxista de sociedade, as pesquisas de Vygotsky, segundo La Taille (1992), compreendem as relações do indivíduo como um todo, onde as relações afetivas se adaptam às situações concretas da vida humana, considerando os mecanismos cerebrais do funcionamento psicológico, de forma individual e, da espécie humana, em todo o processo sócio-histórico. É justamente nesse processo de adaptação, “que a razão teria capacidade de controlar as emoções mais primitivas, graças ao domínio de instrumentos culturais” (SOUZA, 2011, p. 251).

Os instrumentos culturais (objetos que mediam nossa interação, como por exemplo, um livro que nos permite acessar o conhecimento sistematizado ao longo dos tempos) e os signos (expressos pela linguagem) apresentam funções distintas, porém necessárias ao processo de desenvolvimento.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade [...]; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 1991, p. 40).

O ser humano transforma tudo aquilo que abstrai da sociedade e da cultura em material simbólico através do pensamento e da criação, possibilitando um novo significado ao mundo, discorrem Xavier e Nunes (2013). É nesse momento ímpar do desenvolvimento que ocorre a gênese da subjetividade humana. Todo esse processo de internalização contida na teoria psicogenética de Vygotsky (1991) só é possível através das funções mentais elementares (atenção involuntária) e das funções mentais superiores (atenção voluntária e memória lógica).

3.3.2.1 Vygotsky e o plano de desenvolvimento humano

Em sua teoria psicogenética do desenvolvimento humano, Vygotsky (1991) apresenta 04 (quatro) planos genéticos (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese) que, segundo Moura et al. (2016), evidenciam sua opção epistemológica pelo materialismo histórico-cultural nas pesquisas empíricas. Os aspectos do desenvolvimento que veremos a seguir “estão inter-relacionados e constituem a origem de quem somos nós e de como nos tornamos humanos” (XAVIER; NUNES, 2013, p. 29).

a) Plano filogenético: é tudo aquilo que trazemos em nosso desenvolvimento em função da evolução da espécie humana. “A espécie é vista como uma continuidade biológica e genética [...] e sua evolução consiste em um processo lento de transformação em longos períodos de tempo” (MOURA et al., 2016, p. 107). Em analogia ao desenvolvimento de outros animais (macacos antropóides), aqueles que mais se assemelham ao ser humano, o autor estabelece a peculiaridade humana no processo de desenvolvimento, a saber:

A percepção de uma criança, porque ela é um ser humano, não se desenvolve como uma continuidade direta e aperfeiçoada das formas de percepção animal, nem mesmo daqueles animais que estão mais próximos da espécie humana. Experimentos realizados para esclarecer esse problema, levaram-nos a descobrir algumas leis básicas que caracterizam as formas humanas superiores de percepção (VYGOTSKY, 1991, p. 24).

b) Plano ontogenético: compreende o desenvolvimento que tem início na infância e se estende ao longo de toda a vida de forma contínua, sendo determinado não apenas por processos de maturação biológicos, mas principalmente pela influência dos meios culturais e sociais nos quais os indivíduos estão inseridos. Para Santos e Rubio (2012), não há como pensar em desenvolvimento sem levar em consideração o aporte histórico-cultural impresso em cada indivíduo.

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 1991, 51).

c) Plano sociogenético: o pressuposto de que somos seres que se desenvolvem em sociedade, vivenciando afetos e interesses que mobilizam nossas atitudes e comportamentos, torna-se um dos planos mais importantes em Vygotsky (1991); a partir dessa proposição, desenvolve o conceito de ‘zonas de desenvolvimento proximal’ (ZDP), ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções

poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Embora estejamos sujeitos ao plano sociogênico e sejamos da mesma espécie, Vygotsky afirma que esse processo de desenvolvimento é distinto e singular, contudo, interativo (XAVIER; NUNES, 2013).

d) Plano microgenético: postula indivíduos singulares, diferentes uns dos outros, onde o desenvolvimento ocorre de forma particular. “Este plano genético centra-se no manifesto interpsicológico ao longo de um período relativamente curto, como: aprender uma palavra, um som...” (MOURA et al., 2016, p. 111).

A abordagem da gênese do desenvolvimento, segundo Vygotsky (1991), busca superar a dicotomia entre as funções inatas e as funções que são recebidas pelo ambiente. Pode-se, portanto, afirmar que a teoria psicogenética do autor tem uma perspectiva interacionista dos planos, cuja finalidade seja a promoção do desenvolvimento humano de forma integral.

3.3.2.2 A dimensão afetiva do ser humano em Vygotsky

A concepção de homem como ser que está sujeito tanto às funções sociais quanto às biológicas num constante processo de maturação, nos permite deduzir, segundo Vygotsky (1991), que ele, o homem, é capaz de pensar, manifestar suas emoções, despertar desejos, imaginações e se sensibilizar diante dos contextos sócio-culturais aos quais está sujeito.

Sob a égide do ‘materialismo histórico-dialético’ defendida por Vygotsky (1991), “a afetividade valoriza tudo na vida, tudo aquilo que está fora das pessoas, como os fatos e acontecimentos, bem como aquilo que está interno (causas subjetivas), como os medos, nossos conflitos, os anseios” (SANTOS; RUBIO, 2012, p. 3). Na obra ‘pensamento e linguagem’ de 1993, Vygotsky equipara a zona de desenvolvimento real (as conquistas realizadas) ao desenvolvimento afetivo e postula que o intelecto exerce influências múltiplas sobre as funções afetivas e vice-versa, não podendo separá-las.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o

pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente (VYGOTSKY, 1993, p. 25).

As funções afetivas na teoria psicogenética de Vygotsky, segundo Kohl (1992), são constituídas por pressupostos que visam superar a dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, como notamos anteriormente, e tem como finalidade a descrição do lugar da afetividade em todo o processo de desenvolvimento. São duas perspectivas, a saber: monista (contra qualquer divisão do ser humano, corpo/alma, matéria/não matéria) e holista (compreensão do ser humano como um todo).

As funções superiores (atenção voluntária/percepção e memória lógica) determinam a capacidade humana de se relacionar e inserir-se socialmente nas manifestações histórico-culturais. Assim como tais funções, afirma Vygotsky (1991), as emoções sofrem influências e são influenciadas pela dimensão social de cada indivíduo.

A compreensão dos estados emocionais como manifestação afetiva pressupõe que eles “dependem de uma consciência social fornecida pela cultura que dite as diretrizes para o sentimento, no tocante a quando, onde e o que sentir; e que estas estabeleçam, enfim, códigos legais, morais e sociais que as sustentem” (AFONSO, 2006, p. 30). O desenvolvimento afetivo, portanto, é consequência da história pessoal e singular do ser humano ao longo de toda a sua existência, tanto na perspectiva objetiva quanto na subjetiva.

Em Vygotsky, comenta Oliveira (1992), o sujeito está condicionado a aspectos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos e externos, num processo dialético de semelhanças e contradições. Ao contrário dos demais animais, para o bielo-russo (1991), o homem dispõe de um equipamento específico que subjaz a espécie humana, a saber, a linguagem, que sendo mediada pela cultura, sofisticamos nossos sentimentos e emoções.

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento (VYGOTSKY, 1991, p. 23).

O domínio afetivo na gênese do desenvolvimento humano para Vygotsky se estende ao longo de todo o percurso da vida através de instrumentos mediadores e promovem mudanças comportamentais, o que segundo Antunes (1999), na obra ‘a construção do afeto’, dota o sujeito de conteúdos histórico-culturais e o afasta do determinismo biológico. Isso significa dizer que os processos elementares que compreendem as funções cognitivas e afetivas “são plásticos e adaptativos em relação às tarefas que a criança enfrenta e em relação ao seu estágio de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 82).

3.3.3 A gênese do desenvolvimento humano em Henri Wallon

A abordagem psicogenética do desenvolvimento humano, segundo Xavier e Nunes (2013), encontra sua excelência teórico-metodológica nos estudos do filósofo, médico, psicólogo e político francês Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), cujas pesquisas compreendem o homem em sua totalidade, integrando razão e emoção. “Henri Wallon além de uma grande figura acadêmica, foi também um homem político, porém, sua participação na humanidade foi marcada mais por sua dedicação enquanto pesquisador” (BATISTA; OLIVEIRA; SILVA, 2015, p. 2075).

As pesquisas realizadas com crianças na teoria psicogenética walloniana tinham como objetivo o acesso à gênese dos processos psíquicos em suas fases de desenvolvimento, estando atendo às suas relações com o ambiente e a idade cronológica. “O cenário deste desenvolvimento está constituído por múltiplos aspectos como: espaço físico, pessoas próximas, linguagem e conhecimentos de cada cultura” (XAVIER; NUNES, 2013, p. 31).

As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que elas se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função, mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são à imagem da linguagem, que para cada um é o meio! (WALLON, 1995, p. 210).

O conjunto das funções afetivas (emoções, sentimentos e paixões) não está dissociado da capacidade racional humana, visto que a relação entre *phatos* e *logos* possibilita a integração tanto do organismo ao meio quanto da cognição ao afeto e à motricidade. Considerada uma das fases de desenvolvimento, a afetividade se constitui a mais antiga entre todas as demais fases e, é fundamental na teoria psicogenética do pesquisador francês, afirma La Taille (1992). Para Wallon, continua La Taille et al. (1992, p. 90), “o ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se lentamente, a vida racional [...]. Afetividade e inteligência estão sincreticamente misturados.”

O que ora discutimos em Wallon (1879-1962) sobre a afetividade se diferencia epistemologicamente de Jean William Fritz Piaget (1896-1980) e de Lev Vygotsky (1896-1934), sobretudo quando entende o complexo afetivo como condição primeira para desenvolvimento humano. Não obstante, a teoria psicogenética walloniana ressalta importância tanto do genótipo (funções biológicas) quanto o fenótipo (interações sócio-culturais) na gênese desse desenvolvimento.

O objetivo assim perseguido não é mais do que realização daquilo que o genótipo, ou gérmen do indivíduo, tinha em potência. O plano segundo o qual cada ser se desenvolve depende, portanto, de disposições que ele tem desde o momento de sua primeira formação. A realização desse plano é necessariamente sucessiva, mas pode não ser total e, enfim, as circunstâncias modificam-na mais ou menos. Assim, distinguiu-se do genótipo, o fenótipo, que consiste nos aspectos em que o indivíduo

se manifestou ao longo da vida. A história de um ser é dominada pelo seu genótipo e constituída pelo seu fenótipo (WALLON, 1941, p. 50).

O entendimento do ser humano em sua totalidade (natureza e cultura) faz de Henri Wallon um singular pesquisador, cuja teoria psicogenética do desenvolvimento humano “possibilita aprofundar nossa compreensão do papel da afetividade na vida psíquica e no processo ensino-aprendizagem, valorizando, fortemente, ao mesmo tempo, a relação entre o indivíduo e o meio social” (ALMEIDA; MOHANEY, 2007, p. 11). “O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras” (WALLON, 1975, p. 164).

3.3.3.1 A dimensão afetiva do ser humano em Henri Wallon

As teorias psicogenéticas do desenvolvimento humano de Jean Piaget e de Lev Vygotsky ressaltaram a importância da afetividade nas relações que estabelecemos ao longo de toda nossa existência. Contudo, o postulado de uma integração funcional é o que singulariza as pesquisas realizadas por Wallon, sobretudo quando reconhece as dimensões afetivas, cognitivas, motoras e pessoais nesse processo de desenvolvimento (MAHONEY; ALMEIDA, 2007). A singularidade consiste, justamente, na “conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas manifestações como um desdobramento de um domínio funcional mais abrangente: a afetividade” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 26).

Os domínios funcionais entre os quais se dividirão o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa (WALLON, 1995, p. 131).

A teoria psicogenética de Wallon (1995) postula, pois, a afetividade como a “capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas” (CARVALHO; ROLÓN; MELO, 2018, p. 472). No dado afetivo, afirma Wallon (1986), estão inseridas várias manifestações tanto de ordem orgânica (fome ou saciedade) quanto de ordem social (sentimento, paixão, emoção, humor). “Nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole” (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 17). A ênfase dada ao desenvolvimento orgânico se estende às funções cognitivas e afetivas, num processo constante de maturação social (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

A gênese do desenvolvimento afetivo e cognitivo está relacionada às funções biológicas dos indivíduos mediante constantes interações com o meio. É esse processo

interativo e integrativo que possibilita o crescimento paradoxal do homem: intelectual e afetivo. Para Wallon (2008) o desenvolvimento (intelectual e afetivo) “brota das entranhas orgânicas e vai adquirindo complexidade e diferenciação na relação dialética com o social” (FERREIRA; ACIOLY- RÉGNIER, 2010, p. 28).

O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social (WALLON, 2008, p. 117).

A função da afetividade nos diferentes estágios do desenvolvimento humano tem como pressuposto as categorias da ‘história’ e da ‘cultura’ na psicologia walloniana (1986). Como Piaget e Vygotsky, Wallon apresenta todo o processo de desenvolvimento afetivo, embora esse dê maior ênfase à história da pessoa e ao seu contexto cultural, porém não reduz suas pesquisas somente ao fator biológico, muito menos ao social.

Recordando o que discutimos anteriormente, “na teoria psicogenética de Wallon, o eixo principal no processo de desenvolvimento é a integração, em dois sentidos: integração organismo-meio e integração cognitiva-afetiva-motora” (SANTOS; RUBIO, 2012, p. 15), com o objetivo de superar discursos que fragmentam o desenvolvimento do ser humano, especificamente, na infância. “Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade (WALLON, 2007, p. 198). Diferentemente das teorias psicogenéticas que lhe antecederam, os estágios de desenvolvimento, segundo Wallon (2007), são flexíveis e se adequam às estruturas orgânicas de cada sujeito. Conforme Mahoney e Almeida (2007), os estágios são:

a) Estágio impulsivo-emocional: compreende o primeiro ano de vida e tem o dado emocional como centro de desenvolvimento pessoal. O desenvolvimento afetivo se restringe a movimentos desordenados. A interação ocorre através da percepção que a criança tem do seu ambiente familiar, ressaltando o processo de diferenciação. “Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a ‘forma’ que amolda sua pessoa” (WALLON, 1975, p. 164).

b) Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos): a afetividade se expressa através de contatos com objetos e pessoas próximas. Já dispondo da fala, começa a se relacionar com o mundo externo. “O pensamento [...] é traduzido [...] nos movimentos da criança. Aqui é comum vermos uma criança abrir os braços para contar que ganhou um brinquedo bem grande (XAVIER; NUNES, 2013, p. 33).

c) Estágio personalismo (3 a 6 anos): a afetividade se manifesta no descobrimento de suas diferenças em relação aos outros. Nesse estágio, segundo Wallon (1975), o foco principal é o desenvolvimento da personalidade.

d) Estágio categorial (6 a 11 anos): as relações afetivas intensificam as diferenças entre o eu e o outro. Ocorre também a predominância das funções cognitivas de agrupamento, classificação, entre outras. O desenvolvimento racional possibilita à criança o entendimento da realidade na qual está inserida.

e) Estágio puberdade e adolescência (11 anos em diante): a afetividade se caracteriza como descobrimento que a criança/adolescente faz de si mesmo, de sua identidade, do seu corpo. “Para Wallon a criança caminha do processo de indiferenciação (ainda não se percebe como um ser separado do mundo) até a diferenciação (consciência de si, identidade)” (XAVIER; NUNES, 2013, p. 34). O controle sobre o dado emocional é condição para a maturidade do sujeito.

A responsabilidade confere um direito de domínio, por uma causa, mas também um dever de sacrifício, o que significa que o adolescente responsável é aquele que deve se sacrificar mais, por tarefas sociais que contribuem para o crescimento e desenvolvimento da coletividade e do grupo (WALLON, 1975, p. 222).

f) Estágio da vida adulta: é o momento em que a pessoa se reconhece como ser único, de possibilidades e limitações, cujo equilíbrio é evocado a ‘voltar-se para si mesmo’ e ‘voltar-se para o outro’.

Em todos os estágios de desenvolvimento humano apresentados na teoria psicogenética de Wallon, conforme Ferreira e Acioly-Régnier (2010), existem duas forças (centrípeta e centrífuga) que exercem influência no conjunto funcional tanto afetivo quanto cognitivo. Nos estágios impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência, cujo movimento é voltado para si mesmo (centrípeta), prevalecem as funções afetivas. Já nos estágios sensorio-motor/projetivo e categorial, cujo movimento ocorre de dentro para fora (centrífuga), prevalecem as funções cognitivas.

3.3.3.2 Psicogênese da pessoa completa

As pesquisas realizadas por Wallon (1973) encontram no conceito de ‘pessoa’, o eixo integrador dos diferentes domínios que constituem o fundamento de sua teoria psicogenética do desenvolvimento humano. A partir do estudo da pessoa e de todo o seu contexto sócio-cultural, poder-se-á entender a dinâmica de reciprocidade entre ela e o ambiente, respeitando as especificidades e transformações que subjazem cada idade. “É contra a natureza tratar a

criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original” (WALLON, 2007, p. 198).

Para Batista, Oliveira e Silva (2015, p. 2073), o pensador francês entende “o desenvolvimento da criança para além do aspecto cognitivo [...] atrelando a este, a relevância de se trabalhar os aspectos que perpassam as relações afetivas e o desenvolvimento motor das crianças.”

Propondo um estudo integral de desenvolvimento a partir da gênese da pessoa, Wallon se distancia do objeto de estudos piagetiano, visto que a preocupação do epistemólogo suíço, Piaget, era discutir a gênese do conhecimento, determinado pelas funções biológicas. A psicogênese da pessoa completa, ao contrário, postula como condição para o desenvolvimento humano as condições de existência, num sistema de reciprocidade e integração entre o orgânico e o meio social. Este último, segundo Wallon, “é composto por tudo aquilo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação das suas necessidades” (WALLON, 1995, p. 78).

O desenvolvimento da personalidade humana ocorre num processo de oscilação entre o cognitivo e o afetivo; contudo, um não anula o outro, pois constituem estágios distintos de uma mesma pessoa. Não há linearidade e nem continuidade no conceito de pessoa completa. Segundo Wallon (1941), esse processo apresenta sinais de descontinuidade, retrocessos e reviravoltas, tendo em vista que na passagem de um estágio para o outro, pode ocorrer crises que afetam o comportamento da criança. É nesse momento, comenta Xavier e Nunes (2013), que o dado emocional opera a passagem do mundo orgânico para o social.

As emoções, são a exteriorização da afetividade [...]. Nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (WALLON, 1995, p. 143).

O conjunto funcional afetivo, especialmente a ênfase dada às emoções, influencia o meio social e também afeta diretamente as funções cognitivas. Comentando a teoria de Wallon, Mohaney e Almeida (2007) afirmam que as emoções são formas de participação mútua que fundem as relações interindividuais. Embora possam reprimir o desenvolvimento, elas estimulam o complexo cognitivo.

Wallon (1986, p. 146) aponta que:

A coesão de reações, atitudes e sentimentos, que as emoções são capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas devem ter desempenhado nos primeiros tempos das sociedades humanas: ainda hoje são as emoções que criam um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao

controle de cada um. Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual.

Os constructos afetivos (funções responsáveis pelas emoções, sentimentos e paixões), cognitivos (funções que permitem a aquisição e manutenção do conhecimento) e motores (funções que possibilitam o deslocamento do corpo no tempo e no espaço) são recursos didáticos que o pensador francês utiliza para fundamentar o conceito de pessoa, numa perspectiva integradora das possibilidades humanas (MOHANEY; ALMEIDA, 2005). O conceito de pessoa torna-se o quarto constructo na teoria walloniana e se constitui como uma síntese das demais.

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa (MOHANEY; ALMEIDA, 2005, p. 15).

O contexto sociocultural e sua interface com as funções orgânicas constituem as condições, possibilidades e limites de desenvolvimento humano. Pode-se concluir, segundo Mohaney e Almeida (2005), que a concepção walloniana de afetividade corresponde a um instrumento de sobrevivência que a espécie humana dispõe frente ao universo simbólico que a circunda desde a infância.

