

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL – *CAMPUS* MARIA AUXILIADORA

Cristiane Gisele Cazassa

**AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: uma análise entre o
modelo pedagógico salesiano e a estrutura de objetivos
educacionais propostos por Bloom**

AMERICANA

2018

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL – *CAMPUS* MARIA AUXILIADORA

Cristiane Gisele Cazassa

Afetividade no contexto educacional:

Uma análise entre o modelo pedagógico salesiano e a estrutura de objetivos educacionais propostos por Bloom

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL - Campus Maria Auxiliadora, como requisito para obtenção do título de Mestre do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientador: Professor Doutor Renato Kraide Soffner.

AMERICANA

2018

CAZASSA, CRISTIANE GISELE

AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE ENTRE O
MODELO PEDAGÓGICO SALESIANO E A ESTRUTURA DE OBJETIVOS
EDUCACIONAIS PROPOSTOS POR BLOOM / CRISTIANE GISELE CAZASSA.

-- AMERICANA - SP, 2019.

59 f.

Dissertação (STRICTO SENSU - MESTRADO EM EDUCAÇÃO) --
UNISAL - CAMPUS MARIA AUXILIADORA, AMERICANA - SP, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Afetividade. 3. Sistema Preventivo. 4.
Educação Sociocomunitária. I. SOFFNER, RENATO KRAIDE
(orient). II. Título.

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática do UNISAL/Bibliotecas,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CRISTIANE GISELE CAZASSA

AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE ENTRE O MODELO PEDAGÓGICO SALESIANO E A ESTRUTURA DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS PROPOSTOS POR BLOOM.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração: Educação Sociocomunitária.

Linha de pesquisa:
A intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis.

Orientador: Prof. Dr. Renato Kraide Soffner

Dissertação defendida e aprovada em **12 de dezembro de 2018**, pela comissão julgadora:

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – Orientador
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

Prof. Dr. Jorge Luís Mialhe – Membro Interno
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

Profa. Dra. Regiane Aparecida Rossi Hilckner – Membro Externo
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

AGRADECIMENTOS

- ❖ Ao meu pai, que infelizmente não chegou a ver essa minha conquista, mas, sempre se orgulhou e se emocionou com as vitórias dos filhos, por menores que fossem, mostrando que na vida tudo tem sua hora, seu valor e devemos ser gratos.
- ❖ A minha mãe, que esteve comigo em todas as fases e nuances de minha vida, vivenciando tudo com muita fé, perseverança, confiança e mesmo meio aos desânimos, sempre tinha uma palavra de amizade, conforto e esperança.
- ❖ A todos os professores do curso de Mestrado do Centro Universitário Salesiano de São Paulo UNISAL – Campus Maria Auxiliadora, meus colegas de trabalho, pelas belas aulas, por todo carinho nos ensinamentos, amizade e exemplo de profissionalismo.
- ❖ Ao meu orientador professor Renato Kraide Soffner, gratidão, por me despertar para o aprendizado do processo científico da pesquisa acadêmica e me orientar e motivar na construção das ideias dessa dissertação.
- ❖ A Vaníria Felipe, secretária do programa de mestrado que, além da competência no atendimento administrativo, se tornou uma amiga-ouvinte-motivadora nos momentos de maiores dificuldades, para que eu chegasse até o final.
- ❖ Aos Salesianos todos, amigos, colegas e companheiros da vida profissional e acadêmica, em especial a pessoa do Irmão Marcelo Oliveira dos Santos, que me ajudou enormemente num momento em que precisei de apoio, sem o qual não teria sido possível concluir essa jornada.
- ❖ E principalmente a Deus, por me dar saúde, manter-me na fé e desenvolver em mim a paciência e resignação.