As discussões sobre a gênese dos processos afetivos realizadas neste capítulo na perspectiva da teoria psicogenética do desenvolvimento humano ressaltaram a necessidade de integração dos complexos afetivos e cognitivos. A ênfase dada aos aspectos biológicos como propôs Piaget, ainda que reconheça a importância dos aspectos afetivos, não é suficiente condição para que uma criança se desenvolva. Não obstante, o mesmo se pode intuir sobre a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, quando condiciona o processo de desenvolvimento de uma criança ao contexto sociocultural. A psicogênese da pessoa completa (afeto, cognição, motricidade e pessoa) apresentada por Wallon reconhece que ambas as abordagens (biológica e histórico-cultural) expressam uma visão fragmentada de desenvolvimento infantil que carecem de uma compreensão holística da existência humana. É neste sentido que a relação entre ethos, phatos e logos constitui, pois, uma relação necessária capaz de ponderar a fragilidade dos afetos e a absolutização das funções cognitivas no processo de desenvolvimento humano, sem, contudo, negar a singularidade de um ethos razoavelmente aceito e reconhecido por todos.

CAPÍTULO III

4 ESCOLA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES EDUCACIONAIS

A escola é um espaço sociocultural e sobre ela forja-se um olhar mais denso, que leva em conta o dinamismo das vivências de homens e mulheres, negros e brancos, alunos e professores, conjunto de vivências, sujeitos sociais e históricos, que constroem sua própria história de vida (DAYRELL, 2006). Ela também representa uma dupla dimensão, ou seja, um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos; uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem, segundo Dayrell (2006, p. 136), “alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos”.

Como contexto de desenvolvimento humano (POLÔNIA; DESSEN, 2007), a escola não é a única instituição social que promove o processo de educar, sobretudo quando se postula a escolarização como uma parte desse processo, não sua totalidade, discorre Cortella (2017). Outras instituições sociais e comunitárias (família, vizinhança, igreja, grupos de amigos) contribuem para a formação/educação das pessoas, ainda que a escola seja considerada um espaço “privilegiado de convivência e um ponto de referência fundamental para a constituição das identidades dos alunos” (BUENO, 2001, p. 6).

4.1 Função social da escola pública no Brasil

A função social da escola no século XXI, segundo Marquez (2002), consiste em estimular o potencial de cada educando, ressaltando as diferenças socioculturais em prol do desenvolvimento tanto do ensino quanto da aprendizagem. O currículo, portanto, para Dessen e Polônia (2007, p. 27), deve “considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos”.

De acordo com Marques (2002), estimular e fomentar os níveis de desenvolvimento humano, do físico ao afetivo; desenvolver consciência cidadã e capacidade de intervenção social, promovendo aprendizagens contínuas e diversificadas, são propostas pedagógicas que deverão estar contidas no Projeto Político Pedagógica das escolas que pretendem ou pretendam cumprir sua função social na sociedade contemporânea. Contudo, ressalta o autor,

que o uso dessas estratégias deve levar em consideração a realidade tanto dos educadores quanto dos educandos e, sobretudo, os recursos disponíveis para sua efetivação.

Postular a função social da escola, segundo Soares (2006), é o mesmo que perguntar: para que serve a escola? Como ela promove os processos tanto de ensino quanto de aprendizagem? Que habilidades e competências utilizam para lograr êxito em tal processo? Para a autora, existe um paradoxo, qual seja, “a escola serviu, serve e certamente virá a servir para domesticar ou para libertar, para reproduzir ou para revolucionar, para formar indivíduos ajustados ou indivíduos críticos” (SOARES, 2006, p. 39).

Além de envolver um grande número de pessoas, o espaço escolar promove interações contínuas e complexas no desenvolvimento de competências e habilidade educacionais, discorrem Polônia e Dessen (2007). “Trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade” (POLÔNIA; DESSEN, 2007, p. 69). Para as pesquisadoras, a escola não está restrita apenas às transformações atuais, pois lidam com as diferentes demandas do mundo globalizado que propõe rever as antigas estruturas educacionais tanto no Brasil quanto fora dele.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (SOUZA et al., 2018) devem favorecer a formação integral do ser humano em suas dimensões físicas, sensoriais, afetivas e cognitivas a partir do contexto histórico-cultural e social no qual se encontra cada indivíduo. Nesse sentido, a responsabilidade da escola vai além de mera transmissora de conhecimento científico; deve, pois, “educar a criança para que ela aprenda a conviver em sociedade, para que tenha uma vida plena e realizada, além de formar o profissional contribuindo assim, para a melhoria da sociedade” (SOUZA, 2009, p. 17). “É nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela” (POLÔNIA; DESSEN, 2007, p. 25).

4.1.1 A função social da escola segundo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

De acordo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹² (2010), a escola determina as condições de desenvolvimento de cada indivíduo. No espaço escolar, há uma reciprocidade entre o sujeito e a instituição que aparece mediada pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressa pelos sujeitos sociais.

¹² O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi dirigido ao povo e ao governo em defesa de uma Reconstrução Educacional no Brasil, e considerava, para tanto, a necessidade de se definir finalidades para a educação com espírito democrático e forte base científica e axiológica. O documento trata da função do Estado, do processo educativo e de pontos considerados nevrálgicos no sistema de ensino nacional (SILVA; FACCIN, 2014, p. 18).

A escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas uma instituição social, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vive a crença, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza [...]. Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 60).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova teceu críticas à desarticulação entre a política educacional e outros setores sociais, sobretudo o econômico. Segundo Silva e Faccin (2014), o conceito ‘escola’ estendeu-se às manifestações sociais que constituem a realidade existencial de cada indivíduo, ou seja, “a família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos seus imponderáveis e forças incalculáveis” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 61).

Os novos processos de educação, de acordo os pioneiros da educação (2010), estão relacionados às condições de vida social e às necessidades dos indivíduos. A escola também se submete a essa conjuntura, pois suas ideias e projetos pedagógicos são essencialmente “produtos de realidades sociais e políticas” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 25). Ambas as realidades, segundo Gomes (2014, p. 57) “são pontos nos quais a escola deve investir para exercer sua função educativa: formar um cidadão que seja conhecedor de sua situação, capaz de nela intervir, transformando-a”. Como ‘antídoto à ignorância’, a escola torna-se um instrumento de difusão e transmissão de conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade, cuja finalidade concerne à concepção de vida e ideal de um povo (SAVIANE, 2009).

Os pioneiros da educação nova, através do Manifesto de 1932 (2010), reconhecem que a educação está para além dos limites de classes; é uma hierarquia de capacidades, onde são ofertadas iguais oportunidades a quem a vida tornou desigual. Educar, pois, segundo Saviani (2009), em consonância com o documento dos educadores da educação nova, é promover o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, superando as dicotomias e variáveis ideológicas do processo educativo.

Se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada “uma só” a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 46).

Em momentos distintos da sociedade, desde a antiguidade até o período contemporâneo, afirma Saviani (2009), a escola foi depurando sua função social, se constituindo como parâmetro e referência educacional perante outras instituições sociais. Não obstante, discorre o autor, esse processo ocorre mediante esforços em gerar consciência do seu verdadeiro papel na sociedade, integrando outros núcleos sociais como a família em sua proposta educacional.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (2010, p. 62) propõe que a escola reúna em torno de si não só os educandos, mas também suas famílias, com iniciativas que favoreçam a educação, “utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade, despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social”.

4.1.2 Função social da escola segundo Paulo Freire

Um dos pensadores mais notáveis da história da pedagogia mundial, Paulo Freire¹³ postulava que a sociedade estava vivenciando o trânsito de uma sociedade arcaica para uma sociedade moderna, cujo processo de urbanização, de desenvolvimento industrial e formação da democracia afetavam diretamente a vida das pessoas (WERRI, 2008). A partir desse contexto, Freire (2002) começou a pensar a educação como possibilidade de transformação e promoção humana que ocorre, justamente, quando as pessoas se conscientizam de suas condições socioeconômicas, culturais e políticas.

A ‘pedagogia crítica’ de Paulo Freire, segundo Silva e Weide (2014), discutia a possibilidade de práticas educativas que levassem em consideração a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional. É a partir dessa realidade, que as pessoas constroem uma visão crítica do mundo, que precede a leitura de signos e códigos escritos (FREIRE, 2002). Para os autores, não só a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra; é necessário, contudo, conforme Freire (2002), transformá-lo através de nossa prática consciente.

A existência humana está fundamentada na concretude das relações que o homem estabelece com o seu entorno, ficando claro na proposta pedagógica freiriana que cada homem é um ser no mundo, com o mundo, e com os outros (SILVA; WEIDE, 2014). O

¹³ Paulo Reglus Neves Freire, mais conhecido como Paulo Freire, nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921 e faleceu em 02 de maio de 1997 em São Paulo, foi um renomado educador e filósofo brasileiro, reconhecido mundialmente pela chamada “pedagogia crítica”, sob a influência de Karl Marx. É considerado Patrono da Educação Brasileira (WERRI, 2008, p. 34).

reconhecimento dessa tríade relacional faz do docente, discorre Freire (2002), um homem no mundo, um ser da práxis que consegue intervir de forma positiva em ambos os processos: ensino e aprendizagem.

A função social que o planejamento educacional exerce em uma dada sociedade, conforme Freire (2001), acontece quando o processo educativo discute seu paradoxo dialético, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Em determinadas situações, afirma o autor, preservam-se formas de cultura; em outras, interfere-se no processo histórico com os instrumentais que lhes são possíveis. “De qualquer modo para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica” (FREIRE, 2001, p. 10).

A concepção histórico-crítica da educação (FREIRE, 2002) compreende os processos e atividades mediadoras que estão presentes no seio de uma prática social global. Para Silva e Weide (2014), trata-se da necessidade de valorizar a pedagogia, a partir de sua articulação com o processo de transformação social e humanização, ainda que paradoxal, do ser humano.

4.1.2.1 A escola como mediação necessária ao pensamento crítico

Um projeto de educação que postule a promoção humana e sua transformação, segundo Paulo Freire (2002), não é possível sem as mediações entre as instituições sociais, sobretudo da escola, quando compreendida “como um ambiente e lugar de encontro de sujeitos comprometidos com o diálogo, com a reflexão, com a prática e a palavra do mundo” (SILVA; WEIDE, 2014, p. 34). Educar de forma autêntica, para Freire (1988, p. 84), “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre a educação” (FREIRE, 1988, p. 84).

Para Silva e Weide (2014, p. 36), “o educando precisa ter uma compreensão crítica da palavra, o que justifica a educação na sua dimensão epistemológica, ou seja, como ato de conhecimento”. O fazer pedagógico, pois, nessa perspectiva de Freire (2002), ressalta alguns princípios fundamentais dessa teoria: o conhecimento engloba a totalidade da experiência humana; existe uma unidade dialética entre teoria e prática; a consciência não é espaço vazio a ser preenchido; o conhecimento não é ato passivo; e por fim, o diálogo é a mediação entre a unidade educando-educador.

Promover o ser humano e possibilitar sua transformação na sociedade através do ensino escolar é reconhecer a escola como espaço problematizador das realidades desiguais

que subjazem a conjuntura social (SILVA; WEIDE, 2014). Na obra “Pedagogia da Autonomia”, escrita em 1996, Paulo Freire discorre sobre as práticas pedagógicas (relação entre a docência e a discência; entre o ensino e o conhecimento; o ensino como especificidade humana) necessárias à escola no sentido de promover a autonomia dos educandos, valorizando, sobretudo, a cultura e o conhecimento prévio do mundo que antecede a vida escolar.

4.1.2.2 Relação docência/discência

Discutindo os saberes que devem ser considerados na prática docente de educadores e educadoras, Paulo Freire (2002) ressalta que são essenciais e necessários os saberes demandados pela prática educativa em si mesma no processo de ensino, ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002, p. 13). Nas palavras do autor, o ato de aprender precede o ato de ensinar, tendo em vista que este se dilui na experiência fundante de aprender.

Quanto ao educando, é necessário, afirma Freire (2002), que mantenha vivo em si o gosto da rebeldia, no sentido de aguçar sua curiosidade e estimular sua capacidade de conhecer, ainda que de forma arriscada e aventureira. A aprendizagem, discorre o autor, é um processo histórico que está em simbiose com o ato de ensinar, que deflagra no aprendiz uma curiosidade crescente.

Para Freire (2002, p. 13), “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando curiosidade epistemológica”. Para ele, é justamente essa curiosidade, como força criadora, que permite ao educando dissociar o ensino do falso ensino.

A promoção da autonomia do educando através do ato de ensinar compreende algumas exigências, como discorreremos no quadro a seguir, que perfazem a prática pedagógica da teoria crítica freireana:

EXIGÊNCIAS DO ENSINO	FUNÇÃO DO EDUCADOR
Rigor metódico	Desenvolver a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão, promovendo rigorosidade metódica, no sentido de aproximar-se dos objetos cognoscíveis, diferentemente da educação bancária.
Pesquisa	Para Freire, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. A pesquisa serve para constatar; constatando, intervir; intervindo, educar.
Respeito aos saberes dos educandos	O professor ou mesmo a escola, tem o dever de não só respeitar os saberes dos educandos, mas também discutir a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Criticidade	Superação da curiosidade ingênua.
Ética	Rever os achados, reconhecer não somente a possibilidade de mudança de opção, de apreciação, mas o direito de fazer.
Corporeificação das palavras pelo exemplo	O professor que realmente ensina, é o primeiro a dar o exemplo daquilo que está ensinando.
Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação	A prática pedagógica deve superar toda e qualquer forma de preconceito de raça, de classe, de gênero que macula a dignidade do ser humano.
Reflexão crítica sobre a prática	A prática docente crítica, implica pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético.
Reconhecimento e a assunção da identidade cultural	Reconhecimento da identidade cultural de que faz parte a dimensão individual e a classe social.

Quadro 6: Exigências da prática pedagógica freireana (FREIRE, 2002).

Saber ensinar não pode ser considerado uma simples transferência de conhecimento, onde o professor é detentor de saberes legítimos e o aluno um mero receptáculo de informações (SILVA; WEIDE, 2014). Em outra perspectiva, para Freire (2002), o professor deve ter uma postura crítica, inquieto em face da sua função, qual seja, ensinar para a autonomia.

4.1.2.3 Ensino e conhecimento

O conhecimento, na pedagogia da autonomia, “exige consciência do inacabamento” (FREIRE, 2002, p. 26), não conhecemos tudo e nossa experiência de inconclusos, para Freire (2002), é uma experiência propriamente humana. O ato de conhecer “é uma ação dialética e dialógica, algo em constante movimento, ou seja, não é algo estático, pronto e acabado” (ENGELMANN; SORANÇO, 2016, p. 7).

A consciência e reconhecimento da condição de ‘inacabados’, de forma histórica e social (SILVA; WEIDE, 2014), é o que permite ao ser humano construir sua presença no mundo. É através da/na prática pedagógica que educador e educandos, vão desvelando e recriando o conhecimento (FREIRE, 2002).

Segundo Engelmann e Soranço (2016), discorrendo sobre o processo de conhecimento humano na teoria crítica de Paulo Freire, a educação é eminentemente um ato de conhecimento que envolve diálogo e interação entre a realidade e o ser cognoscente; conhecer implica uma condição de relação com o outro, num movimento dialético.

A proposição de que o ensino não é transmissão de conhecimento, como já discorrido anteriormente, para Freire (2002), implica ressaltar a importância da intencionalidade do próprio ato de ensinar, como um movimento de abertura entre educador e educando, cuja produção de conhecimento seja resultado das interações entre ambos. Sob esse viés, para o

autor, o conhecimento é produto da influência das forças sociais, das tensões genéticas herdadas cultural e historicamente.

O ensino enquanto prática pedagógica, para Freire (2002), cumpre a sua função quando se estende às relações extra-escolares; assim, pois, ao professor não cabe desrespeitar a curiosidade, a linguagem e o conhecimento prévio do educando. Deve, ao contrário, conforme Engelmann e Soranço (2016), compreender o educando como sujeito aberto e comunicativo, capaz de diálogo, que utiliza o conhecimento como ferramenta de transformação de realidade.

4.1.2.4 Ensino: uma especificidade humana

Assim como o processo de conhecimento, o de ensino é um fenômeno humano, sócio-histórico, que segundo Freire (2002), ocorre em um tempo humano, que é denominado história. Para o ilustre pedagogo brasileiro, tanto o conhecimento quanto o ensino são resultados de tempos históricos vividos, que corroborarão no desenvolvimento escolar dos indivíduos.

O processo que constitui o ensino escolar “deve ser sistematizado e organizado tendo clareza das finalidades da educação e dos objetivos coletivos e individuais que se deseja alcançar” (GOMES, 2014, p. 199). Como característica especificamente humana, o ato de ensinar compreende, argumenta Freire (2002), competência profissional e generosidade; comprometimento; inquirição da educação como forma de intervir no mundo; promoção da liberdade e da autoridade; tomada consciente nas decisões; capacidade de escutar; dialogar e, por fim, querer o bem dos educandos.

Para Freire (2002, p. 73),

Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao querer-fazer docente.

O projeto político pedagógico, documento que determina a função social da escola, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, deve fortalecer as práticas pedagógicas que favorecem a qualidade do ensino, sobretudo aquelas que equacionam a distância paradoxal entre o ensino e a aprendizagem.

Como outrora propunha Paulo Freire (2002, p. 73), a importância da experiência pedagógica é fundamental no processo de ensino, como forma de “despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido”. O ensino, ou melhor, a prática educativa, segundo o autor, envolve a

afetividade, a alegria, capacidade científica e tantas outras habilidades que tornam o ato de ensinar e o ato de aprender prazerosos.

A pedagogia da autonomia, ao considerar a relação entre professor e aluno como fundamental à aprendizagem, ressalta a importância do afeto na construção do conhecimento, não estando esse excluído da ‘cognoscibilidade’ (FREIRE, 2002). O estado afetivo do educador em relação ao educando não pode interferir negativamente no cumprimento ético da função de ensinar. Não se deve, pois, “condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele” (FREIRE, 2002, 72).

O ensino, como ato de educar, não é uma ação ou experiência fria, sem sentimentos, emoções e sonhos, afirma Freire (2002). Ao contrário, é uma experiência fundamentalmente humana, que segundo o ilustre pensador, torna a prática educativa um exercício constante de produção e desenvolvimento da autonomia tanto do educador quanto do educando.

4.2 Escola e desenvolvimento afetivo

A escola é o local onde as pessoas passam a maior parte de suas vidas, portanto, deve ser acolhedora, agradável e prazerosa, transmitindo a sensação de bem-estar a quem a ela frequenta (REGINATTO, 2013). Que pese a sua função de desenvolver habilidades e competências cognitivas, discorre Silveira (2017), o desenvolvimento afetivo é fundamental à aprendizagem escolar, sinalizando a entrada da criança no universo simbólico da atividade cognitiva. Deve-se, pois, conforme Gomes (2013, p. 510) superar o equívoco de pensar as experiências afetivas como algo externo à escola e ao processo de aprendizagem, elegendo o cognitivo como seu único espaço de atuação.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1989), discutida no segundo capítulo dessa pesquisa, já propunha a superação do equívoco em separar o cognitivo do afetivo, fragmentando o desenvolvimento humano. Para Cruvinel e Conceição (2014), corroborando o pensamento do filósofo russo, compete à escola descobrir os motivos, necessidades, interesses, impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento humano. Segundo as autoras, o desenvolvimento do complexo afetivo influencia tanto os professores quanto os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Como contexto de desenvolvimento humano (POLÔNIA; DESSEN, 2007), a escola do século XXI, segundo Paula e Farias (2010), deve, pois, reconhecer a afetividade como condição para ressignificar suas práticas pedagógicas, onde o aluno aprende a ser feliz e descobrir o prazer de aprender; e o professor cumpre sua função de ensinar. De acordo com

Gomes (2013), essa relação entre escola e afetividade é uma mediação entre ensino e aprendizagem, onde a educação escolar contribui para a formação integral do ser humano.