RESUMO

O presente trabalho constituiu-se de uma pesquisa apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano São Paulo (UNISAL), *campus* Maria Auxiliadora, Americana/SP. Ressalta-se que essa investigação não emergiu apenas de uma exigência para a obtenção de título acadêmico, mas, tratou-se também em atender as inquietações pessoais e interesses teóricos da pesquisadora, originários de suas experiências profissionais. Percebeu-se que as relações e interações, podem contribuir positivamente nos diversos contextos, dentre eles o educativo. Nesse viés de raciocínio, o conceito e temática que mereceu especial atenção, no que tange a aprendizagem nesse trabalho, foi a afetividade. Buscou-se autores que apresentassem e avaliassem os objetivos educacionais para além dos aspectos cognitivos e de conteúdo acadêmico, entendendo que o ato de ensinar envolve cumplicidade entre as partes inseridas: educador e educando, podendo portanto ser aprendida e construída junto as interações do que é falado e entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, na escuta e observação do outro. Utilizou-se enquanto referencial teórico, diferentes visões para discorrer sobre o tema, mas, detivemo-nos e concentramo-nos em João Bosco com seu modelo pedagógico salesiano e Benjamim Bloom, com o livro “Taxonomia de objetivos educacionais”. Num delicado estudo de pesquisa bibliográfica, de base qualitativa e fenomenológica, investigou-se o tripé base do sistema preventivo salesiano e a estrutura hierárquica dos objetivos educacionais propostos por Bloom em sua segunda obra, a que possui destaque no domínio afetivo. A análise e reflexão dos autores e obras, permitiu-nos verificar os indícios de correlação e congruência entre os distintos autores de épocas e formação. Pode-se apontar que guardadas as especificidades de cada item proposto, os dois mais altos níveis hierárquicos sugeridos na aprendizagem pelos autores e também discutidos nesse trabalho: a *Amorevolezza* e a Caracterização (internalização), podem sim se agregar e adequar positivamente, nos fazendo repensar o conceito do ato de ensinar até os dias atuais.

Palavras chave: Educação, Afetividade, Sistema preventivo, Educação Sociocomunitária

ABSTRACT

The present study was based on a research presented to the Master's Program in Education of the Salesian University Center of São Paulo (UNISAL), Maria Auxiliadora Campus, Americana / SP. It should be emphasized that this research did not only emerge from a requirement to obtain an academic title, but it was also addressed to attend to the personal concerns and theoretical interests of the researcher, originating from their professional experiences. It was noticed that the relations and interactions, can contribute positively in the diverse contexts, among them the educative one. In this bias of reasoning, we obtained the item that deserved special attention, regarding learning and this work: affectivity. Authors were asked to present and evaluate the educational objectives beyond the cognitive and academic content aspects, understanding that the act of teaching involves complicity between the inserted parts: educator and educating, and can therefore be learned and constructed along the interactions of what is spoken and understood, of what is transmitted and captured by the look, in the listening and observation of the other. We used as a theoretical reference, different visions to talk about the theme, but we focused on John Bosco with his Salesian pedagogical model and Benjamin Bloom, with the book "Taxonomy of educational objectives". In a delicate study of bibliographical research, with a qualitative and phenomenological basis, we investigate the tripod base of the Salesian preventive system and the hierarchical structure of the educational objectives proposed by Bloom in his second work, which is highlighted in the affective domain. The analysis and reflection of the authors and works, allowed us to verify the signs of correlation and congruence between the different authors of times and formation. We could point out that the specificities of each proposed item, the two highest hierarchical levels suggested in the authors' learning and also discussed in this work: Amorevolezza and the Characterization (internalization), can be added and adjusted positively, making us rethink the concept from the act of teaching to the present day.

Keywords: Education, Affectivity, Preventive system, SocioCommunity Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
EDUCAÇÃO, AFETIVIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUMAS REFLEXÕES	9
PARTE I	14
JOÃO BOSCO O EDUCADOR: SURGIMENTO DO MODELO PREVENTIVO	14
Bosco e as ações pedagógicas: educação sociocomunitária	16
Tripé salesiano: o foco da amorevolezza na educação.	19
PARTE II	25
BENJAMIM BLOOM E A TAXIONOMIA: SURGIMENTO, CLASSIFICAÇÃO E INTERNALIZAÇÃO	25
Entendendo melhor os domínios: Destaque no Afetivo	27
Estrutura e classificação da afetividade de acordo com Bloom:	32
PARTE III	38
AFETIVIDADE: ALGUNS CONCEITOS E APROXIMAÇÕES	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
UMA BREVE ANÁLISE ENTRE AS PROPOSTAS DE JOÃO BOSCO E BENJAMIM BLOOM	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
APÊNDICE	50
E nas idas e vindas, a vida se fez: Apresentando-lhes minha história	50

INTRODUÇÃO

EDUCAÇÃO, AFETIVIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUMAS REFLEXÕES

Estar na educação, ou melhor, atuar na educação, é uma tarefa que requer estudo, atenção, cuidado, carinho e não obstante, compromisso para com a profissão e com todos nela envolvidos. Esse comprometimento, podemos dizer que perpassa também, pela auto reflexão. Reflexões e indagações sobre como se está atuando, práticas utilizadas, formas de avaliar, indagações sobre o próprio jeito de ser. No caso do educador, a reflexão sempre sugere mudanças ou transformações que resultem em uma aprendizagem mais positiva, comparado ao que já vem-se fazendo há anos. O fato de pensar sobre a vida profissional, faz do educador um ser reflexivo e mais responsável com suas ações propostas, e isso é o que todo profissional almeja.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre o mundo, associada indissolavelmente na sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. (FREIRE, 1994, p.7)

Quando nos referirmos da importância do ato de avaliar e refletir sobre a prática vivenciada cotidianamente por um profissional- nesse caso, especificamente o educador-, nos referimos ao contexto acadêmico, e logo nos vem a mente a situação da sala de aula.

Embora saibamos que a aprendizagem ocorra em diversos lugares, sem que para isso haja necessariamente uma sala de aula, como nos propõe por exemplo a educação sociocomunitária (explanaremos melhor na Parte I). Mas, ao analisarmos esse espaço, percebemos que é um ambiente de formação humana, de vivência e convivência e de relações pedagógicas que se destinam ao crescimento individual dos sujeitos na interação com o outro e com o conhecimento. É um espaço constituído pela diversidade e heterogeneidade de ideias, valores e experiências, e ainda um local privilegiado para o agrupamento de subjetividades e convivência dos sujeitos, que podem mostrar-se propícios para desenvolvimentos cognitivos, mas também, desenvolvimento de domínios e condições afetivas.

A reflexão crítica no meio acadêmico torna-se uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual, corre-se o risco de cair no ativismo. De certa forma, é

necessário que o educando também mantenha vivo em si um certo gosto pela rebeldia, do criar, do arriscar-se no enfrentamento de seus medos e fragilidades, fazendo perguntas, interagindo com o conhecimento e demais colegas para superar curiosidades, estreitar os relacionamentos interpessoais, melhorar a questão da afetividades e superar assim, o perfil do modo passivo de sujeito objeto da transferência de conteúdo.

Grande parte do ensino tradicional é marcado, muitas vezes, por objetivos considerados pouco relevantes do ponto de vista dos educandos, o que colaborou, segundo Leite (2011) com a construção e manutenção de uma escola divorciada da realidade, caracterizada pelo fracasso em possibilitar a criação de vínculos entre os educandos e os diversos conteúdos desenvolvidos. Isso não significa que sugerimos uma educação pragmática e superficial, mas reafirmamos que o conhecimento acumulado em uma determinada área deve estar disponível para que as pessoas melhorem também o exercício da sua cidadania e de inserção social.

Podemos afirmar sem exageros, que a qualidade de mediação vivenciada pelo educando, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre ele e os diversos conteúdos estudados. Tal relação, em muito casos é essencialmente afetiva. LEITE (2011, p. 38)

Fica-nos claro que o ato de ensinar envolve cumplicidade do educador a partir do planejamento das decisões de ensino assumidas, mas, essa cumplicidade também constrói-se junto ao educando nas interações do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, escuta e observação do ponto de vista do educando. Esses aspectos até alguns anos atrás, nem imaginávamos a existência, ao menos se cogitava a possibilidade do educando ter alguma outra ação além da passiva iniciativa em ouvir o professor; a educação era quase unicamente unilateral, visão esta, refutada por Freire (2000, p.14) quando ele afirmou “que não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A qualidade nas decisões de ensino, bem como as interações que nela ocorrem entre educadores e educandos, certamente tem a finalidade de promover a aprendizagem e desenvolvimento de todos. Mas, não há como deixar de vir à mente, uma série de questionamentos, como por exemplo: será que a atuação pedagógica pode ficar dependente das características de cada educador? É possível avaliar e mensurar o ‘algo a mais’ que todo educador almeja quando organiza seus

conteúdos? Pois bem, essas são perguntas que nem sempre temos respostas, por isso propomo-nos a analisar nesse trabalho dois autores: João Bosco e Benjamin Bloom, com objetivo de compreender melhor essas questões. Inicialmente entendemos que a atuação do profissional necessariamente pode e precisa, ser planejada, organizada e transformada em objeto de reflexão -cientizando posteriormente também ao educando-, num sentido de buscar não só o avanços tecnológicos e melhoras cognitivas, mas, que propiciem também condições afetivas e contribuição de estabelecimento dos vínculos positivos entre os educandos e os conteúdos acadêmicos que lhes são apresentados.