Os processos afetivos, segundo Gomes (2013, p. 511), são resultados do “lugar social que a criança ocupa no contexto das suas relações, suas experiências culturais e interações sociais constituem fatores indispensáveis para se compreender a dinâmica e o desenvolvimento desses processos”. A vida afetiva social, na perspectiva do autor, advém das relações que os indivíduos estabelecem ao longo de sua existência. Para Paula e Faria (2010, p. 3), “a preparação da criança para a escola passa pelo desenvolvimento de competências emocionais – inteligência emocional”.

As afecções determinam as possibilidades do conhecimento por parte do sujeito, portanto a noção de afeto nos remete à noção de encontro. Com base em nossas vivências e em nossa relação com os objetos é que os afetos acontecem (GOMES, 2013, p. 515).

A educação como potencializadora de novas necessidades humanas, conforme Gomes (2013), se traduz nas relações significativas entre o sujeito e o conhecimento, sobretudo quando o professor afeta a criança de forma positiva, mobilizando-a a conhecer e a atribuir sentido aquilo que conhece. A unidade afetivo/cognitivo como princípio pedagógico, “coloca à educação escolar a tarefa de promover vivências positivas com o conhecimento, de forma a motivar o desejo de conhecer, de se apropriar dos objetos” (GOMES, 2013, p. 516). Ressalta o autor, que o caráter histórico dos afetos, se considerados pelo espaço escolar, mobilizará esforços que permitirão entender a motivação humana como algo que emerge da atividade que o sujeito realiza.

4.2.1 Relações afetivas no processo de ensino/aprendizagem

A educação na contemporaneidade é um desafio para todas as pessoas que buscam práticas pedagógicas inovadoras, cujo objetivo seja desenvolver a capacidade do educando de pensar e criar formas de representações sociais que lhes ofereçam sentido (CARVALHO; ROLÓN; MELO, 2018). Quanto à aprendizagem, discorre Reginatto (2013), requer confiança a quem outorgamos o direito de ensinar; requer também as condições mínimas de afetividade entre quem ensina e quem aprende, estabelecendo uma relação de amizade, respeito e confiança; por fim, requer o estabelecimento de vínculos entre os envolvidos na prática educacional.

Segundo Carvalho, Rolón e Melo (2018, p. 470), reafirmando o que ora já fora discutido em capítulo anterior sobre a gênese do desenvolvimento humano, “o vínculo afetivo entre professor e aluno é tarefa contínua, objetivando melhorar o sistema educacional.

Necessário se faz trabalhar a emoção para atingir o progresso que resultará em benefícios na sala de aula, na família e na sociedade”. Além das emoções, a afetividade está relacionada, conforme os autores, a temperamentos, estado de humor, motivação, paixão, personalidade, entre outros, que funcionam como fluxo energético positivo e imaginário que direcionam as ações das pessoas.

Ainda que se reconheça a necessidade de estudos empíricos para comprovar e/ou evidenciar os efeitos positivos ou negativos da afetividade no processo tanto de ensino quanto de aprendizagem, conforme Almeida e Mohaney (2014, p. 15), “em nossas atividades educacionais, principalmente na sala de aula, não era só o cognitivo que deveria ser considerado, mas também o afetivo, e que o investimento desse aspecto favoreceria [...] o acesso ao conhecimento”.

A escassez de pesquisas sobre a dimensão afetiva e de sua relação com o contexto educacional, segundo Almeida e Mohaney (2014), foi o que as levaram a propor em 2003, um Programa de Pós-Graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que se submetesse a realizar pesquisas empíricas sobre ‘os sentimentos e emoções envolvidos no processo de ensino-aprendizagem’.

Os resultados da pesquisa empírica realizada por Almeida e Mohaney (2014), expressam o desejo tanto dos educandos quanto dos educadores de relações interpessoais satisfatórias, ou seja, que atendam às suas demandas e necessidades pessoais; que ambos os envolvidos no processo educacional, professor e aluno, não estão imunes aos sentimentos advindos de situações externas à sala de aula e à escola; que a aprendizagem, em muitas situações, é resultado das relações que os indivíduos vão estabelecendo a partir de suas vivências cotidianas.

a) Sentimentos de alunos e situações indutoras em diferentes níveis e cenários de escolarização:

Sentimentos	Situações indutoras.
Alegria	Frequentar a escola, aprender, aprender para ser melhor profissional, realizar as atividades propostas, olhar atento do professor, elogios de colegas e professores e bom desempenho nas provas.
Tranquilidade	Boa relação com o professor.
Confiança	Professor que sabe compartilhar saberes, bons procedimentos de ensino, respeito pelo aluno, valorização do aluno, professores diferentes dos que já tiveram.
Orgulho	Percepção do seu desenvolvimento na escola.
Entusiasmo	Acerto na escolha profissional.
Conforto	Acolhimento, livre de ameaças, possibilidade de expressão de dúvidas e ansiedade.
Vergonha e constrangimento	Estar no meio de pessoas desconhecidas, apresentação de trabalhos para colegas e professores, dificuldades para realização de tarefas.

Tristeza e mágoa	Ter problemas de relacionamento com colegas, ter dificuldade de aprendizagem, relação insatisfatória com professores.
Medo	Encontrar professores iguais aos que já tiveram, início de uma situação escolar, lembranças desagradáveis de professores de séries iniciais.
Raiva	Incapacidades para resolver atividades, relações insatisfatórias com professores ou colegas, aulas improvisadas.

Quadro 7: Sentimentos de alunos e situações indutoras em diferentes níveis e cenários de escolarização (ALMEIDA; MOHANEY, 2014, p. 22).

b) Sentimentos de professores e situações indutoras em diferentes níveis e cenários de escolarização:

Sentimentos	Situações indutoras.
Alegria	Reconhecimento do trabalho pelos alunos, aprendizagem de novas formas de comunicação.
Confiança	Reuniões para discutir dificuldades, aprofundamento teórico.
Entusiasmo	Comunicação com os alunos, atendimento de suas necessidades e de seus alunos.
Envolvimento e empenho	Conseguir aprendizagem dos alunos.
Tristeza	Tomar conhecimento de problemas com as famílias dos alunos e com os colegas, indisciplina dos alunos.
Raiva	Indisciplina dos alunos.
Insatisfação	Políticas públicas.
Impotência	Problemas que extrapolam a sala de aula, indisciplina.
Ansiedade e nervosismo	Novidades e exigências de atuação mediatizada, falta de contato face a face com os alunos.

Quadro 8: Sentimentos de professores e situações indutoras em diferentes níveis e cenários de escolarização (ALMEIDA; MOHANEY, 2014, p. 23).

Para Almeida e Mohaney (2014), a identificação de sentimentos e de suas situações indutoras que aparecem na pesquisa, são indicadores da importância da dimensão afetiva no processo de aprendizagem, úteis à discussão de práticas docentes e necessários para superar a dicotomia entre razão – emoção, considerando, pois, a integração dos conjuntos funcionais para a aprendizagem.

4.2.2 Pedagogia do afeto

A pedagogia baseada no afeto, segundo Carvalho, Rolón e Melo (2018), é uma estratégia que facilita o processo de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento; é um estímulo à aprendizagem, pois valoriza a relação entre professores, alunos e seus pais. Desde a mais tenra idade, comenta Gomes (2013), a criança que é incentivada e reforçada por aqueles que estão ao seu redor a superar suas dificuldades e elevar sua auto-estima, aumentando a confiança em si mesma; quando tolhida, pode comprometer sua autonomia.

Pensemos na criança ainda bem pequena que acabou de aprender nova aquisição tende a aumentar sua capacidade de conhecer o mundo e os objetos que a cercam. Ela empreende um grande esforço para manter o equilíbrio, para se deslocar, desviar-se dos objetos e atingir o objetivo desejado. Quando a criança é incentivada e reforçada por aqueles que estão ao seu redor, ela vence o medo de cair e consegue, pouco a

pouco, dominar seu próprio corpo e aumentar o poder sobre si mesmo (GOMES, 2013, p. 514).

Considerando que a autoestima seja fruto de incentivos e atitudes afetuosas, discorre Reginatto (2013), é necessário fortalecer a relação entre professor e aluno, criando vínculos que torne o ambiente da sala de aula agradável a ambos. Conforme a autora, embora o professor não tenha o poder de resolução de problemas que extrapolam a sala de aula, consegue preencher alguns vazios emocionais causados pelo abandono e indiferença familiar. “Pequenas atitudes podem fazer a diferença para aquela criança que chega à escola totalmente desmotivada e desanimada, sem vontade de se abrir para novas oportunidades de aprendizado” (REGINATTO, 2013, p. 7).

Um dos problemas de aprendizagem, conforme Chalita (2004), diz respeito à dificuldade que a criança tem em lidar com seu estado emocional, sendo, pois, necessária ao professor, uma sensibilidade especial quanto aos objetivos estabelecidos em sua proposta pedagógica.

Pesquisa empírica realizada em 2012 por Elisiane Alves de Carvalho, Julio Cesar Cardozo Rolón e Joeuda Sandra Magalhães Melo, em uma escola de ensino fundamental e médio de Pernambuco, com a participação de professores, alunos e pais de alunos, indica que os vínculos afetivos favorecem o processo de ensino e aprendizagem e torna o trabalho docente menos exaustivo. Para as pesquisadoras, “a pedagogia baseada em afeto facilita o processo de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento, conforme respondem os atores investigados” (CARVALHO; ROLÓN; MELO 2018, p. 485).

Segue, pois, abaixo, recorte dos resultados de 02 (dois) descritores da pesquisa, realizada através de questionário semi-estruturado, cujo objetivo foi discutir a afetividade como fator que contribui na construção do processo de ensino e aprendizagem:

a) Grau de importância na amizade entre professor e aluno:

Professor	100% dos entrevistados afirmam a importância da afetividade tanto no ato de ensinar, quanto no ato de aprender, se valendo de diferentes práticas pedagógicas que valorizam e possibilitam a aprendizagem do aluno. Um dos professores entrevistado afirmou a necessidade de se compreender ‘as fases’ do aluno, suas dificuldades e anseios, no sentido de construir juntos o conhecimento.
Aluno	Segundo a pesquisa, 98% dos alunos reafirmam que a relação amistosa entre professor/aluno é essencial à aprendizagem; que é na relação pessoa para pessoa que o afeto está presente; 2% acham irrelevante a amizade entre professor e aluno para que ocorra aprendizagem.

Quadro 9: Grau de importância na amizade entre professor e aluno (CARVALHO; ROLÓN; MELO, 2018).

b) Influência da afetividade na aprendizagem:

Professores	Todos os professores entrevistados, 100%, concordam que há influência do grau de afetividade (ou vínculo afetivo) na aprendizagem do aluno.
Pais	A opinião de 69% dos pais investigados concorda que o grau de afetividade (ou vínculo afetivo) influencia na aprendizagem do aluno; já 31% dos demais pais não acreditam que a afetividade tenha tanta influência na aprendizagem.
Alunos	Segundo dados da pesquisa, 98% dos alunos acreditam que, de fato, a afetividade exerce influência em sua capacidade de aprender; 2%, contudo, considera irrelevante.

Quadro 10: Influência da afetividade na aprendizagem (CARVALHO; ROLÓN; MELO, 2018).

Os vínculos afetivos, segundo Carvalho, Rolón e Melo (2018), são fundamentais à aprendizagem, fazendo com que os alunos se sintam motivados a aprender e se reconheçam como parte do processo de construção do conhecimento, verdadeiramente, uma pedagogia do afeto. De acordo com as autoras, a afetividade exerce essa força porque são experiências vivenciadas pelos alunos em seus lares e em ambientes que frequentam; portanto, não é surpresa afirmar que alunos que carecem de afeto, podem apresentar dificuldades na aprendizagem.

Postula-se, pois, diante de tudo que já fora discutido por inúmeros autores, que “a criança precisa de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de se chegar perto do educando [...] para se atingir uma totalidade no processo do aprender” (PAULA; FARIA, 2010, p. 7). Segundo a psicóloga Rosana Alves (2017), pesquisadora e PhD em neurociência, para se entender as emoções é preciso, antes de qualquer coisa, reconhecer nossa identidade, aquilo que realmente somos, compreendendo e ressignificando nossas próprias emoções.

4.2.3 Competências e habilidades socioemocionais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada no dia 20 de dezembro 2017, documento do Ministério da Educação que normatiza o sistema educacional brasileiro, e as diretrizes da Organização das Nações Unidas, ressaltam a função social da escola, qual seja, desenvolver integralmente o educando, a partir das competências cognitivas (memorização, reconhecimento de padrões, rapidez no processamento de informações, interpretação, reflexão, conceituação, racionalização e conexões de informações) e socioemocionais (comunicação multifocal, empreendedorismo, consciência social, autoconhecimento, resolução de problemas, gestão da emoção, gestão do pensamento e resiliência). Uma proposta de educação completa compreende, pois, a junção tanto das competências cognitivas quanto das competências socioemocionais (PROVIR, 2017).

Segundo a Escola da Inteligência (2018, p. 7), as competências preconizadas pelo Ministério da Educação – MEC e pela Organização das Nações Unidas – ONU, “são extremamente importantes para os alunos de hoje. Todas precisam ser alicerçadas por diversas habilidades para que realmente sejam sedimentadas durante a formação de crianças e jovens”. Pensar antes de agir, se colocar no lugar dos outros, trabalhar perdas e frustrações, gerenciar as emoções, gerenciar o pensamento, criatividade e espírito empreendedor são algumas das habilidades socioemocionais que visam preparar os alunos para enfrentar os desafios da contemporaneidade (EI, 2018).

De acordo com as pesquisas na área da psicologia, pedagogia e neurociência (EI, 2018), a motivação e o gerenciamento do estado emocional são fundamentais ao processo de aprendizagem, visto que “as pessoas que promovem a autoestima e a autoconfiança tem mais facilidade para aprender os conteúdos escolares, são mais focadas e comprometidas com objetivos de longo prazo” (EI, 2018, p. 88).

Furtado (2016), neurocientista da Universidade Federal de São Paulo, afirma que as emoções são programas de ação que o cérebro utiliza para coordenar as alterações do corpo humano, uma forma eficaz de sobrevivência do homem. O estado emocional dita o tom e a maneira de agir das pessoas, dá movimento à vida e determina a capacidade de interação interpessoal (EI, 2018).

Filósofos, psicólogos, médicos e neurocientistas têm se debruçado sobre as consequências do complexo afetivo em outras dimensões da vida humana (EI, 2018); contudo, “há de se destacar que não há um consenso entre os estudiosos quando o assunto é emoções; o que existem são pontos de vista que ora convergem, ora divergem e ora se complementam” (EI, 2018, p. 12).

As diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (2018), cuja finalidade é a promoção de relações interpessoais (cognitivas, afetivas, éticas, entre outras) consolidam uma proposta de formação integral do educando, que o permita respeitar e ser respeitado, escutar e ser escutado, sobretudo, reivindicar seu direito à aprendizagem (SILVEIRA, 2017). A integralidade da aprendizagem, conforme a BNCC (2018), compreende a superação do paradoxo cognição/afeto.

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

4.3 Relação família/escola e o processo de aprendizagem

A família e a escola, segundo Dessen e Polônia (2007), embora afetadas pelas transformações socioculturais, constituem os principais ambientes favoráveis ao desenvolvimento humano na contemporaneidade. A qualidade das relações que se desenvolve em cada ambiente, discorrem as autoras, determina o processo de aprendizagem dos educandos. Ressalta-se, pois, que “a família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento” (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 29). Quando a escola contribui com a aquisição de conhecimentos historicamente sistematizados, também promove o desenvolvimento dos indivíduos de acordo às suas especificidades (DESSEN; POLÔNIA, 2007).

Para Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a família e a escola são agências socializadoras que trazem consigo inúmeras divergências e conflitos. Embora seja verdade essa realidade paradoxal, segundo as autoras, escola é, de fato, lugar onde as crianças se socializam, onde deixam de pertencerem exclusivamente à família e passam a conviver com outras crianças, sem ligações estreitas de parentescos ou laços consanguíneos. A escola precisa interagir com a família para melhor entender o aluno e suas complexas relações que o constitui; deve se voltar para o pleno desenvolvimento do educando e valorizar não somente a transmissão do conhecimento, mas as formas de convivência entre as pessoas, sobretudo, o respeito às diferenças (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

A aporia sobre a função de educar, como já discutida anteriormente, não desqualifica a necessidade de interação entre família e escola, pois a família educa, conforme EI (2018, p. 134), “de muitas maneiras, inclusive quando compartilha seus padrões de interação ao longo das gerações”. Em outras palavras (EI, 2018), educa quando transfere hábitos de convivência, que se tornarão o modo de agir socialmente. Quanto às escolas, educam “de maneira mais estruturada e pedagógica [...], uma vez que permitem a ampliação e inserção dos indivíduos como cidadãos e protagonistas da história e da sociedade” (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 28).

Para Isabel Parolim, a educação é uma construção conjunta, pois:

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola,

e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIM, 2003, p. 99).

As várias mudanças relacionadas à legislação, currículo, métodos pedagógicos, apresentadas pela nova BNCC (2018), acabam exercendo influência na educação familiar, sobretudo quando determina competências e habilidades (cognitivas e afetivas) que deverão ser desenvolvidas nos educandos em seus ambientes formativos.

Segundo Tavares e Nogueira (2013), a educação envolve duas das maiores instituições sociais, portanto, não cabe à escola apenas a instrução, ou à família, a educação moral; o distanciamento entre essas instituições pode trazer consequências à aprendizagem escolar. De acordo as autoras, tal distanciamento vem sendo superado, pois “a família foi percebendo que o acompanhamento dos estudos é uma necessidade, tanto para verificar o desenvolvimento dos filhos, quanto para estimulá-los” (TAVARES; NOGUEIRA, 2013, p. 50).

A presença da família na escola e o compromisso com a educação dos seus filhos é um requisito legal, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei 9394/96). Os deveres da família quanto ao desenvolvimento educacional dos filhos, discorrem Tavares e Nogueira (2013), diz respeito à parentalidade,¹⁴ embora possam ser exercidas por cuidadores como as avós, tios, entre outros.

A discussão sobre educação das novas gerações, conforme Biasoli-Alves (2012), deve ser pautada pela análise das variáveis que constituem a família, ou seja, o contexto e os recursos (materiais, tempo, afetividade) de que dispõe para cuidar de seus filhos. Embora as circunstâncias sejam outras, com novos tipos/arranjos familiares, a importância da família no processo de aprendizagem escolar continua sendo imprescindível, sua função de educar jamais cessará (SOUZA, 2009). Quanto ao fracasso ou desenvolvimento escolar, segundo Paula e Faria (2010), este pode ser resultado de diversos fatores, inclusive, da ausência de envolvimento da família na vida escolar dos filhos.

Conforme Souza (2009), o ser humano é fortemente influenciado pelo meio em que vive e, de certa forma, é afetado por essa realidade no diz respeito ao seu desenvolvimento. Da mesma maneira, discorre a autora, “assim como o desenvolvimento, a aprendizagem acontece sob a influência de muitos fatores, entre eles, ambientais, familiares, psicológicos (SOUZA, 2009, p. 9). Nessa perspectiva, discutindo as diretrizes para a educação do século

¹⁴ Termo utilizado para se refletir simultaneamente a paternidade e a maternidade. Mais que um papel ou uma função, é vista como um processo de desenvolvimento dos pais, uma vez que o tornar-se pai ou mãe não é algo que pode ser dado biológica ou socialmente a alguém, mas que envolve um complexo processo de desenvolvimento e requer uma série de reorganizações psíquicas e afetivas (EI, 2018, p. 45).

XXI, Delors (2005, p. 196) afirma que “os meios de vida, de estudos, por onde circulam os aprendizes são tão importantes quanto às atividades educacionais que abrigam”. É preciso, pois, conforme Tavares e Nogueira (2013), identificar os ‘microespaços’ das relações intrafamiliares, sua dinâmica e configuração, especialmente as relações afetivas desenvolvidas entre os seus membros e, conseqüentemente, das famílias com a escola.

4.3.1 A importância dos afetos e vínculos familiares para a aprendizagem escolar

A família, além de ser o habitat mais adequado para acolher o ser humano em suas diversas circunstâncias, é lugar de afetos e vínculos, de educação e socialização, onde se transmite vida, valores e critérios de orientação de conduta e de inserção social (PETRINI, 2009). É nela, discorre Petrini (2009, p. 116), que “a criança faz experiências e aprende a conviver com a diferença (sexual, de idade, de temperamento etc.) como algo positivo, educando-se a viver relacionamentos interpessoais [...], para um equilibrado desenvolvimento”.

Para Souza (2009), embora a família esteja passando por mudanças, continua sendo um sistema singular de vínculos afetivos, que humaniza os indivíduos e contribui de forma positiva para o desempenho escolar das crianças. Com base na pesquisa realizada pela autora no Colégio Estadual Rio Branco em Santo Antônio da Platina – Paraná, 2009, “um ambiente familiar estável e afetivo parece contribuir de forma positiva para o bom desempenho escolar da criança” (SOUZA, 2009, p. 14). No entanto, ressalta a pesquisadora, “um lar deficiente, mal estruturado [...], tende a favorecer o mau desempenho escolar das crianças. Sabe-se que, quando algo não vai bem ao ambiente familiar, o escolar será também de certa forma afetado” (SOUZA, 2009, p. 14).

Os resultados da pesquisa realizada por Carvalho, Rolón e Melo (2018) acerca da importância dos vínculos afetivos para o processo de aprendizagem, conforme o descritor ‘motivar o filho’, gráfico 5, evidenciam que a participação dos pais em incentivar seus filhos, favorece a aprendizagem e o desenvolvimento como um todo.

80% dos pais investigados motivam seus filhos com elogios, reconhecimento e outras formas de estímulos – e consideram isso importante; 15% dos pais também o fazem, mas não consideram isso importante; 5% dos pais, não tomam esse tipo de atitude. Esse resultado [...], ao expor que a família é um fio condutor de grande importância para cada um de seus membros, pois, desempenha uma função específica para contribuir com o desenvolvimento (CARVALHO; ROLÓN; MELO 2018, p. 483).

O afeto de família, conforme Chalita (2004), é a base para a construção da personalidade de um indivíduo, portanto, uma responsabilidade familiar. Para o educador, a

família deve exercer sua função de referência perante sua prole, criando condições socioemocionais de carinho e proteção. Embora se postule que outras instituições possam exercer tal função, segundo Reginatto (2013, p. 4), “nada pode suprir ou substituir o amor e a atenção familiar [...]. Um indivíduo pode até encontrar alternativas que amenizam a carência provocada pela ausência de uma família, mas certamente não a substituirá”.

A pós-doutora em desenvolvimento familiar pela Universidade de Brasília, Lidia Weber (2017), quando discorre sobre o estilo parental de educar, ou seja, conjunto de atitudes e comportamentos adotados pelos pais/parentes na educação de uma criança, reconhece a importância das emoções na interação entre os envolvidos. Tal conjunto de atitudes familiares pode tanto favorecer quanto dificultar o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, afetar o processo de aprendizagem (EI, 2018). Conforme Weber (2017), as pesquisas têm demonstrado que as crianças educadas por diferentes estilos parentais, como veremos a seguir, apresentam variações quanto à maturidade, autonomia e autoestima.

a) Estilo parental autoritário: uma das principais características desse estilo, conforme Weber (2017), é o excesso de autoridade e a ausência de relações afetivas na família. “O clima familiar tende a ser mais tenso, pesado, com poucos momentos leves, descontraídos. Além da dificuldade de demonstrar amor, esses pais têm dificuldades em se envolver na vida dos filhos” (EI, 2018, p. 59). Conforme Escola da Inteligência (2018, p. 59), “filhos de pais autoritários tendem a ser mais inseguros, ansiosos [...]. É comum apresentarem bom desempenho escolar [...], pois vivem com medo de receber punições”.

b) Estilo parental permissivo: o sentimento de culpa por trabalhar demais e por ter sido vítima de estilo parental autoritário, faz com que a família ceda às vontades dos seus filhos, discorre Weber (2017). Conforme a pesquisadora, a maior dificuldade, pois, consiste em estabelecer regras e limites a um ambiente contaminado pelo excesso de afetividade. “É um estilo de educar que não permite que a criança [...] aprenda a lidar com frustrações” (EI, 2018, p. 60).

c) Estilo parental negligente: em tal contexto, “os pais tendem a ser distantes, inconsistentes e imprevisíveis. Não fazem questão de escutar a criança ou de participar da vida dela. Falta afeto e envolvimento [...], regras e limites” (EI, 2018, p. 61). Para Weber (2017, p. 67), “ou são pais muito ocupados que não tem tempo algum para sua tarefa, ou não têm o interesse necessário para a educação”. Crianças que são vítimas de pais negligentes, em muitos os casos, desenvolvem baixa autoestima e fraco rendimento escolar (EI, 2018).

d) Estilo parental participativo: corresponde aos pais/parentes que “exige a obediência de regras e mantêm a autoridade, mas, ao mesmo tempo, são abertos aos sentimentos e opiniões dos filhos” (EI, 2018, p. 62). Conforme Weber (2017), a educação deve ser um movimento que envolve amor, disciplina e respeito, independentemente de qual seja o contexto (familiar/escolar). A influência da família como agente educativo gera vínculos afetivos saudáveis que repercutem de forma positiva na aprendizagem escolar (POLÔNIA; DESSEN, 2005).

4.3.2 Formas de interação na relação família/escola

A relação família/escola, conforme Polônia e Dessen (2005), apresenta formas de interação peculiares que necessitam ser identificadas, apreendidas e analisadas, cujo objetivo é compreender o processo de interação entre ambos os contextos de desenvolvimento humano. A socióloga norte-americana Joyce L. Epstein¹⁵ (2010), depois de vários estudos e pesquisas, identificou seis tipos de envoltimentos (cuidados) que podem fortalecer a aprendizagem escolar e melhorar a qualidade da relação entre a família e a escola:

a) Parentalidade: obrigações essenciais dos pais/responsáveis – são ações e atitudes que a família deve exercer para o desenvolvimento integral da criança, como cuidar da saúde, alimentação, segurança, entre outros (EPSTEIN, 2010). As residências devem se tornar ambientes que favoreçam a criança em seus níveis de aprendizagem, incluindo, conforme Polônia e Dessen (2005), acompanhamento contínuo dos hábitos de estudos e tarefas escolares. De acordo a Epstein e Jansorn (2004), os alunos que conseguem sucesso em seu processo de aprendizagem escolar são, ‘quase sempre’, aqueles que têm apoio familiar, embora alguns estudantes consigam lograr êxito, mediante esforço puramente pessoal.

b) Estratégias escolares: obrigações essenciais – estabelecer formas eficazes de comunicação da escola para casa e de casa para a escola com a finalidade de identificar o progresso na aprendizagem da criança (EPSTEIN, 2010). Para Polônia e Dessen (2005, p. 307), a comunicação entre a escola e a família deve explicitar as “[...] normas adotadas, [...] funcionamento geral da escola, [...] métodos de ensino e de avaliação e a abertura de espaços, onde os pais possam participar ativamente”. É fundamental à escola o uso de “informação

15 JOYCE L. EPSTEIN: PhD em Sociologia, diretora do Centro de Parcerias Escolares, Familiares e Comunitárias da Universidade Johns Hopkins, Baltimore, Estados Unidos (Kappan, v. 92, n. 3, November, 2010).

clara sobre todas as políticas escolares, programas, reformas e transições” (EPSTEIN, 2010, p. 84).

c) Envolvimento dos pais em atividades de colaboração, na escola – os pais devem oferecer apoio e suporte às atividades da escola, através de ações voluntárias, disponibilizando tempo para participar da rotina escolar (EPSTEIN, 2010). A participação em reuniões, gincanas, eventos culturais, atividades extra-escolares, são alguns dos exemplos de uma efetiva participação da família na vida formativa dos filhos, que fortalece o trabalho dos gestores escolares (POLÔNIA; DESSEN, 2005).

d) Envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar, em casa – para Epstein (2010, p. 84), a escola deve “fornecer informações e ideias para as famílias ajudar os estudantes em casa com as lições de casa e outros relacionados ao currículo, atividades, decisões e planejamento”. De acordo à autora, é preciso, pois, “horário regular de lição de casa que requer que os alunos discutam e interajam com as famílias o que estão aprendendo em classe” (EPSTEIN, 2010, p. 84). Conforme Polônia e Dessen (2005, p. 307), esse tipo de envolvimento/cuidado “caracteriza-se pelo emprego de mecanismos e estratégias que os pais utilizam para acompanhar as tarefas escolares, agindo como tutores, monitores e /ou mediadores”.

e) Envolvimento dos pais no projeto político da escola – os pais devem ser inseridos nas tomadas de decisões da escola como líderes e representantes familiares nos conselhos e comitês deliberativos (EPSTEIN, 2010). A inserção e envolvimento dos pais nas atividades da escola “retrata os diferentes tipos de organização, desde o estabelecimento do colegiado e da associação de pais e mestres até intervenções na política local e regional (POLÔNIA; DESSEN, 2005, p. 307).

f) Envolvimento de recursos e serviços da comunidade para fortalecer a escola – envolver estudantes e famílias em atividades culturais de saúde, recreação, suporte social, dentre outros (EPSTEIN, 2010). As atividades comunitárias (reciclagem, arte, música, entre outras), comenta Epstein (2010), podem desenvolver habilidades e talentos que estejam vinculadas à aprendizagem.

Os estudos e pesquisas realizadas por Joyce L. Epstein sobre o envolvimento/cuidado da família no processo educacional, segundo Marques (2002), tem se tornado uma importante ferramenta de discussão da qualidade relacional entre os contextos familiar e escolar. Polônia e Dessen (2005, p. 307), ressaltam, pois, que “em todos os tipos de envolvimento família-escola, a qualidade dos relacionamentos é mais importante que a quantidade”.

Neste terceiro capítulo nos propusemos discutir a escola como contexto de desenvolvimento de competências e habilidades educacionais, trazendo para o centro da discussão sua relação com o desenvolvimento afetivo. A importância dos afetos e vínculos familiares no processo de aprendizagem escolar é requerida como essencial ao desenvolvimento infanto-juvenil, sobretudo quando se percebe a necessidade de implementar em sua proposta pedagógica competências e habilidades socioemocionais que têm sua gênese tanto em contexto familiar quanto em contexto escolar. Conforme Paulo Freire e ao Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, a função social da escola pública é promover a autonomia dos educandos, levando em consideração suas experiências de vida e os contextos socioculturais a que estão submetidos (constituição familiar, tensões sociais, situações de vulnerabilidade, entre outras). Em que pese o reconhecimento de outros contextos de desenvolvimento humano, a relação família/escola se constitui a melhor, dentre as possíveis, capaz de favorecer o processo de aprendizagem de uma criança.

CAPÍTULO IV

5 ABANDONO AFETIVO DE CRIANÇA E APRENDIZAGEM ESCOLAR

A dimensão humano-afetiva da aprendizagem está indiscutivelmente relacionada com a dimensão humano-cognitiva do desenvolvimento infantil (GOMES, 2013). Como condição necessária a tal desenvolvimento, contudo, não suficiente (PIAGET, 1994), as afecções e/ou afetos podem determinar as possibilidades do conhecimento por parte do sujeito, de forma que o não uso ou abandono afetivo, iniba sua capacidade de aprender (GOMES, 2013). As pesquisas têm demonstrado, conforme Gomes (2013), que a experiência de uma afecção provoca alterações na capacidade humana de pensar e agir; sendo positiva, possibilita uma vivência agradável na relação com as pessoas que estão ao seu redor; quando negativa, funciona como um mecanismo de inibição da criatividade infantil.

Para Abreu (2016, p. 40), “a aprendizagem é fator preponderante para o desenvolvimento do ser e, para isto ocorrer a saúde mental é imprescindível, considerando toda a gama de aspectos psicológicos”. O ambiente familiar, conforme o autor, embora esteja passando por mudanças, se considerada a qualidade das relações afetivas, pode oferecer as melhores condições (cuidado, atenção, confiança, acolhimento, carinho, entre outras) para o desenvolvimento humano. Relações familiares precárias (PETRINI; DIAS, 2016), como de abandono afetivo de criança, ao contrário, destroem projetos de vida, criam traumas e transtornos psíquico-sociais (CARVALHO et al., 2015).

Segundo Carvalho et al. (2015), “o afeto é uma âncora para o desenvolvimento saudável de uma criança”. Abandonar afetivamente uma criança, conforme Bicca (2015), é uma forma de violência silenciosa, que pode causar mais danos que uma agressão física, dependendo de cada situação, da vulnerabilidade de cada criança, da idade e do ambiente em que vive. “O dano sofrido pelo abandono é quase sempre irreversível e as graves sequelas que ficam na criança abandonada tendem a lhe acompanhar pelo resto de sua vida” (BICCA, 2015, p. 51).

Parolim (2009), psicopedagoga da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, afirma que a aprendizagem é um processo que envolve vínculos individuais e coletivos, resultantes das interações do sujeito com o seu meio socioafetivo (família, amigos, escola, entre outros). Nessa perspectiva, afirma Chalita (2004, p. 230), que “o grande pilar da educação é a habilidade emocional”, condição para o desenvolvimento cognitivo e social humano. O exercício da não afetividade, seja pela família, seja pela escola, constitui uma forma grave de

violência e covardia contra o ser humano, embora se reconheça que crianças abandonadas afetivamente possam substituir uma referência por outra, anulando os efeitos do abandono (BICCA, 2015).

5.1 Conceito e caracterização do abandono afetivo

O abandono de crianças (afetivo ou material) constitui um desafio à parentalidade responsável, cujo dever de cuidar transcende os laços de consanguinidade, abrindo horizontes de discussão interdisciplinar (WEBER, 2017). Que pese as diferentes definições das diversas áreas do conhecimento (psicologia, psiquiatria, sociologia, direito, filosofia, pedagogia, entre outras), deve-se, pois, ressaltar que todas têm em comum a preocupação com integridade psicossocial da criança (ORIONTE; SOUSA, 2005, p. 30).

A instituição familiar, considerada como o lugar mais adequado para acolher o ser humano e desenvolver laços afetivos (PETRINI, 2009), pode se tornar também, conforme Oriente e Sousa (2005), lugar de violência, desamparo, conflitos e negligências. O abandono material e, conseqüentemente, afetivo deixa a criança desprotegida, não pela violação de um dever de amá-la ou simplesmente de dar afeto; mas pelo dever normativo de educá-la e cuidá-la conforme as condições possíveis dos responsáveis (SCHREIDER, 2008, p. 174). O trauma advindo das situações de abandono, conforme Bicca (2015), impossibilita a realização de um projeto de vida, como discorre abaixo:

Deve-se destacar que o abandono afetivo não é apenas a perda de uma oportunidade ou dano moral simples. É dano muito mais grave, que pode ser considerado como dano a todo um projeto de vida, ou seja, no rumo, objetivo ou sentido que cada um atribui a sua vida. É evidente que ser cuidado e amado pelo pai e pela mãe é o mínimo que um ser humano em formação pode esperar da vida (BICCA, 2015, p. 55).

Para Carvalho et al. (2015, p. 19), “o abandono afetivo é caracterizado pela indiferença, ausência de assistência afetiva e amorosa do pai e/ou da mãe durante o desenvolvimento da criança”. Segundo o autor, não se trata de ausência física, embora essa contribua para o distanciamento afetivo; trata-se, pois, de “omissão dos pais no amparo moral, no afeto, carinho, atenção, educação e orientação ao seu filho” (CARVALHO et al., 2015, p. 19).

De acordo com Schor (2016), as heranças invisíveis deixadas pelo abandono afetivo correspondem a inúmeras repercussões subjetivas que constituirão arquétipos traumáticos na vida de uma criança. Evidencia-se “a formação de subjetividades incapazes de se posicionar e de posicionar suas próprias histórias em contraste com a história do ambiente” (SCHOR,

2016, p. 19). Em outras palavras, como o próprio autor denomina, há uma “paralisia subjetiva” deixada como herança do trauma do abandono afetivo.

Em meio a uma situação de sofrimento intolerável, uma das primeiras tendências evidenciadas pelo psiquismo é a de mergulhar em um processo de transe, semelhante a uma anestesia, cujo resultado é um estado de desorientação psíquica, capaz de suspender a percepção do mal e, junto com ela, a de uma boa parcela da realidade em geral (SCHOR, 2016, p. 138).

Os riscos sobre as etapas do desenvolvimento infantil, por exemplo, maus tratos físicos ou psicológicos podem ser caracterizados como abandono (material e afetivo), pois trazem prejuízo à integridade física e emocional da criança (SCHREINER, 2009).

5.1.1 Abordagens e perspectivas científicas sobre o abandono afetivo de crianças

O ‘abandono afetivo’ por se tratar de uma aporia recente, tem despertado interesses de diversas áreas do conhecimento, com vistas a construir um consenso científico sobre tal fenômeno psíquico-social (MENDONÇA, 2011). Para a consultora de assuntos relativos à família do Programa das Nações Unidas para a infância, Gabriela Schreiner (2009), as necessidades físico-biológicas, afetivo-emocionais, são necessidades que podem tornar frágeis o desenvolvimento saudável da criança; portanto, seu não cumprimento pode ser caracterizado abandono.

5.1.1.1 Psiquiatria Infantil

Os estudos de psiquiatria infantil, especialmente os realizados pelo psiquiatra Melvin Lewis¹⁶ (1993), ressaltam a importância do afeto no ambiente familiar como uma das condições fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois “inclui uma relação amorosa, oportunidades para uma vinculação, a continuidade da assistência, carinho e estimulação adequada” (LEWIS, 1993, p. 101).

É possível afirmar, conforme Lewis (1993, p. 103), “que a família constitui um abrigo para seus membros dentro da sociedade maior [...], o que proporciona um pouco de segurança emocional face às demandas do mundo externo”. Para o autor, compete à família promover e orientar o desenvolvimento da criança, através das seguintes funções inter-relacionadas: atender as necessidades da criança, suprimindo a capacidade de imaturidade infantil; orientar a

¹⁶ Dr. Melvin Lewis, pediatra, psiquiatra, professor emérito e pesquisador sênior do Centro de Estudos Infantis de Yale, nos Estados Unidos. Lewis morreu em 28 de abril 2007 em New Haven aos 79 anos. Nascido e educado em Londres, Lewis era conhecido internacionalmente pelos estudos dos aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e juventude. Disponível em: <<http://archives.news.yale.edu/v36.n12/story19.html>>. Acesso em 23 de agosto de 2019.

criança para que a mesma se torne um indivíduo integrado; ensinar os costumes básicos de uma dada sociedade e, por fim, transmitir as técnicas essenciais da cultura.

O exercício das funções está circunscrito na imagem de pais/mães como guias, educadores e modelo para sua prole, sobretudo no controle de impulsos e comportamentos que podem provocar distúrbios na personalidade da criança (LEWIS, 1993).

A privação de afetos, abandono ou rejeição por parte da família pode resultar na formação de personalidades rígidas, falta de curiosidade, menor expressão de prazer e, quando mais grave, estados patológicos como a depressão, ansiedade, fobias entre outros, sendo necessário o uso de medicamentos (LEWIS, 1993). Essas situações descritas podem ensejar problemas no processo de aprendizagem escolar, como fora identificado pelo professor Lewis (1993, p. 207) em suas pesquisas: “o déficit emocional e de motivação das crianças carentes da escola [...] fazia cair seu desempenho intelectual para nível mais inferior do que seria de esperar do potencial medido em situação ótima de testagem”.

Vínculos familiares débeis geram ansiedade e gazeio à escola, ou seja, a criança perde a capacidade de cumprir com suas obrigações e, por vezes, falta à escola por qualquer motivo insignificante (LEWIS, 1993).