Nesse viés de raciocínio, chegamos ao conceito que demos especial atenção na aprendizagem, portanto passando pela cognição e processo escolar: a afetividade, e sua importância no contexto educacional. Esse foi, portanto, o principal objetivo desse trabalho.

Temos ciência de que diversos autores e pesquisadores já se preocupavam quando se deparavam com tal conceito de afetividade na educação. Sabemos da existência e necessidade da afetividade, mas existem múltiplos olhares e definições sobre ela, o que não pode-se negar é a inquietude dos educadores sobre buscar o 'algo mais', podendo ser melhorado ou agregado à aprendizagem, para além da simples ementa estipulada ou do conteúdo programático planejado e realizado efetivamente. Sabemos também, que alguns colegas de profissão conseguem atingir belamente resultados bem mais positivos quanto a isso, enquanto outros nem tanto (evitaremos aqui discutir metodologias de ensino, questionar anos de experiência, competência técnica e habilidade profissional individual do educador).

Intrigados com essas questões concernentes à afetividade e sobre uma melhor forma de educar, percebemos inúmeras reflexões e estudiosos, assim como pedagogos, psicólogos, educadores sociais e filósofos. Dentre os autores que também sentiam necessidade de preencher as lacunas existentes entre o educando, educador e educação, lembramo-nos então do educador e sacerdote João Bosco.

Bosco não foi considerado um teórico da educação, de fato não escreveu nenhum tratado em torno de uma metodologia de ensino, mas, é tido até hoje como um pedagogo cujo estilo educativo era preciso, individual e fruto da experiência educativa com jovens carentes e reclusos de sua época, no século XIX. Preocupado com a juventude de seu tempo Bosco tinha ideia clara do problema educativo. Ensinou mais com a própria vida e as ações pedagógicas do que por meio de

escritos. Contra o sistema repressivo de época, seu modelo educacional recebeu o nome de sistema preventivo e toda ação educativa foi condicionada à uma visão de homem e de mundo, perpassando pelo tripé base que manteve seu modelo pedagógico: a razão, a religião e a *amorevolezza* (reservamos a Parte I, para explicar melhor sobre isso).

Conforme salientou Scaramussa (2013), podemos afirmar que o modelo de educação proposto por João Bosco, teve por base uma antropologia teológica marcada por sua mentalidade religiosa, contudo, ele não se referiu a ela como uma teoria de base, mas, ação-reflexão que fecundou-se reciprocamente numa dialética construtiva, com particularidades próprias às personalidades deste educador em seu ambiente, e disso, emergiu a afetividade, ou melhor, a *amorevolezza* proposta e tão estimada por João Bosco.

Na continuidade pela valorização da educação e modelos de aprendizagem, guardadas as proporções da importância da afetividade, deparamo-nos com o pesquisador Benjamim Bloom, um psicólogo estadunidense que foi o único pesquisador a conseguir, ainda na década de 50 (chegando ao Brasil somente em 1973) estruturar de forma hierárquica os objetivos e necessidades educacionais, levando em conta o conceito do afeto.

Bloom reuniu muitos educadores e representantes da educação, além de cientistas interessados, para criar um modelo estrutural em que facilitasse a vida dos que estivessem envolvidos com aprendizagem, de forma que, com um esquema matriz a ser seguido, de maneira clara, objetiva e significativa, qualquer sujeito pudesse utilizar-se. Esses estudos e pesquisas de Bloom conseguiram captar a lacuna que existia entre o quesito cognitivo e aprendizagem, sendo então descritos na forma de taxionomia hierárquica, sendo bem explanado - e servindo de modelo até os dias atuais-, à duas obras de Bloom: a Taxionomia dos domínios cognitivos e a Taxionomia dos domínios afetivos (a qual daremos destaque).