O gazeio pode ser mais uma manifestação de ansiedade. Pode representar desejo de escapar de uma situação intolerável em casa. Algumas vezes, representa fuga da realidade e refúgio na fantasia. Os vínculos familiares podem ser tão débeis que o ato de gazeiar seja facilitado. Outras vezes, ao gazeiar a escola, a criança pode estar à procura de um objeto de amor perdido ou tentando criar um sentimento da culpa nos pais. Muitas vezes, o gazeio se deve a uma dificuldade de aprendizagem ou ao medo de sofrer críticas, castigo ou humilhação por parte dos colegas ou dos professores (LEWIS, 1993, p. 209).

Para Lewis (1993), a experiência clínica tem revelado que a privação de afetos e vínculos familiares atinge diretamente o desenvolvimento de crianças rejeitadas. A “presença confiável” (LEWIS, 1993, p. 144), discorre o autor, é necessária para que a criança se sinta segura e protegida. “O termo presença confiável também implica continuidade de cuidado, afeto e responsabilidade adequada” (LEWIS, 1993, p. 144).

O desenvolvimento genético de uma criança não opera num vazio, pois o ambiente constitui elemento fundamental de manifestação dos traços de uma personalidade ou distúrbio (LEWIS, 1993). Segundo Lewis (1993), os indicadores ambientais (família, sociedade, escola, entre outros) podem afetar de diversas maneiras o desenvolvimento biológico, como por exemplo, “a estimulação psicossocial pode exercer profundo efeito no metabolismo da amina biogénica, o que, por sua vez, pode afetar o comportamento e as emoções (LEWIS, 1993, p. 6). Sobre a família, é importante ressaltar que sua característica fundamental é a criação de

um ambiente adequado para o desenvolvimento harmonioso da prole, “procurando seu desabrochar como adultos razoavelmente integrados e aptos para a existência independente (LEWIS, 1993, p. 103).

5.1.1.2 Psicologia/Psicanálise

Conforme Abdul Khaleque e Ronald P. Rohner (2012), ambos psicólogos e pesquisadores da Universidade de Connecticut nos Estados Unidos, em pesquisa sobre o desenvolvimento humano e ciências da família, a dor de uma criança rejeitada pelos pais ultrapassa o emocional e se transforma em dor física. Essa pesquisa,¹⁷ que envolveu 36 estudos internacionais e contou com mais de 10.000 (dez mil) participantes, propôs investigar os impactos na personalidade de pessoas que sofreram rejeição/abandono na infância (KHALEQUE; ROHNER, 2012).

Os resultados da pesquisa realizada por Khaleque e Rohner (2012) indicam que crianças e adultos, independentemente das diferenças (raça, cultura e gênero) tendem a responder transnacionalmente da mesma forma quando se percebem sendo rejeitas por seus cuidadores: família ou figuras de apego. Um aspecto relevante da pesquisa é a constatação, conforme os autores, de que o impacto da ausência de afeto (amor) paterno, pode ser maior do que o da mãe, conforme a percepção da criança sobre o seu pai. A experiência da rejeição, nessa situação, pode se tornar mais grave ainda quando se leva em consideração a possibilidade de reviver a dor emocional por toda a vida (KHALEQUE; ROHNER, 2012).

De acordo com Teoria de Aceitação-Rejeição de Pais (PARTheory), “baseada em evidência de socialização e expectativa de desenvolvimento [...] que visa prever e explicar as principais causas, consequências e outros correlatos de aceitação interpessoal e rejeição” (KHALEQUE; ROHNER, 2012, p. 103), o ajustamento psicológico é resultado da aceitação ou rejeição das figuras de apego:

Indivíduos que se consideram aceitos por figuras de apego provavelmente desenvolvem: (a) pouca hostilidade ou agressão, (b) independência, (c) autoestima positiva, (d) auto-adequação positiva, (e) estabilidade emocional, (f) capacidade de

¹⁷ Uma revisão bibliográfica de pesquisas relevantes a partir de 1975 até 2010; estudos arquivados no Centro Ronald e Nancy Rohner para o estudo de aceitação e rejeição interpessoal na Universidade de Connecticut; estudos publicados e não publicados listados na bibliografia estendida de mais de 3.000 estudos que tratam com aceitação interpessoal - rejeição publicada no site do Rohner Center (www.csjar.uconn.edu); pesquisa na internet baseada em resumos de dissertações, usando PsycINFO Internacional; resumos de serviço social, resumos sociológicos, literatura antropológica; resumos sobre o desenvolvimento infantil (KHALEQUE; ROHNER, 2012).

resposta emocional e (g) visão de mundo (KHALEQUE; ROHNER, 2012, p. 104, tradução nossa).

Por outro lado, é provável que indivíduos que se consideram rejeitados por figuras de apego desenvolvam problemas como; (a) raiva, hostilidade, agressão, agressão passiva ou gerenciamento de hostilidade e agressão; (b) dependência ou independência defensiva, dependendo da forma, frequência, tempo, duração e intensidade da rejeição percebida; (c) autoestima negativa; (d) sentimentos de inadequação; (e) instabilidade emocional; (f) falta de resposta emocional; e (g) visão de mundo negativa (KHALEQUE; ROHNER, 2012, p. 104, tradução nossa).

A dor emocional causada por um ato de rejeição ou negação de afeto pelos pais ou por outras figuras de apego, tende a tornar as pessoas ansiosas, inseguras e, provavelmente, desenvolverão ressentimentos, emoções dolorosas e angustiantes (KHALEQUE; ROHNER, 2012). Na medida em que as crianças percebem a não afetividade por parte dos pais, discorrem Khaleque e Rohner (2012), é provável que se sintam indignas de serem amadas por aqueles que as deveriam amá-las.

5.1.1.3 Neurociência

Exames de imagens realizados em 127 crianças pelo professor Bruce Perry no Hospital Infantil do Texas, Estados Unidos, indicam que as crianças que sofrem de abandono afetivo/emocional tendem a apresentar atrasos em seu processo de desenvolvimento, retardando o crescimento do cérebro (TANNER, 2017). Conforme Bicca (2015), esses exames revelam que as crianças rejeitadas/abandonadas transformam a dor emocional em dor física, patológica.

O cérebro infantil, conforme Perry (2002), tem a capacidade de evoluir de forma complexa e dinâmica, contudo, o ambiente socioemocional exerce funções que podem favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento saudável de uma criança. Segundo o autor, o funcionamento emocional e social adequado depende do carinho atencioso e acolhedor dispensado à criança durante toda a fase da infância (PERRY, 2016 apud TANNER, 2017).

Em um grupo de cinquenta pessoas, existiam três ou mais adultos para cuidar de cada criança menor de seis anos. E havia pouca privacidade. Uma criança dependente crescia na presença de idosos, irmãos, adultos - aparentados ou não. Tinha uma exposição mais contínua e com maior variedade de "interações socioemocionais". A criança nessa situação tinha muitas oportunidades [...] para desenvolver a capacidade de ter uma grande variedade de relacionamentos (PERRY, 2002, p. 96).

Para Leonor Bezerra Guerra, médica e especialista em neuropsicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (2011), as crianças que são pouco estimuladas em seus primeiros anos de vida tendem a apresentar dificuldades na aprendizagem, justamente, porque

não são estimuladas em suas redes neurais. Ressalta a autora, que embora necessitem de mais estímulos e estratégias de aprendizagem, há a possibilidade de reversão dessa situação, afirmando que “um lar saudável, um ambiente familiar adequado, bons exemplos e uma boa escola podem fazer grande diferença no desenvolvimento escolar (GUERRA, 2011, p. 6).

Aprendizes privados de material escolar adequado, de ambiente para estudo em casa, de acesso a livros e jornais, de incentivo ou estímulo dos pais e/ou dos professores, e pouco expostos a experiências sensoriais, perceptuais, motoras, motivacionais e emocionais essenciais ao funcionamento e reorganização do SN, podem ter dificuldades para a aprendizagem, embora não sejam portadores de alterações cerebrais (GUERRA, 2011, p. 8).

O déficit de aprendizagem nem sempre é um problema patológico, ou seja, o fato de uma criança não aprender não significar afirmar que o problema está no cérebro, mas a outros fatores que lhes são externos (GUERRA, 2011). “Fatores relacionados à comunidade, família, escola, ao meio ambiente em que vive o aprendiz e à sua história de vida interferem significativamente na aprendizagem” (GUERRA, 2011, p. 8).

5.1.2 Pragmatismo jurídico sobre o abandono afetivo: o dever de cuidar

O princípio da dignidade da pessoa humana, presente na Constituição de 1988, segundo Bicca¹⁸ (2015), afastou a visão patrimonial e individualista da família, passando a considerar a importância do afeto como valor jurídico, ou seja, “a afetividade passou a ser elemento nuclear definidor da união familiar – triunfo da intimidade como valor da modernidade” (BICCA, 2015, p. 18). Discorre o autor, que além da dignidade da pessoa, a paternidade/maternidade responsável não é simplesmente uma obrigação paterno-materna, mas um direito do filho de ser educado e criado conforme as melhores condições disponíveis.

De acordo ao Dicionário de Direito de Família:

ABANDONO AFETIVO [ver tb. afeto, cuidado, princípio da afetividade, reparação civil, responsabilidade civil] – Expressão usada pelo Direito de Família para designar o abandono de quem tem a responsabilidade e o dever de cuidado para com um outro parente. É o descuido, a conduta omissiva, especialmente dos pais em relação aos filhos menores e também dos filhos maiores em relação aos pais. É o não exercício da função de pai ou mãe ou de filho em relação a seus pais (PEREIRA, 2014, p. 31).

A terminologia abandono afetivo pode induzir as pessoas a requererem o direito de receber afeto, ou simplesmente, compreender o amor como um dever (BICCA, 2015).

¹⁸ Advogado, membro da Comissão da Criança e do Adolescente do Instituto Brasileiro do Direito de Família (IBDFAM), da Sociedade Brasileira de Psicologia Jurídica; especialista em Direito de Família e das Sucessões pela UNICAM – RJ; autor da obra “Abandono Afetivo” – O dever de cuidado e a responsabilidade civil por abandono de filhos (BICCA, 2015).

Contudo, o amor não tem preço e ninguém pode ser obrigado a amar, mas pode e deve ser obrigado a cuidar, afirma Bicca (2015).

O poder familiar, expressão utilizada pelo direito em substituição ao pátrio poder, confirma o princípio da proteção integral de crianças e adolescentes: os pais devem dividir as responsabilidades (cuidado e educação da prole), destacando a importância da convivência familiar (BICCA, 2015). Para Bicca (2015, p. 23) “o dever de assistir, criar e educar os filhos menores” é uma obrigação, não uma faculdade. “Deve-se concluir que o pai (ou a mãe) que abandona o filho não tem nenhuma intenção de cumprir com os deveres inerentes ao poder familiar, ou seja, assistir, criar, educar, ou muito menos, tê-lo em sua companhia” (BICCA, 2015, p. 24).

O não exercício do poder familiar torna inviável o desenvolvimento infantil, sobretudo de alguém que ajude a criança em seu processo de formação moral e material (RODRIGUES, 2015). “Desde a descoberta de uma gestação os pais já estão escalados no exercício do poder familiar, tendo de proporcionar aos filhos, tudo o que eles precisam para ter sua formação moral completa” (RODRIGUES, 2015, p. 15).

5.1.2.1 Responsabilidade civil por abandono afetivo

A proteção da criança aprovada pela resolução da Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, estabelece que “a criança será registrada imediatamente após seu nascimento e terá o direito, desde o momento em que nasce, a um nome, a uma nacionalidade e, na medida do possível, a conhecer seus pais e a ser cuidada por eles”. Segundo Bicca (2015), não há como negar que abandonar um filho é uma forma grave de maus tratos que fere o “Princípio da Dignidade Humana” (BRASIL, 1988), sobretudo quando não assegura o direito da criança a uma convivência familiar adequada, livrando-a de toda forma de negligência e discriminação.

O dever de criar e educar um filho desde a concepção até a chamada maior idade é fundamentalmente responsabilidade dos pais, não apenas do ponto de vista moral, mas sobretudo legal (BICCA, 2015). Essa prerrogativa está prevista no novo Código Civil (2002), que estabelece o exercício do Poder Familiar:

O ordenamento jurídico constitucional trouxe para o Direito Privado o princípio da “Dignidade da Pessoa Humana” (BRASIL, 1988) como um valor central, ressaltando a responsabilidade civil a toda e qualquer ação que afronte tal princípio (MOREIRA; MULHOLLAND, 2014). Conforme Moreira e Mulholland (2014), a responsabilidade, quanto

ao seu fundamento, pode ser subjetiva (a vítima tem que provar a culpa daquele que praticou o ato ilícito) e objetiva (atribuição do dever de indenizar aquele que sofreu o dano).

Entende-se que a responsabilidade civil consiste na imputação de um evento danoso, seja de natureza material ou moral, a um sujeito determinado que estará obrigado a repará-lo, ou seja, restituir o bem que foi lesado, ao estado anterior ao dano ou, na impossibilidade deste, ressarcir-lo, que significa o pagamento em pecúnia ou através de troca por um bem equivalente ao lesado, quando no seu estado inicial (MOREIRA; MULHOLLAND, 2014, p. 88).

O abandono afetivo de crianças é o descumprimento do dever dos pais de assistir, criar e educar seus filhos menores (BICCA, 2015). “A ilicitude não está no desamor, mas na mais absoluta falta de atendimento ao dever de cuidar” (BICCA, 2015, p. 32). Como já discutido anteriormente, o dever de cuidar não é facultativo, mas obrigação prevista pela Constituição Federal (1988), pelo Código Civil (2002) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Que pesem as alegações contrárias à responsabilidade civil por abandono afetivo, para Moreira e Mulholland (2014, p. 104) o abandono afetivo “não se configuraria pela conduta do genitor não-guardião de se afastar do lar [...] e sim, pela conduta daquele que se encontra responsável pela guarda da criança ou do adolescente, que priva o filho da presença do ascendente”.

5.1.2.2 Do Dano In Re Ipsa

A aporia sobre a responsabilidade civil por abandono afetivo está, justamente, na comprovação dos possíveis danos sofridos pelo abandonado, pois ainda existem dúvidas quanto aos prejuízos, patologias, abalos psicológicos e sequelas decorrentes da situação de abandono (BICCA, 2015). Para Bicca (2015, p. 46), o dano sofrido pela criança “é do tipo in re ipsa, ou seja, decorre da própria causa, é presumido e se quer precisa ser comprovado, por ser mais do que evidente”. Na perspectiva do pragmatismo jurídico, pode-se reafirmar, conforme o autor, que o abandono afetivo por si só é danoso à criança e ao seu desenvolvimento.

O dano in re ipsa é aquele que, pela própria dimensão do fato, fica impossível pelo senso comum imaginar que o dano não tenha ocorrido. Sendo assim, a comprovação dos danos morais decorrentes do descumprimento dos deveres familiares não é feito da mesma forma que os danos materiais. Assim, provado o descumprimento, ipso facto, estará demonstrado o dano por ser presunção natural que decorre inclusive das regras da experiência comum (BICCA, 2015, p. 46).

O posicionamento do Supremo Tribunal de Justiça - STJ, órgão da mais alta corte da justiça no Brasil, embora requisite prova pericial através de equipes de psicólogos e psiquiatras, com vistas a comprovar os danos sofridos pela criança abandonada afetivamente, tem gerado jurisprudência sobre o assunto, considerando que o dano sofrido pelo

descumprimento do dever de cuidado pela ausência do pai ou da mãe é, conforme a maioria da corte, do tipo *in re ipsa* (BICCA, 2015).

De acordo com Nancy Andrighi, Ministra do Superior Tribunal de Justiça,

Esse sentimento íntimo que a recorrida levará, *ad perpetuum*, é perfeitamente apreensível e exsurge, inexoravelmente, das omissões do recorrente no exercício de seu dever de cuidado em relação à recorrida e também de suas ações, que privilegiaram parte de sua prole em detrimento dela, caracterizando o dano *in re ipsa* (Superior Tribunal de Justiça. Recursos Especial 1159.242/SP. Relatora Ministra Nancy Andrighi. Data de publicação: 24/04/2012).

O abandono afetivo, conforme Bicca (2015, p. 49), “é uma subtração de uma oportunidade, ou seja, quando se tira da vítima a probabilidade de um ganho”, que seria o afeto familiar. Não se trata, discorre o autor, de uma hipótese, mas de uma oportunidade decorrente do dever legal de cuidar; portanto, “a dor proveniente do injustificado abandono sofrido deve ser efetivamente mensurada” (BICCA, 2015, p. 50).

A perspectiva jurídica compreende o complexo afetivo de forma pragmática,¹⁹ sobretudo quando discute o abandono afetivo como ausência de cuidado parental. Ainda que o ato de cuidar seja obrigação do poder familiar, corre-se o risco de judicializar os afetos, como já está acontecendo, estabelecendo o paradoxo entre o direito objetivo e o direito subjetivo. Deve-se, pois, conforme Petrini (2009), ponderar a importância que a sociedade hodierna tem dado aos aspectos subjetivos da afetividade, justamente por serem espontâneos e frágeis.

5.2 Abandono afetivo e vulnerabilidade social: invisibilidade, causas e consequências

A semântica que envolve o conceito abandono afetivo de crianças, embora careça de mais estudos e pesquisas interdisciplinares, como discutido anteriormente, reconhece que se trata de uma forma de violência psíquico-social, um fator de risco ao desenvolvimento humano (SCHREINER, 2009). De acordo com Schreiner (2009), embora sejam tecidas críticas quanto à invisibilidade do fenômeno, as questões concretas da vida cotidiana, como negligência familiar ou escolar, indicam possíveis danos tanto a nível psicológico quanto social, contudo nem toda negligência pode ser considerada abandono.

Para Schor (2016), o abandono afetivo é uma modalidade peculiar de traumatismo que repercute subjetivamente na capacidade dos indivíduos de se relacionarem com o ambiente externo; pode-se, pois, definir o abandono como o “distanciamento afetivo dos pais em relação à criança, distanciamento esse responsável pelo confronto do sujeito a uma condição de desamparo e impotência insuportável” (SCHOR, 2016, p. 8).

¹⁹ Conforme o Dicionário de Filosofia, o pragmatismo é uma corrente de ideias que prega que a validade de uma doutrina é determinada pelo seu uso prático (ABBAGNANO, 2007).

A falta de uma presença afetiva, regular e atenta (identificação dos pais com as necessidades infantis) pode dificultar o sentimento de pertença familiar e promover a “formação de subjetividades incapazes de se posicionarem e de posicionar suas próprias histórias em contraste com a história do ambiente” (SCHOR, 2016, p. 19). Destaca-se, contudo, que não é simplesmente a presença ou ausência parental o critério de definição de abandono afetivo, mas a qualidade da relação que se estabelece no seio familiar (SCHOR, 2016).

O abandono afetivo advindo das situações de vulnerabilidade social (alcooolismo, drogas, violência física e sexual, miséria, doenças, fome, entre outras) pode preceder o abandono material (ORIONTE; SOUSA, 2005). Ainda que se possa afirmar o contrário, as pesquisas realizadas na Universidade Católica de Goiás pelas pesquisadoras Oriente e Sousa (2005) sobre o significado de abandono para crianças institucionalizadas reforçam essa hipótese. Para preservar a identidade das crianças envolvidas na pesquisa empírica, as autoras recorrem ao uso de pseudônimos, como seguem recortes abaixo:

Felipe (11 anos), estudante da 5ª série do ensino fundamental [...], filho de pai e mãe alcoolistas, presenciou várias desavenças entre o casal. As crianças ficavam nas ruas. Os pais não tinham compromisso com elas, já que viviam alcoolizados. O pai foi assassinado. Felipe já foi encaminhado para várias famílias substitutas e não se “adaptou”, sendo, portanto, devolvido para a instituição (ORIONTE; SOUSA, 2005, p. 32).

Miguel (9 anos), que frequenta a 3ª série do ensino fundamental, foi encaminhado à instituição pelo Conselho Tutelar. Estava muito maltratado, sujo, não sabia utilizar talheres, na maioria das vezes, comia com as mãos. Morava com a mãe, a irmã e a avó. A mãe e a avó são alcoolistas, traficantes e prostitutas (ORIONTE; SOUSA, 2005, p. 32).

Ray (10 anos), aluna da 3ª série do ensino fundamental, chegou à instituição encaminhada pelo CT da Região Oeste, por necessidade de abrigo, com seus dois irmãos e uma irmã, todos mais velhos. Um dos irmãos, de 16 anos, deixou a instituição. Ray e os irmãos viviam com a avó. Esta, vítima de um sério derrame, torna-se impossibilitada de cuidar da garota e dos irmãos. A mãe encontra-se internada na Casa de Prisão Provisória da Agência Prisional, por tráfico de drogas (ORIONTE; SOUSA, 2005, p. 33).

O fenômeno do abandono de crianças seja afetivo ou material, longe de ser estigmatizado, evidencia a invisibilidade, a transgressão e a fragilidade dos vínculos afetivos de uma triste realidade contemporânea, muitas vezes pelas circunstâncias de miséria (ORIONTE; SOUSA, 2005). Em muitos os casos, pode desencadear inúmeras situações de violência, inclusive uma das mais perversas de todas, conforme pesquisas, a violência sexual (MENDONÇA, 2011). Essa forma de abuso contra a criança é, conforme Mendonça (2011, p. 58), resultado do “abandono dos pais, seja momentaneamente ou efetivado no interior do círculo de relações parentais que deveria estar sob a proteção e aos cuidados destes”.

Deve-se, pois, ressaltar o que já fora discutido anteriormente sobre a importância da família no desenvolvimento das pessoas, mesmo que não atenda aos padrões estabelecidos pela sociedade. A família não está imune às adversidades da vida (DONATI, 2008), pelo contrário, os conflitos e abusos podem, não necessariamente poderão, ser praticados pelas pessoas mais próximas que constituem os vínculos de afeto da criança (ORIENTE; SOUSA, 2005).

Na família de Caroline, a violência e os conflitos que permeiam as relações entre seus membros não são somente evidentes, mas dolorosamente concretos. Caroline, após ter procurado o CT, foi encaminhada para a instituição pelo JIJ, quando o tio foi flagrado abusando dela em uma casa abandonada. Além dos dois tios paternos, um tio materno e o avô, também o pai de Caroline é acusado de abusar sexualmente dela. A garota confirma a veracidade dos fatos com relação aos tios e ao avô, mas nega a participação do pai (ORIENTE; SOUSA, 2005, p. 34).

5.2.1 Invisibilidade do abandono na família e na escola

A invisibilidade do dano provocado pelo abandono afetivo depende de como o sujeito vai reagindo às situações que constituem seu contexto familiar ou escolar; em alguns casos, o trauma provocado pode ser superado pela troca das figuras de apego, como abordado nos estudos da psiquiatria infantil (LEWIS, 1993). Em outros, a invisibilidade resulta em um processo de desorientação psíquica, tornando os indivíduos alheios ao ambiente externo (SCHOR, 2016).

A condição subjetiva do dano provocado pelo abandono afetivo pode impossibilitar o significado do trauma na história de vida das pessoas, seja na família ou na escola, sobretudo quando o indivíduo não é capaz de localizar a origem do trauma (SCHOR, 2016). Pode-se, portanto, dizer “que as subjetividades posicionadas nesse registro ontológico não existem a partir de sua história, mas, ao invés disso, são violentamente atravessadas por ela” (SCHOR, 2016, p. 17). A invisibilidade provoca uma “paralisia subjetiva” que desorienta o sujeito afetado pela situação de abandono (SCHOR, 2016, p. 19).

De acordo com Oriente e Sousa (2005), a percepção da situação de abandono depende da visibilidade das relações vivenciadas pelos indivíduos. A invisibilidade pode ser também resultado da falta de autoconhecimento que os indivíduos têm de si mesmos, prevalecendo desta forma, subjetividades alheias às suas próprias convicções, tornando a criança ou adolescente um “sujeito assujeitado” (ORIENTE; SOUSA, 2005).

Assim como a família, a escola pode tornar-se também um ambiente hostil ao desenvolvimento humano, sobretudo quando humilha, segrega, expõe e desrespeita de forma sutil crianças e adolescentes em seu processo de aprendizagem (ORIENTE; SOUSA, 2005).

A gravidade do abandono afetivo no ambiente escolar de forma velada (ORIONTE; SOUSA, 2005) ocorre não por questões outras, mas na maioria das vezes, pela condição de vulnerabilidade social em que as crianças estão sujeitas. Conforme as autoras (2005), trata-se de uma questão social que deve ser tratada com políticas públicas por parte do Estado e intervenção pedagógica por parte da escola.

Em uma das escolas [...] a professora estava distribuindo, na sala de aula, convites para o parque de diversões. Quando uma dessas crianças levantou-se para receber o seu convite, foi interrompida pela professora com a seguinte frase: “Só vocês da instituição que não vão ganhar os convites, senão vocês fogem” (ORIONTE; SOUSA, p. 8).

O recorte da pesquisa sobre o significado de abandono para crianças institucionalizadas que foram vítimas de duplo abandono (afetivo e material) dá indícios da possibilidade de desvio funcional da escola. “A professora, despreparada, com dificuldade de lidar com o diferente, não consegue dimensionar a gravidade de sua atitude e o que isso pode significar na construção da subjetividade das crianças” (ORIONTE; SOUSA, 2005, p. 8).

A criança que é vítima de abandono expressa na dimensão da invisibilidade o abandono vivido em seus diversos contextos sociais, sobretudo aqueles que mais agem em seu processo de desenvolvimento (ORIONTE; SOUSA, 2005). A invisibilidade do abandono, conforme Oriente e Sousa (2005), está presente nas escolas, nas famílias e em tantos outros espaços, evidenciando uma forma cruel, arbitrária e silenciosa de negligência social perante as futuras gerações.

A noção subjetiva e invisível de um dano deve ser discutida a partir do conjunto de relações com as quais a criança ou adolescente se depara ao longo de sua vida, tendo em vista que cada nova relação altera sua percepção, dando lugar a uma nova experiência de vida, sem, contudo, apagar os vínculos afetivos já internalizados (ORIONTE; SOUSA, 2005). Ainda que a situação de abandono afetivo ou material possa ser extremamente traumática, como indicam alguns pesquisadores (BICCA, 2016; WEBER, 2017; SCHNEIDER, 2008), a forma como cada pessoa reage a essa situação será fundamental ao seu desenvolvimento.

Felipe não sabe onde a mãe está e raramente vê a irmã, mas ainda acalenta o sonho de que algum dia eles possam estar juntos. Mesmo com o distanciamento, os vínculos afetivos não arrefeceram. Não importa o motivo pelo qual a mãe não o visita. Importa quando isso se tornará possível (ORIONTE; SOUSA, 2005, p. 13).

O significado de abandono não está restrito à subjetividade individual, ainda que alguns possam assim defini-lo; deve-se, pois, reconhecer que se trata também de uma subjetividade social em que as crianças são submetidas (ORIONTE; SOUSA, 2005). Segundo Oriente e Sousa (2005, p. 16), “embora a invisibilidade da criança esteja dolorosamente

expressa na fala [...], nem todas aceitam passivamente essa condição e buscam tornarem-se visíveis de várias formas”. A invisibilidade da negligência familiar ou escolar desaparece quando o dano causado reverbera na sociedade sob as formas de transgressão social (envolvimento com drogas lícitas e ilícitas, violência sexual, dificuldades na aprendizagem, evasão escolar, entre outras) como discorreremos mais adiante na pesquisa.

5.2.2 Causas e consequências sociais do abandono: um recorte da realidade brasileira

As pesquisas sobre o abandono de crianças no Brasil, seja pela negligência afetiva ou material, indicam algumas das possíveis causas desse fenômeno, não sendo, pois, objetivo das mesmas estigmatizar essa ou aquela classe social, muito menos discutir de forma regionalista o problema do abandono (SOEJIMA; WEBER, 2008). Contudo, conforme Soejima e Weber (2008), o fenômeno está fortemente associado à condição social da pessoa, ao grau de esclarecimento e, principalmente, à falta de amparo familiar. Segundo Mendonça (2011), o abandono afetivo ou material pode ser consequência do modo de vida individualista, das questões socioeconômicas, dificuldade no exercício da parentalidade, das formas de interações contemporâneas entre pais/filhos e fatores culturais da sociedade.

De acordo com Organização das Nações Unidas - ONU e Organização Mundial de Saúde – OMS o Brasil figura entre os países com maiores índices de negligência e maus tratos contra crianças (abuso sexual, físico, emocional e negligência física e emocional) no mundo.²⁰ O estudo conta com a participação de Rodrigo Grassi-Oliveira, pesquisador do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e revela que a negligência é uma das características de abandono de criança, sobretudo quando se observa as condições socioeconômicas do país (GRASSI-OLIVEIRA, 2016).

Para Grassi-Oliveira (2016), é preciso haver uma mudança de valores para a sociedade, ou seja, deve-se investir no cuidado parental hoje, para que no futuro a preocupação e os gastos sejam minimizados.

O motivo do péssimo resultado registrado no Brasil está na quase ausência de recursos empregados em programas de prevenção da violência contra a criança, além da cultura mais permissiva, que não acredita na gravidade das consequências geradas pela exposição de crianças a situações adversas. Outro motivo é o fato de o território ser muito grande, dificultando o controle de recursos financeiros voltados para o tratamento e prevenção de casos de abuso e negligência infantil (GRASSI-OLIVEIRA, 2016).

²⁰ Resultados do estudo publicado oficialmente pela International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect, vinculada à Organização das Nações Unidas e à Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2016.

Que pese a desconfiança sobre alguns dos motivos desencadeadores do abandono acima apresentados, Grassi-Olivera (2016) ressalta ainda a ineficiência ou ausência de políticas públicas e privadas, número insuficiente de centros de atendimentos às vítimas de abandono afetivo ou material e falta de profissionais com a devida formação na área. A discussão sobre as causas do abandono não exige a realização de mais pesquisas sobre o assunto, da mesma forma que as possíveis consequências apresentadas no decorrer da pesquisa, transgressão social e dificuldade de se relacionar socialmente, possam carecer de mais estudos.

Transgressão social – uma das formas que as crianças têm de contrapor a invisibilidade do dano provocado pelo abandono é a transgressão das normas e valores sociais (ORIONTE; SOUSA, 2005). Conforme Oriente e Sousa (2005), através dessa insubordinação, denunciam suas insatisfações, expressam suas necessidades e indicam para as mudanças de que precisam para viver de forma digna, tranquila e saudável. As condutas transgressoras (xingamentos de colegas e educadores, agressões físicas, falta às aulas, pouco interesse pelos estudos, entre outras) se tornam explícitas segundo as pesquisadoras e estão para além de meras aparências, sobretudo quando estão carregadas de significados que dizem respeito à situação de abandono.

Caroline, Felipe e Miguel reagem quando insultados pelos colegas, assim como agredem os outros por motivos nem sempre visíveis aos olhos dos dirigentes. As agressões podem ser tanto físicas quanto verbais (ORIONTE; SOUSA, 2005, p. 9).

As condições sócio-históricas das crianças descritas pela pesquisa, de acordo com Oriente e Sousa (2005), indicam a construção de subjetividades circunscritas pelas mediações do contexto no qual elas estão inseridas. Nesse sentido, as mediações são fatores que podem determinar um vínculo afetivo que não se dissolverá ao longo da vida. “O pouco que obtiveram das relações é guardado como um tesouro do qual não querem se desfazer” (ORIONTE; SOUSA, 2005, p. 12).

O comportamento exteriorizado (descumprimento de regras sociais e problemas de conduta) deve ser discutido como resultado de múltiplos fatores que interagem entre si, sobretudo aqueles que expõem a criança à situação de risco, como ambientes familiares adversos, práticas parentais inadequadas e/ou rejeição de companheiros na escola (DESSEN; SZELBRACIKOWSKI, 2007). Para Dessen e Szelbracikowski (2007), os estudos já realizados com famílias de crianças com problemas de comportamentos exteriorizados no Brasil indicam certa hostilidade, restrição emocional e abuso parental, embora se considere a insuficiência dos mesmos sobre tal problema de forma mais precisa.

Dificuldade de se relacionar socialmente – conforme Mendonça (2001), diante da situação de abandono (falta de cuidado, afeto, atenção, carinho, estresse parental, entre outras) os indivíduos tendem a ter dificuldade de se relacionar socialmente, apresentando comportamentos individualizados e, muitas vezes, se privam de contatos com o mundo externo, prejudicando suas relações sociais na escola e nos demais extratos sociais. De acordo com os estudos de psicologia, discorre a autora, o afastamento parental poder ser um elemento desencadeador de insegurança na relação do sujeito com as demais pessoas.

A transgressão social e a dificuldade de se relacionar socialmente, conforme Mendonça (2011), podem ser consideradas as principais consequências do abandono, decorrentes, justamente, de circunstâncias relacionadas à vulnerabilidade social e à dificuldade na parentalidade. Como “experiência traumática” (SCHOR, 2016), o abandono afetivo promove “insegurança, perda de laços afetivos e sociais [...], cisões emocionais e comportamentais diante da perda de referencial. Dificuldades na construção de laços de afeto estão registradas como consequências sociais associadas às psicológicas” (MENDONÇA, 2011, p. 88).

O microsistema familiar, longe de ser estigmatizado, é o principal ambiente de desenvolvimento humano (DESSEN, 2010; SCHREINER, 2009), que deve atender as necessidades primordiais da criança e do grupo familiar. Contudo, não é somente função da família, considerando que o apoio estatal é de fundamental importância na avaliação das situações de risco social de um possível caso de abandono afetivo ou material.

Para Schreiner (2009, p. 2), “em contextos de desigualdade e pobreza econômica, um dos principais desafios de um sistema de proteção à infância e adolescência é definir qual criança ou adolescente encontra-se em risco e qual está em abandono”. É a partir desse olhar atento, discorre a autora, que se poderá implementar políticas públicas de proteção à criança e fortalecimento dos vínculos familiares, tendo em vista que nem toda situação de risco constitui abandono; contudo, todo abandono se constitui uma situação de risco.

5.3 Abandono afetivo: um desafio à aprendizagem escolar

A escola é o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança que oferece ou ao menos deveria oferecer as condições necessárias (segurança, proteção, afetividade, entre outras) ao desenvolvimento infantil (KRUEGER, 2017). De acordo com Krueger (2017), tal desenvolvimento só é possível se a mesma for capaz de relações interpessoais saudáveis (ambiente acolhedor e prazeroso) em seu fazer pedagógico. Essas

relações, conforme Abreu (2016), devem oferecer condições que favoreçam a aprendizagem humana, considerando a necessidade de atenção, cuidado e respeito às diferenças. Quanto às diferenças, “não é considerar como aceitável as condições de miséria e desrespeito às práticas dos direitos humanos que muitos são praticados em intervalos de segundos em nosso planeta (ABREU, 2016, p. 42).

Considerando a escola como espaço de mediação necessária ao conhecimento, sua função diante do fenômeno do abandono afetivo é minimizar as consequências no processo de aprendizagem através do reconhecimento das individualidades que constitui o ambiente escolar (SOUSA et al., 2014). A experiência docente, discorre Sousa et al. (2014), através de observações de atividades que abordam a afetividade no ambiente educacional e em outros ambientes de convívio social, permite intuir que o fenômeno do abandono afetivo deve ser considerado como um dos entraves ao processo de aprendizagem infantil.

A afetividade é um conjunto de sentimentos que influencia na formulação e bem estar do Eu de uma pessoa, de forma que o seu não uso ou abandono, geram efeitos que acarretam grandes problemas para a personalidade que começa a se constituir ainda na infância (SOUSA et al., 2014, p. 1).

A partir do relatório da UNESCO que apresenta as diretrizes para a educação do século XXI, conforme Delors (2010), a escola deve, pois, promover a formação integral do ser humano, despertando sua criticidade e ensejando um projeto de vida capaz de dar sentido ao que se é vivido por cada indivíduo. O abandono afetivo, conforme Sousa et al. (2014), se mostra um problema visível à sociedade quando a não-afetividade rompe com a construção da dimensão psicológica, sociocultural e afetiva da criança.

A educação, um compromisso com a infância, constitui um dever social que depende de políticas públicas e relações afetivas tanto na escola quanto na família (SOUSA et al., 2014). “Esse dever elementar deve ser constantemente evocado para que seja levado em consideração, inclusive, nas tomadas de decisão de ordem política, econômica e financeira” (DELORS, 2010, p. 5). Quando os pais passam a exercer a não-afetividade, o não cumprimento do dever, “as consequências ao sujeito se fazem presentes de maneira permeativa [...], permanece no psiquismo do sujeito como um marco em sua vida” (SOUSA et al., 2014, p. 2). Segundo pesquisas da Faculdade Santa Maria no Rio Grande do Sul – Brasil (SOUSA et al., 2014), a baixa auto-estima, dificuldades na aprendizagem e na socialização, agitação, inquietações são algumas das consequências advindas da situação de abandono afetivo.

A participação dos pais na vida dos filhos através de vínculos afetivos saudáveis deve ter seu começo em casa e se estender na vida escolar da criança de tal maneira que essa

participação nas atividades curriculares e projetos pedagógicos fortaleçam a relação família e escola (SOUSA et al., 2014). Não se trata, pois, de comparecimento em reuniões e recebimentos de boletins, uma prática ultrapassada. “A modernidade que afeta a sociedade e conseqüentemente nossas crianças, nos exige o aperfeiçoamento de ideias e atitudes” (SOUSA et al., 2014, p. 2).

A dimensão afetiva na família ou na escola sob a égide educacional representa uma proposta de discussão da integralidade dos processos de aprendizagem, discutida anteriormente no conceito de “psicogênese da pessoa completa” (WALLON, 2007). O complexo afetivo e a educação escolar devem estar entrelaçados nos currículos, priorizando desde muito cedo as funções afetivas no desenvolvimento integral do ser humano. A proposta educativa “deve integrar padrões e diversidades de valores, bem como propostas éticas, críticas, democráticas e inclusivas a fim de estabelecer relações dos sujeitos consigo mesmo e com o mundo ao qual se encontram inseridos” (SOUSA et al., 2014, p. 2).

5.3.1 Intervenção pedagógica frente ao fenômeno do abandono afetivo

A consideração da escola como centro da vida extra-familiar, que pese o reconhecimento de outros espaços, evidencia o quanto ela é fundamental para processo de desenvolvimento humano, especificamente, o desenvolvimento de competências e habilidades educacionais. A escola recebe crianças, segundo Chardelli (2002), com dificuldades na aprendizagem, limitações de ordem psíquica, baixa auto-estima, em situações de negligência familiar, abandono afetivo e material e, principalmente, carentes de relações afetivas. Sua missão enquanto proposta educacional “consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar o seu projeto pessoal” (DELORS, 2010, p. 10). Esse projeto, embora pessoal, precisa ser tratado com carinho, cuidado, atenção e estímulo, estabelecendo uma indissociabilidade entre o ato de cuidar e o ato de educar (SILVA; RENK, 2017).

De acordo com Silva e Renk (2017), o afeto, o interesse e o desenvolvimento constituem uma tríade que favorece a aprendizagem infantil, capaz de superar ambientes hostis e promover relações agradáveis entre professores e alunos. As autoras evocam a necessidade de educar com afeto, ou seja, “conhecer particularmente cada aluno e suas necessidades, pois a afetividade é uma condição indispensável na concretização comportamental de um indivíduo (SILVA; RENK, 2017, p. 2).

O processo de aprendizagem nessa perspectiva, mais que uma proposta de intervenção pedagógica perante as situações de abandono afetivo, desenvolve e fortalece as faculdades físicas, intelectuais, morais e religiosas que constituem na criança a natureza e a dignidade humana (SILVA; RENK, 2017). O professor, conforme Saltini (2008), deve manipular a educação com as duas mãos: a do afeto e a das regras, considerando que ambas são fundamentais para o processo de aprendizagem. No entanto, para Chalita (2004), o afeto é um condicionante ao ato de educar, que pressupõe o amor como manifestação legitimamente afetiva. “Há muitas maneiras de transmitir o conhecimento, mas o ato de educar só pode ser feito com afeto, esta ação só pode se concretizar com amor” (CHALITA, 2004, p. 11).