O autor, Benjamim S. Bloom (1973) em seu segundo livro denominado “Taxionomia de objetivos educacionais- domínio afetivo”, conseguiu justamente articular e instituir um método de avaliação dos objetivos educacionais ¹ em que pudesse ser utilizado- visto que estaria estruturado-, sem que com isso houvesse

¹ A expressão “objetivos educacionais” refere-se, do início ao fim da obra de Bloom, como os objetivos formulados pelos professores, pelos que trabalham em currículo, etc. Reconhecemos que os estudantes também têm seus objetivos educacionais, que são poderosos na formulação da escolha do instrutor de método de ensino. Nosso interesse, entretanto, diz respeito à escolha de conteúdo e comportamento, que forma a estrutura do currículo planejado e que proporciona uma base para avaliação do sucesso de um dado programa educacional.

dúvida ou dependesse de questões pessoais. Por isso, e dada a importância em poder ter estratificado metodicamente, de forma a não permitir subjetividades ou personalidades, apresentaremos e fundamentaremos os preceitos e categorias apresentados também por esse autor.

Vejamos o que os autores nos têm a dizer sobre o estudo da afetividade:

... esperamos que vá fazer subsistir os termos do domínio afetivo o suficiente para facilitar a pesquisa e o pensamento sobre esses problemas. Se alcançar essas metas, seriam possíveis revisões e modificações da estrutura em um futuro não muito remoto, e deveríamos ser capazes de, pelo menos, nos aproximar da especificidade com a clareza que podemos agora manejar os fenômenos no domínio cognitivo. (BLOOM, KRATHWOHL, MASIA, 1973, Prefácio)

Os objetivos dessa dissertação perpassaram justamente no aprofundamento das inquietações no contexto educacional anteriormente citado, em avaliar ações de educação usando diversos autores, mas, explanando e aprofundando discussões entre a taxionomia de Bloom e o modelo pedagógico salesiano de João Bosco, estabelecendo com isso, aproximações e congruências. Num estudo de pesquisa bibliográfica, de base qualitativa e fenomenológica, verificamos se há indícios de relação ou possível correlação entre os autores citados, de formações contraditórias (cientista e religioso), de épocas distintas, porém, com expectativas e visões para com a educação, tão positivas.

Apresentamos-lhes agora, os capítulos subsequentes deste trabalho. Eles serão divididos em três partes, sendo a PARTE I, sobre o autor João Bosco, o surgimento do modelo preventivo, as ações pedagógicas, a educação sociocomunitária e o tripé salesiano, com foco na *amorevolezza*. PARTE II: o autor Benjamim Bloom e a taxionomia, surgimento e classificações, estruturas de domínio com destaque ao afetivo, e a PARTE III, a afetividade: conceitos e aproximações de propostas, concluindo algumas considerações nas quais analisamos.

PARTE I

JOÃO BOSCO O EDUCADOR: SURGIMENTO DO MODELO PREVENTIVO

Giovanni Melchior Bosco (1815-1888), mais conhecido como São João Bosco, ou somente e carinhosamente Dom Bosco, nasceu em Becchi, próximo a Turim, na Itália, no dia 16 de agosto de 1815. Filho de pais simples: Francesco Bosco e de Margherita Occhiena -ficou órfão de pai com apenas dois anos de idade-. Em 1831, João Bosco entra para o colégio em Chieri, tornando-se pensionista em casa de famílias das redondezas. No tempo contrário às aulas, torna-se aprendiz de ofícios como ferreiro, carpinteiro, sapateiro, etc, que lhe foi útil nas décadas seguintes quando, com conhecimento e experiência suficientes, pode promover oficinas de ofício. Desde o início de sua infância e adolescência, alimentou o desejo de ser padre para as crianças e adolescentes.

Em 1835 entra para o seminário maior, em Chieri, sendo ordenado sacerdote no dia 05 de junho de 1841, em Turim. Logo após formado, iniciou sua obra de educação com crianças, por influência de São José Cafasso. De Turim, sua ação pedagógica irradiou por meio da Pia Sociedade de São Francisco de Sales, fundada em 1859.

João Bosco sempre foi dotado de muito carisma, amor pela vida e pelo outro, principalmente os jovens excluídos e aos mais vulneráveis.