A proposta de intervenção pedagógica, cujo objetivo seja superar o abandono afetivo, deve ressaltar as seguintes capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças no ambiente escolar (SILVA; RENK, 2017): imagem positiva de si, favorecendo a autonomia, confiança e percepção das limitações infantis; conhecer suas potencialidades e limites; estabelecer vínculos que fortaleçam a interação social; ampliar as relações sociais, respeitando a diversidade; explorar o ambiente com atitude de curiosidade; expressar emoções, sentimentos e necessidades pessoais e avançar no processo de construção de significados.

Se as situações de abandono afetivo são capazes de dificultar o processo de aprendizagem escolar, como discorrido anteriormente, os afetos que se transformam em vínculos ativam o processo emocional, cognitivo e social, e possibilita o desenvolvimento de forma integral da criança (SILVA; RENK, 2017).

5.3.2 Educação integral: promoção do gênero humano

A tessitura conceitual de uma proposta de educação integral que promova o gênero humano parece ressaltar a necessidade de integrar os complexos cognitivos e afetivos no desenvolvimento humano, outrora defendida pelo pensador francês Henri Wallon (2007) em sua teoria psicogenética da pessoa completa. O desafio posto à educação do século XXI, conforme a UNESCO, discorre Delors (2010, p. 6), é “transformar o avanço do conhecimento em instrumento, não de distinção, mas de promoção do gênero humano”. O fenômeno do abandono afetivo conforme a revisão de literatura empírica e não-empírica compromete a possibilidade de desenvolvimento integral, seja por negligência da família ou da escola (BICCA, 2016).

A promoção do gênero humano na perspectiva da educação integral não pode ser entendida de forma fragmentada, ora legitimando as funções afetivas como ilusão capaz de solucionar os problemas da aprendizagem escolar, ora priorizando as funções cognitivas como

condição de desenvolvimento humano (STEIN, 2007). De acordo com Stein (2007), a escola deve preparar a criança, com a ajuda da família ou das figuras de apego, a serem independentes intelectual e emocionalmente, sempre no cuidado de observar seu contexto sociocultural. Assim, pois, “podemos afirmar que diferentes contextos sociais fazem com que o indivíduo se reconstitua e reconfigure diferentes aspectos de sua identidade (STEIN, 2007, p. 65).

A educação como uma utopia necessária para promoção do gênero humano, segundo a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO, deve enfrentar e superar as tensões que caracterizam nossa sociedade, ofertando as melhores condições para que os indivíduos ressignifiquem suas aprendizagens (DELORS, 2010). O relatório indica algumas questões que estão no âmago da educação a nível internacional, a saber: a tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre o longo prazo e o curto prazo, entre a indispensável competição e o respeito pela igualdade de oportunidades, entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem e, por fim, a tensão entre o espiritual e o material.

A sobrevivência da humanidade é o legado de um projeto de educação integral às novas gerações, contemplando o curso de vida numa perspectiva longitudinal, cujos pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser) integram as experiências vividas por cada educando ao longo de toda a sua existência (DELORS, 2010).

A educação integral como uma das possibilidades de promoção do gênero humano e de superação das tensões citadas anteriormente nos abre o horizonte da inclusão, dispensando oportunidades, respostas à sede de conhecimento e de superação das dificuldades de aprendizagem. Embora os comissários da UNESCO não tenham discutido diretamente a tensão entre os complexos cognitivos e os afetivos, o relatório nos permite intuir que o desenvolvimento humano resulta da integração de ambos os complexos.

O estudo sobre abandono afetivo de criança e a aprendizagem escolar, último capítulo de nossa revisão narrativa de literatura e estado da arte, nos possibilitou entender como o fenômeno do abandono afetivo tem sido tratado pelas ciências humanas, ciências humanas aplicadas e ciências biológicas. As abordagens científicas, embora distintas, reconhecem que se trata de uma forma de negligência tanto da família quanto da escola, cuja privação de afetos reverbera negativamente no processo de aprendizagem infantil (psiquiatria); a dor de uma criança rejeitada ultrapassa o emocional e se transforma em dor física (psicologia/psicanálise); crianças que sofrem de abandono afetivo/emocional tendem a

retardar o crescimento do cérebro (neurociência) e, por fim, o dever de cuidar, como uma obrigação familiar, não uma faculdade (direito). Que pese a invisibilidade individual do dano por se tratar de um fenômeno cujas consequências estão relacionadas à subjetividade humana, sua visibilidade muitas vezes aparece como forma de transgressão social e dificuldades do indivíduo de relacionar-se consigo mesmo e com os outros.

As pesquisas empíricas, presentes em nossa revisão de literatura, indicam que o Brasil está entre os países que mais negligencia e gera maus tratos infantis e que tal fenômeno, em muitas situações, é consequência da condição de vulnerabilidade social (pobreza, fome, maus tratos, alcoolismo, drogas ilícitas, prostituição, entre outras) da família. Supõe-se que a criança que fora abandonada materialmente tenha sofrido também o abandono afetivo, uma forma de negligência familiar, cuja presença irresponsável priva as crianças do afeto necessário ao seu desenvolvimento. O fenômeno do abandono afetivo, não obstante às demais tensões, constitui também uma tensão que deve se tornar objeto de pesquisas, sobretudo quando a prática docente o reconhece como um empecilho à aprendizagem escolar, causando danos ao desenvolvimento integral da criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais da pesquisa sobre a *Relação Família e Escola: um estudo sobre o abandono afetivo e o processo de aprendizagem escolar* expressam os resultados alcançados na descrição interdisciplinar do fenômeno do abandono afetivo, indicando as possíveis consequências na aprendizagem escolar de uma criança. A revisão narrativa de literatura, realizada com estudos empíricos e não empíricos, e o estado da arte evidenciaram a importância da família e da escola como distintos contextos de desenvolvimento humano, evidência confirmada pela prática docente em escolas da rede pública de ensino nos municípios de Itiruçu e Jaguaquara, cidades situadas no sudoeste baiano.

As relações afetivas que advém de ambos os contextos tendem a favorecer o processo de aprendizagem, sobretudo quando tais relações são capazes de integrarem-se às funções cognitivas. A priori, o fenômeno do abandono afetivo aponta para a impossibilidade de desenvolvimento integral da criança, se constituindo na sociedade hodierna como um desafio à educação do século XXI. Os eixos temáticos (família, escola, aprendizagem, abandono afetivo) presentes em cada capítulo constituíram a possibilidade de confirmação da hipótese proferida.

A discussão sobre os fundamentos epistemológicos da família em processo de mudança no primeiro capítulo, que pese as teses contrárias ao seu desaparecimento, reconhece que ela continua sendo fundamental ao ser humano, não apenas individualmente, mas para a sociedade como um todo. As diversas abordagens (bioecológica, ecopsicológica, relacional, jurídica) discutem a polissemia do conceito, não a sua extinção social, ainda que se reconheça a precariedade dos afetos e vínculos dos novos arranjos familiares. Como contexto de desenvolvimento humano, a família é o lócus da gênese dos processos afetivos, lugar mais adequado de integração dos impulsos socioemocionais de uma criança; não obstante, em situações de extrema negligência e abandono, pode tornar-se um lugar hostil e desagradável ao desenvolvimento infantil.

Espera-se que na família a criança faça a experiência de ser acolhida e amada em seus diversos estágios de desenvolvimento, reconhecendo a importância das variáveis biológicas, sociais, culturais e históricas de sua pertença familiar, conforme a abordagem bioecológica. Não se trata, pois, como expõe Donati, de uma identidade material ou subjetiva, mas da relação que constitui a singularidade da pertença, que não pode ser reduzida às normas jurídicas ou contratuais circunscritas na jurisprudência das leis. Na primeira parte do estudo,

evoca-se, justamente, o reconhecimento da família como mediação necessária para a construção da identidade pessoal e social da criança. Os fundamentos epistemológicos da família indicam que mesmo estando em mudança, ela constitui uma unidade de afeto e convivência, fonte de humanização, educação e socialização dos indivíduos, portanto, fundamental ao desenvolvimento integral do ser humano.

A gênese dos processos afetivos no desenvolvimento humano apresentada no segundo capítulo da pesquisa nos impôs um duplo exercício, qual seja, romper com o significado do termo 'afeto' no senso comum, via fundamentação filosófica e, superar a abordagem estritamente biológica defendida por Jean Piaget, a partir das contribuições histórico-sociais de Lev Vygotsky e Henri Wallon. Se, de fato, a afetividade se encontra na genética do ser humano, como assim afirmam alguns autores na pesquisa, o reconhecimento de nossa capacidade afetiva não é condição suficiente para o nosso desenvolvimento; ao contrário, muitas vezes tem se revelado lugar de dispersão e empecilho para processo de aprendizagem. A relação entre ethos, phatos e logos expressa, pois, neste sentido, uma relação necessária de equilíbrio entre os complexos afetivos e cognitivos, sobretudo quando os vínculos estão sendo substituídos por uma matriz estritamente afetiva (livre, momentânea e exacerbada), desprovida da capacidade racional humana de pensar suas próprias relações.

Os estudos realizados pelos clássicos da teoria psicogenética do desenvolvimento humano, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, embora não tivessem relação direta com a educação em si, apresentavam fundamentação filosófica, pedagógica e médica, cuja investigação genética ou hereditária da mente não estava restrita apenas à perspectiva empírica. Existia, pois, a preocupação dos autores em discutir a gênese das condutas e as disposições psicológicas da realidade em que o indivíduo estava inserido. Enquanto Piaget postulava a primazia dos complexos cognitivos sobre os afetivos, Vygotsky evidenciava em suas pesquisas a interação entre os aspectos biológicos e os aspectos sociais como condição para o desenvolvimento humano. O bielorusso reconhecesse a indissolubilidade dos complexos, contudo ressalta sua opção epistemológica pelo materialismo histórico-cultural como possibilidade de responder como o homem se constitui verdadeiramente humano.

A gênese do desenvolvimento humano encontra na abordagem de Henri Wallon uma compreensão do ser humano em sua totalidade (natureza e cultura), valorizando a relação do indivíduo com o seu meio social (família, escola, amigos, grupos religiosos, entre outros), cujos pressupostos epistemológicos são as categorias de história e de cultura. A psicogênese da pessoa completa, ao contrário das abordagens de Piaget e Vygotsky, compreende que as

condições existenciais de reciprocidade e integração entre o orgânico e o meio social são essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Embora o autor não tenha se referido à família especificamente, não há ambiente mais favorável à reciprocidade que o ambiente familiar, pois os vínculos que unem seus membros os envolvem na totalidade do ser pessoa com indeterminação temporal.

A escola como contexto de desenvolvimento de competências e habilidades educacionais, objeto de estudo do terceiro capítulo da pesquisa, deve, pois, exercer sua função de integrar a criança ao seu meio social. Enquanto espaço sociocultural, não é a única a exercer a função de educar, contudo, constitui um espaço privilegiado que favorece o processo de constituição de identidade infanto juvenil. Acredita-se, portanto, que tanto a família quanto a escola exerçam de formas distintas a formação/educação dos indivíduos, sobretudo quando se reconhece a importância da escolarização como parte do processo educacional, não sua totalidade.

O estado da arte sobre a função social da escola pública expressa pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova e pelo ilustre pensador brasileiro Paulo Freire indica que os processos educacionais devem estar relacionados à vida e às necessidades dos indivíduos. Desta maneira, ambos propõem que a escola reúna em torno de si não só os educandos, mas também seus familiares, utilizando em proveito da aprendizagem infantil os valiosos e múltiplos elementos presentes no contexto familiar. A escola é uma mediação necessária ao pensamento crítico, se não é, deve ser; nela as pessoas passam boa parte de suas vidas, portanto, deve ser agradável e prazerosa. O ato de ensinar, uma especificidade humana, não é uma experiência fria, desprovido de sentimentos, emoções e sonhos; pelo contrário, é uma experiência fundamentalmente humana, que envolve afetividade.

A pedagogia da autonomia, ao considerar as relações afetivas como fundamentais à aprendizagem escolar, indica quão importante é o afeto da família ou da escola na construção do conhecimento de uma criança. As pesquisas empíricas realizadas por Almeida e Mohaney, pesquisadoras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, comprovaram essa hipótese através dos descritores que identificaram a importância do complexo afetivo na aprendizagem infantil, não de forma isolada, mas integrada aos demais conjuntos funcionais da criança. Nessa mesma perspectiva, para Rolón, Carvalho e Melo a afetividade exerce influência na aprendizagem porque se trata de experiências vivenciadas pelos alunos nos ambientes que frequentam. Não resta dúvida que tais ambientes (familiar/escolar) são os mais adequados à

educação socioemocional, uma proposta de educação integral que conjuga em uma mesma pessoa os complexos afetivos e cognitivos.

A hipótese de que o abandono afetivo de criança é prejudicial à aprendizagem escolar consiste na impossibilidade de desenvolvimento integral do ser humano, portanto, implica sérias consequências à aprendizagem como um todo. Neste último capítulo da pesquisa, não diferente dos demais, reafirmamos que a dimensão humano-afetiva da aprendizagem está intrinsecamente relacionada com a dimensão humano-cognitiva no desenvolvimento de uma criança. As diversas formas de interação que o sujeito estabelece com o seu meio socioafetivo (família, escola, amigos, entre outros) e como o meio se relaciona com ele, se considerada a qualidade das relações, poderá tanto favorecer quanto prejudicar o seu desenvolvimento.

A descrição do fenômeno do abandono afetivo na perspectiva interdisciplinar, embora necessite de mais estudos e pesquisas, indica que se trata de uma tensão social advinda da precariedade dos afetos e vínculos parentais ou das figuras de apego (não necessariamente da família), que podem deixar tanto heranças invisíveis (arquétipos traumáticos) quanto visíveis (transgressão social e dificuldade de relacionamento). Para a psiquiatria infantil, a privação dos afetos, abandono ou rejeição por parte da família pode fazer com que a criança desenvolva uma personalidade rígida, falta de curiosidade, ansiedade e dificuldades na aprendizagem; os estudos dos psicólogos norte-americanos Khaleque e Rohner indicam que independentemente das diferenças (raça, cultura ou gênero) as pessoas tendem a responder de uma mesma maneira (raiva, hostilidade, autoestima negativa, instabilidade emocional, visão negativa do mundo) quando se sentem abandonadas ou rejeitadas; a neurociência através de exames de imagens confirma que o ambiente socioemocional pode favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento de uma criança, podendo até retardar o crescimento do cérebro; enfim, para o pragmatismo jurídico, existe o dano 'in re ipsa', ou seja, decorre da própria causa, não necessita de comprovação, pois fere o princípio da dignidade da pessoa humana presente na Constituição Federal do Brasil de 1988.

A tessitura conceitual do fenômeno aponta para consequências a nível psicológico e social, um fator de risco ao processo de desenvolvimento integral do ser humano. Deve-se, pois, ponderar que não é simplesmente a presença ou ausência parental o critério de definição de abandono afetivo, mas a qualidade da relação que se estabelece no seio familiar ou no contexto escolar. O significado não está restrito à subjetividade individual, ainda que alguns pesquisadores possam assim defini-lo; deve-se, pois, reconhecer que se trata também de uma subjetividade social em que as crianças são submetidas.

Pesquisas empíricas indicam que o Brasil está entre os países com maiores índices de negligência e maus tratos de crianças (formas de abandono), associando o fenômeno à condição social das pessoas, ao grau de esclarecimento e, principalmente, à falta de amparo familiar. O abandono material ou afetivo pode ser resultado do modo de vida individualista das pessoas, das condições socioeconômicas, das dificuldades para exercer a parentalidade de forma responsável e da precariedade dos afetos e vínculos familiares. Embora se reconheça a desconfiança sobre algumas das causas apresentadas, pode-se postular que o abandono afetivo advindo das condições de vulnerabilidade social (alcoolismo, drogas ilícitas, prostituição, miséria, fome, entre outras) precede o abandono material. Evidentemente, essa hipótese poderá ser confirmada ou refutada com a realização de pesquisas empíricas (campo), através de entrevistas semi-estruturadas com as vítimas de abandono material.

O estudo sobre o abandono afetivo e o processo de aprendizagem escolar revela que o exercício da não-afetividade reverbera de forma negativa na aprendizagem escolar, rompendo com a dimensão psicológica, sociocultural e afetiva da criança. Não obstante, aqueles afetos que se transformam em vínculos são capazes de ativar o processo emocional, cognitivo e social dessa mesma criança, possibilitando-a desenvolver-se integralmente. Acreditamos, pois, que o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa foram contemplados e que os resultados obtidos podem corroborar em outros estudos sobre o fenômeno do abandono afetivo.

Abandonar afetivamente uma criança, portanto, é negar-lhe a experiência de acolhimento; é suprimir o amor externado na dimensão do cuidado; é negligenciar o exercício da parentalidade responsável e, por fim, é a precarização afetos e vínculos fundamentais ao desenvolvimento do gênero humano.

7 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. 5ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

ABREU, Elmar Silva de. O afeto de família: suas consequências na aprendizagem em uma escola pública em Salvador/ Elmar Silva de Abreu. – Salvador, 2016. 172 f.

AFONSO, Roseli Aparecida. A afetividade: a importância afetiva no processo de ensino – aprendizagem. Memorial de formação / UNICAMP, Campinas, SP: 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MOHANEY, Abigail Alvarenga (orgs). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo, Edições Loyola, 4ª edição, 2014.

_____. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: edições Loyola, 2007.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e o processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. In revista de psicologia da educação, São Paulo, n. 20. 1º sem. de 2005, pp. 11-30.

ALVES, Rosana. Emoções, Sentimentos e Compulsões. Youtube, Consutório de Família, 3 de jan. 2017. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2K3XZbjHX2E>>. Acesso em 18 de jul. de 2019.

AMPARO, Deise Matos do; GALVÃO, Afonso Celso Tanus; CARDENAS, Carmen; KOLLER, Sílvia Helena. A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco, perspectivas educacionais de jovens. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), V. 12 N. 1 Janeiro/Junho 2008.

ANTUNES, Celso. A Afetividade na Escola. Educando com firmeza. Londrina: Editora Maxiprint, 2006.

ARENDT, H. Origens do totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BATISTA, Maria Thaís de Oliveira; OLIVEIRA, Gilvaneida Ferreira de; SILVA, Jardiene Manuela Santos da. Psicogênese da pessoa completa: uma análise transdisciplinar do desenvolvimento infantil, In XII Congresso Nacional de Educação: formação de professores, complexidades e trabalho docente. PUCPR, Paraná, 26 a 29/10/2015.

BERTALANFFY, L. V. Teoria geral dos sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Petrópolis: Vozes, 2010.

BICCA, Charles. Abandono Afetivo: o dever de cuidado e a responsabilidade civil por abandono de filhos. Brasília, DF: OWL, 2015. p 184.

BOTTURI, Francesco. Família na filosofia contemporânea: o debate natureza e cultura. In Família, natureza e cultura: cenários de uma transição/Miriã Alves Ramos de Alcântara, Elaine Pedreira Rabinovich, Giancarlo Petrini (Organizadores). - Salvador: EDUFBA, 2013. 220 p. - (Coleção família contemporânea).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em 18 de jul. 2019.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U; CECI, S. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model, *Psychological Review*, Washington, D.C., American Psychological Association, n.101, p. 568-586, 1994.

BRONZATTO, Maurício. CAMARGO, Ricardo Leite. Moral e Afetividade em Piaget: Os “Movimentos Íntimos da Consciência” em O Juízo Moral na Criança. SCHEME: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética, Volume 3, Número 5 – Jan-Jul/2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função Social de Escola. In *Educar*, Curitiba. Editora da UFPR, 2001.

CANIÇO, Hernâni; BAIRRADA, Pedro; RODRÍGUEZ, Esther; CARVALHO, Armando. (In *Novos Tipos de Família*) Imprensa da Universidade de Coimbra, Junho 2010). Coimbra, *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2017, Vol. Extr.

CARNUT, Leonardo; FAQUIM, Juliana. Conceitos de família e a tipologia familiar: aspectos teóricos para o trabalho da equipe de saúde bucal na estratégia de saúde da família. Disponível em: <<http://www.jmphc.com> /J Manag Prim Health Care 2014; 5(1):62-70>. Acesso em 21 de jul. de 2019.

CARVALHO, Daniel Mateus de Oliveira; SOUZA, Juliana Machado; FREITAS, Mateus Coimbra Silva de; BRITO, Raquel Silveira de. Abandono Afetivo. 2015. XX páginas. Documentário (Curso de Direito) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

CARVALHO, Elisine A. de; ROLÓN, Julio C. C.; MELO, Joeda S. M. Os Vínculos Afetivos na Construção do Ensino Aprendizagem. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 2018, vol.12, n.39, p.469-488.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Pesquisa Psicogenética para a Educação Psicologia: Teoria e Pesquisa, set-dez, vol. 21 n. 3, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2005.

CHALITA, Gabriel. Educação. A solução está no afeto. São Paulo, 12ª edição. Ed. Gente, Brasília, 2004.

CHARDELLI, Rita de Cássia Rocha. Brincar e ser feliz. 2002. Disponível em: <<http://7mares.terravista.pt/forumeducacao/Textos/textobrincareserfeliz.htm>>. Acesso em 03 de outubro de 2019.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. 1990. Disponível em: http://www.planato.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em 04 de setembro de 2019.

CORTELLA, Mário Sérgio. Família: urgências e turbulências. São Paulo, Cortez Editora, 2017.

CRISPINO, Isabela. Dever de indenizar por abandono afetivo. Disponível em: <http://ww3.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20080228121303867>. Acesso em 23 de agosto de 2019.

CRUVINEL, Roberta Carvalho; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. A Relação Afetiva Construída em um Grupo de Mestrandos Inseridos em um Contexto de Ensino a Distância. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 17/2, p. 224-252, dez. 2014.

DAYRELL, Juarez. Múltiplos Olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG. 2006.

DELGADO, Mário Luiz. 2017, o ano do afeto na jurisprudência de família. In Jornal o Estadão, 19 de Dezembro de 2017. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/2017-o-ano-do-afeto-na-jurisprudencia-de-familia>>. Acesso em 20 de Maio de 2019.

DELORS, J. (org.). Educação para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Org. Jacques Delors, Faber Castell, UNESCO, Brasília, junho de 2010.

DESSEN. Maria Auxiliadora; POLONIA. Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. Paidéia, 2007, 17(36), 21-32.

DESSEN, Maria Auxiliadora; SZELBRACIKOWSKI, Adriane Corrêa. Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão de literatura. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 1, p. 33-40, jan./abr. 2007.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Nova Fronteira. 1 cd-rom. 1994.

DICIONÁRIO MICHAELLIS. Dicionário Escolar de Língua Portuguesa. Editora: Melhoramentos, Ano: 2015.

DONATI, Pierpaolo. Família no século XXI: abordagem relacional; Pierpaolo Donati; [tradução João Carlos Petrini]. - São Paulo: Paulinas, 2008. – (Coleção família na sociedade contemporânea).

_____. *Manuale di sociologia della famiglia*. Roma-Bari: Laterza, 1998.

EI - Escola da Inteligência: educação socioemocional. Edição: Juntos em Família/1ª edição/2018.

ENGELMANN, Alini Kunz; SORANÇO, Angéle Passari. Paulo Freire: Educação, Conhecimento e Práxis Pedagógica. Universidade Federal da Fronteira Sul –UFFS, Chapecó, 2016.

EPSTEIN, Joyce L; JANSORN, Natalie Rodriguez. Resumo da Educação: Leituras Essenciais Condensadas para a Revisão Rápida, v.69, n.6, p. 19-23, fev 2004. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ740363>>. Acesso em 25 de jul. 2019.

EPSTEIN, Joyce L. School/Family/Community/Partnerships: caring for the children we share. Kappan, v. 92, n. 3, November 2010.

FACO, Vanessa Marques Gibran; MELCHIORI, Lígia Ebner. Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana. In *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções* [online]. TÂNIA GRACY MARTINS DO VALLE (ORG.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR.

FORNASIER, Rafael Cerqueira. Liberdade, relação, pertença e dom na família: contribuições da sociologia de Pierpaolo Donati e da filosofia de Francesco Botturi. *Estudos Teológicos São Leopoldo*, v. 5 n. 2 p. 508-522 jul./dez. 2018.

_____. *Amor e vínculo conjugal*. In *Relações Familiares: coleção de estudos sobre família – volume II*. Org. Lúcia Vaz de Campos Moreira, Editora CRV, Curitiba – Brasil, 2016, 396p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire – São Paulo: (1996), 25ª Edição, PAZ E TERRA, 2002 (Coleção Leitura).

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997b.

FURTADO, Pedro Calabrez. *As emoções são programas de ação coordenadas pelo cérebro*. Youtube, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HnYPbTNFdb4>>. Acesso em 20 de julho de 2019.

GALERA, Sueli Aparecida Frari; LUIS, Margarita Antonia Villar. Principais conceitos da abordagem sistêmica em cuidados de enfermagem ao indivíduo e sua família. *Rev. Esc. Enfermagem USP*, v. 36, n. 2, p.141-7, 2002.

GIDDENS, A. La trasformazione dell'intimità: sessualità, amore, erotismo nelle società moderne. Bologna: Il Mulino, 1994.

_____. As conseqüências da modernidade /Anthony Giddens; tradução de Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991. (Biblioteca básica).

GOMES, Alessandra de Oliveira Capuchinho. A função social da escola: uma análise das significações constituídas pelos gestores, professores, pais e alunos de uma escola pública paulista. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2014. 525 p.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis-SP, Brasil, jul./set. 2013.

GRASSI-OLIVEIRA, Rodrigo. Brasil tem maiores taxas de maus-tratos contra crianças no mundo. 2016. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/blog/brasil-tem-maiores-taxas-de-maus-tratos-contra-criancas-no-mundo/>>. Acesso em 27 de setembro de 2019.

GUERRA, Leonor Bezerra. Diálogo entre a Neurociência e a Educação: da euforia aos desafios e possibilidades. In *Revista Interlocação*, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011.

JACQUER, Christine. COSTA, Livia Fialho (organizadoras). *Família em mudança*. São Paulo, Companhia Ilimitada, 2004.

KAMPER, D. Desiderio. In: BORSARI, Andrea; WULF, Christoph (Org.). *Cosmo, corpo, cultura*. Milano: Mandadori, 2002.

KHALEQUE, Abdul; ROHNER, Ronald. Transnational Relations Between Perceived Parental Acceptance and Personality Dispositions of Children and Adults: A Meta-Analytic Review. In *Personality and Social Psychology Review*, 16(2) 103 –115, 2012.

KRUEGER, Magrit Froehlich. A relevância da afetividade na educação infantil. Associação Educacional Leonardo da Vinci – ASSEVI Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Orientadora, 21 de agosto de 2017. Disponível em: https://docgo.net/detail-doc.html?utm_source=a-relevancia-da-afetividade-na-educacao-infantil-psicologia. Acesso em 03 de outubro de 2019.

LA TAILLE, Y de; OLIVEIRA, M. K. ; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, ed. 15, Summus, 1992.

LEWIS, Melvin. Aspectos Clínicos do Desenvolvimento na Infância e adolescência / Melvin Lewis, Fred Volkmar; Trad. Gabriela Giacomet. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 508 p.

LIMA, Adriana. Novos arranjos familiares refletem transformação da sociedade brasileira. In *Jornal NH*, terça-feira - 30 de Julho de 2019. Disponível em: <https://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2016/09/noticias/regiao/2000287-novos-arranjos-

familiares-refletem-transformacao-da-sociedade-brasileira.html>. Acesso em 30 de Julho de 2019.

MALUF, Adriana Caldas do Rego Freitas Dabus. Novas modalidades de família na pós-modernidade. Tese de Doutorado, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010, 348 p.

MANIFESTOS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) E DOS EDUCADORES 1959. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores).

MARQUES, R. (2002). O envolvimento das famílias no processo educativo: Resultados de um estudo em cinco países. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/Ramir_o/Texto.htm>. Acesso em 28 de junho de 2019.

MARTINS, Edna; SZYMANSKI, Heloisa. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, ano quatro, n. 1, 1º semestre 2004.

MEINCKE, Sonia Maria Könzgen. A construção da paternidade na família do pai adolescente: contribuição para o cuidado de enfermagem. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Curso de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007, 275 p.

MENDONÇA, Patricia Lima de. Abandono afetivo: um conceito em debate na psicologia? Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Palhoça, Santa Catarina, 2011, 102 fls.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINUCHIN, Patrícia; COLAPINTO, Jorge; MINUCHIN, Salvador. Trabalhando com famílias pobres. (Trad. Magda França Lopes). Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

MOHANEY, A. A. (2002). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In V. S. Placco (Org.), Psicologia & Educação: Revendo contribuições (pp. 9-32). São Paulo: Educ. 1999.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas / Adrián Oscar Dongo Montoya (org.)... [et al.]. – [São Paulo]: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. 236 p.

MORANDÉ, Pedro Court. Família e sociedade contemporâneas. In Família, sociedade e subjetividade: uma perspectiva multidisciplinar / João Carlos Petrini, Vanessa Ribeiro Simon Cavalcante (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOREIRA, Livia Alves; MULHOLLAND, Caitlin Sampaio. A Judicialização do Afeto: A Responsabilidade Civil dos pais em relação aos filhos por abandono afetivo. Rio de Janeiro, 2014. 133p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. Família e Educação: olhares da psicologia/Lúcia Vaz de Campos Moreira, Ana M. A. Carvalho. – 3. Ed. – São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção família na sociedade contemporânea).

MOURA, Elaine Andrade; MATA, Mayara Silva da; PAULINO, Pedrita Reis Vargas; FREITAS, Ana Paula; JÚNIOR, Carlos Alberto Mourão; MÁRMORA, Cláudia Helena Cerqueira. Os Planos Genéticos Do Desenvolvimento Humano: A Contribuição de Vygotsky. Educação e Desenvolvimento Humano. In Revista Ciências Humanas – UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, v. 9, n 1, edição 16, p. 106 - 114, Junho de 2016.

OLIVEIRA, Clara Vanessa Maciel de; SANTANA Rocha. A família na atualidade: novo conceito de família, novas formações e o papel do IBDFAM (Instituto Brasileiro de Direito de Família). Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Tiradentes – UNIT. Aracaju, 2015.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO Claisy M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia I Campinas I 27(1) I 99-108 I janeiro – março.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. (Org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

ORIONTE, Ivana; SOUSA, Sônia Margarida Gomes. O significado do abandono para crianças institucionalizadas. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 29-46, jun. 2005.

OSTI, Andréia. Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem segundo a psicogênese piagetiana. In revista de educação, vol. XII, nº. 13, ano 2009.

PADOVEZE, Clóvis Luís. Contabilidade gerencial: um enfoque e sistemas de informação contábil. São Paulo: Atlas, 1997.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. As emoções e os estilos de aprendizagem no processo de ensinar e aprender. Psicopedagogia Online, 03/06/2009, Educação & Saúde. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=117>>. Acesso em: 16 de agosto de 2019.

_____. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. Fortaleza. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003, p. 91-99.

PAULA, Sandra Regina de; FARIA Moacir Alves de. Afetividade na Aprendizagem. In Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 1 –nº 1 – 2010.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. Dicionário de direito de família e sucessões ilustrado. São Paulo, Saraiva, 2014.

PERRY, Bruce. “Childhood experience and the expression of genetic potential: what childhood neglect tells us about nature and nurture”. Brain and Mind, Dordrecht (Holanda), v. 3, p. 79-100, abr. 2002.

PESSOA, Vilmarise Sabim. A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. *Publicatio – UEPG – ciências humanas*, v.8 (1): 97-107, 2000.

PETRINI, João Carlos; DIAS, Marcelo Couto. Relações conjugais e familiares na sociedade contemporânea. In. *Relações Familiares./Lúcia Vaz de Campos Moreira. (Organizadora) – Curitiba: CRV, 2016. 396p.*

_____. *Família no debate cultural e político contemporâneo. 2ª edição, julho de 2015, Edições Loyola, São Paulo, Brasil.*

PETRINI, João Carlos. A relação nupcial no contexto das mudanças familiares. In *Família em mudança. Christine Jacquer e Livia Fialho Costa (organizadoras). São Paulo, Companhia Ilimitada, 2004.*

_____. *Significado Social da Família. In Cadernos de Arquitetura e Urbanismo, v.16, n.18+19, 2009.*

PETZOLD, M. (1996). “The psychological definition of “the family””. In M. Cusinato (Org.), *Research on family: Resources and needs across the world* (pp. 25-44). Milão: LED-Edizioni Universitarie.

PIAGET, Jean / Alberto Munari; tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 156 p.: il. – (Coleção Educadores).

_____. (2003). *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. (4ª ed.) (F. M. Guimarães, Trad.) Petrópolis: Editora Vozes. (Original publicado em 1967).*

_____. *Biologia e conhecimento. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.*

_____. (1994). *La relación del afecto com la inteligência en el desarrollo mental del niño. In G. Delahanty, & J. Perrés (Eds.), Piaget y el psicoanálisis* (pp. 181-289). Universidad Autónoma Metropolitana: Xochimilco. (Trabalho original publicado em 1962).

_____. *Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1991.*

_____. *Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.*

_____. *A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).*

_____. *A epistemologia genética. Petrópolis: Vozes, 1975.*

_____. *O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.*

_____. *Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense, 1970.*

POLÔNIA, A. C.; DESSEN, M. A. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. In *Paidéia*, 2007, 17(36), 21-32. Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil.

PORVIR. Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum. 25 de maio 2017. Disponível em: <[http://porvir.org/entenda-10-competências-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/](http://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/)>. Acesso em 28 de jul. 2019.

PRANDINI, Riccardo. Família na filosofia contemporânea: o debate natureza e cultura. In Família, natureza e cultura: cenários de uma transição/Miriã Alves Ramos de Alcântara, Elaine Pedreira Rabinovich, Giancarlo Petrini (Organizadores). - Salvador: EDUFBA, 2013. 220 p. - (Coleção família contemporânea).

REGINATTO, Raquel. A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem. In Revista de Educação do Ideau, Vol. 8 – Nº 18 - Julho - Dezembro 2013.

RIBEIRO, A. M. Curso de Formação Profissional em Educação Infantil. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

ROCHA, Antônio Olinto Marques da. MINIDICIONARIO ANTONIO OLINTO DA LINGUA PORTUGUESA. Editora: Moderna, 3ª edição, 2005.

RODRIGUES, Ana Paula da Conceição. Abandono afetivo: Órfão de pais vivos. 2015. Trabalho de conclusão do curso de direito, pela Universidade Católica de Brasília, no ano de 2015.

SALTINI, Cláudio J. P. Afetividade e Inteligência. Rio de Janeiro, Wak, 2008.

SANTANA, Juliana Prates; KOLLER, Sílvia Helena. Introdução à abordagem do desenvolvimento humano nos estudos com crianças e adolescentes em situação de rua. In: KOLLER, Sílvia Helena (org). Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Caso do Psicólogo. 2004, p. 109-20.

SANTOS, Fabiani; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Afetividade: abordagem no desenvolvimento da aprendizagem no ensino fundamental – uma contribuição teórica. In Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 3 – nº 1 – 2012.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 42ª ed. – Campinas, SP; Autores Associados, 2012 – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHNEIDER, Anderson. Novos Paradigmas da Responsabilidade Civil. São Paulo: Atlas, 2008.

SCHREINER, Gabriela. Risco ou Abandono, além da Semântica. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://conscienciasocial.net/attachments/File/Risco%20ou%20abandono%20al%C3%A9m%20da%20sem%C3%A2ntica_Gabriela%20Schreiner.pdf>. Acesso em: 22 Agosto de 2019.

SILVA, Adnilson José da; WEIDE, Darlan Faccin. A função social da escola. Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Paraná, 2014.

SILVA, Alcineide Pereira da; SANTOS, Júlio César dos; KONRAD, Márcia Regina. Teoria geral dos sistemas: diferencial organizacional que viabiliza o pleno entendimento da empresa.

Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queirós, Ano 6, número 22, junho de 2016.

SILVA, Marcilene Rodrigues da; RENK Elisônia Carin. Educação e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Marcilene-Rodrigues-da-Silva.pdf>>. Acesso em 03 de outubro de 2019.

SILVEIRA, Elisete Ávila da. A importância da afetividade na aprendizagem escolar: o afeto na relação aluno-professor. In Revista Formação em Ação, Paraná, 2017.

SOARES, Magda. Para que Serve a Escola? Revista “Pátio” – Ano X – Nº 39 – Agosto à Outubro de 2006.

SOEJIMA, Carolina Santos; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj O que leva uma mãe a abandonar um filho?. Aletheia, Dez 2008, no.28, p.174-187. ISSN 1413-0394. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14133942008000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 de setembro de 2019.

SOUSA, Maria Eugênia Gonçalves de. O Papel da Família e da Escola Inclusiva num Percurso de Desenvolvimento Resiliente – Um Estudo de Caso. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco – Portugal, 2011.

SOUSA, Noélia Kally Marinho; SOUSA, Angelita Lúcia de Albuquerque; GONÇALVES, Patrícia Emille Bento; DIAS, Maria Anaílsa dos Santos Furtado; TRAVASSOS, Lei Consequências do abandono afetivo e o papel da escola. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_4datahora_10_11_2014_17_54_48_idinscrito_2147_ced83d4d779dcdf7102026a0cb2d1488.pdf >. Acesso em 03 de outubro de 2019.

SOUZA, Carlos Alberto Rodrigues de; SOUSA, Tâmara Mendes Gonçalves de. Os novos tipos de família reconhecidos pela jurisprudência do Supremo Tribunal Federal – STF. In Revista de Produção Acadêmico-Científica, Manaus, v.3, n.º 1, 2016.

SOUZA, Maria Ester do Prado. Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. Santo Antônio da Platina PR. Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2009.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. In Psicologia: Teoria e Pesquisa. Universidade de São Paulo, Abr-Jun, 2011, Vol. 27 n. 2, pp. 249-254

SOUZA, Suzana Rocha; MARTINES, Elizabeth Antonia Leonel; BARROCO, Marli Shima. Ensino de arte e os processos criativos na adolescência. In Revista Educação, Artes e Inclusão. Volume 14, nº 3, Jul./Set. 2018.

STEIN, Lisiane Cardoso. Uma análise pragmática/desconstrutora da obra: educação a solução está no afeto-ecos e efeitos desses dizeres no contexto educacional/Lisiane Cardoso Stein. - 2007. 173 f.: il.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. Recursos Especial 1159.242/SP. Relatora Ministra Nancy Andrighi. Data de publicação: 24/04/2012.

TANNER, Claudia. Uma história de exames cerebrais de duas crianças: uma mostra o impacto chocante causado pelo abuso e a outra revela a diferença que o amor pode fazer - mas você pode dizer qual é qual? PUBLISHED: 15:12 BST, 2 November 2017 | UPDATED: 01:05 BST, 3 November 2017. Disponível em: <<https://www.dailymail.co.uk/health/article-5043215/Brain-scans-toddlers-reveal-impact-childhood-neglect.html>>. Acesso em 23 de agosto de 2019.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993

_____. A formação social da mente. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991. 4ª edição brasileira.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A evolução psicológica da criança. Lisboa, Edições 70, 1941-1995.

_____. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1986.

_____. (1975). Psicologia e Educação da Infância. Lisboa: Estampa.

_____. A evolução psicológica da criança. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1941.

WEBER, Lidia N. D. Eduque com carinho: equilíbrio entre amor e limites. 4ª edição, Curitiba, Jauá Editora, 2017.

WERRI, Ana Paula Salvador. A função social da educação para Paulo Freire (1958-1965). 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, 2008.

XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. Psicologia do Desenvolvimento. 3ª edição, Fortaleza, 2013.