Em contato com a realidade juvenil, amadurece sua opção pelos jovens, percebendo-os carentes e fragilizados frente às mazelas econômicas, políticas e sociais. Volta-se para os jovens abandonados e órfãos, entende suas desventuras e procura dar soluções para suas necessidades neste mundo em transformação. Mostra-se sensível aos problemas sociais, humanos e religiosos deste momento histórico com suas contradições e injustiças.

Podemos dizer que João Bosco era um homem além de seu tempo, conseguia ser uma pessoa crítica, politizada e visionária. Sempre pensava de que forma fazer para melhorar a vida e convivência de todos os que lhe rodeavam. Suas maiores ações sempre foram em prol da educação e até hoje seus preceitos são respeitados, lidos e seguidos por muitos. Ele tinha intuição em saber e decodificar os fenômenos sociais e de violência que observava na periferia de Turim, como sintomas evidentes

da deficiência educativa, ele apostava na relação de confiança adulto-jovem, na esperança, no carisma e afeto envolvidos.

Era época de mudanças sociais, econômicas e muita repressão, isso refletia na educação e formas de ensinar. Contraditoriamente a tais preceitos, João Bosco foi sempre a favor da prevenção. Suas intuições revertiam-se em ações educacionais de época, bem como os resultados positivos na formação da aprendizagem. As ações educativas nesta perspectiva foram nomeadas posteriormente de “Sistema Preventivo”. Hoje também encontramos nas literaturas acadêmicas, dito por profissionais que conhecem esse trabalho, intitulado livremente de “Pedagogia da Presença” ou “Pedagogia do amor”.

Os elementos fundamentais do Sistema Preventivo, que continuam a ser tão significativos nesses tempos de crise, são: restabelecer o papel da autoridade mediante a elaboração de uma relação educativa baseada na confiança, ser testemunhas de esperança a fim de permitir ao jovem projetar-se para o futuro, fazer com que se façam experiências educativas de convivência entre jovens e adultos, colocando-nos em jogo nessa aliança. (PETICLERC, 2009, p.2)

Apesar de nunca ter afirmado que o referido sistema preventivo, fosse uma pedagogia formal, o modo como João Bosco estabelecia suas reflexões e ações na formação de jovens era admirável. Para ele, os sistemas educativos só podiam ser visto por dois ângulos ou formas: a preventiva ou a repressiva.

No primeiro modelo, preventivo, o educador precisa ser um guia junto ao educando, dando conselhos e corrigindo quando necessário, mas, com bondade para que o jovem não se revolte e se afaste no respeito e ação a ser realizada. Isso faz com que o trabalho do educador seja redobrado, pois, há que se cativá-lo na confiança e afeto novamente. O segundo modelo, o repressivo, em sua visão, faz com que todos conheçam as regras, e depois vigia e pune veementemente os transgressores.

Para Bosco, o jovem é visto como um sujeito que apenas está submetido a uma sociedade injusta que facilmente o afasta da bondade, sendo assim, segundo ele, era papel da educação religiosa, civil e moral, artística, profissional e científica sua retificação, como alguém humano que independente de seu momento histórico. Ele (o jovem) é acometido de comportamentos às vezes inadequados e prejudiciais ao meio comunitário e social, dessa forma, nesse que pode ser chamado de modelo pedagógico, criou-se a participação do mestre na vida do ‘discípulo’, impossibilitando-o de cometer ‘faltas’ e sendo compreendido. Portanto, isso servia

mais como um meio de manter junto educador e educando, do que como um plano de princípios e normas pedagógicas, na convicção de que a bondade também educa, desenvolvendo faculdades afetivas no educando, transferindo o dever da continuidade das boas práticas.

Nessa visão 'Bosqueana', a tarefa do educador consiste então em 'estar junto', fazer-se presente e prevenir para não precisar haver punição, e não só transmitir conteúdos e orientar o educando. A ideia era de também criar um clima de alegria, fazê-lo compreender que tem potencial e pode progredir enraizando-se em valores, herança familiar ou cultural, com a finalidade de abrir-se como um novo sujeito com os conhecimentos e ressignificações elaboradas por ele próprio.

A motivação profunda de Dom Bosco é a caridade: o amor de Deus e ao próximo, fundado coerentemente em sua fé católica e em sua vocação sacerdotal, como que nascida com ele. Há, todavia, traços de personalidade que conferem a sua consagração e ação caritativa aspectos e tonalidades típicas, transferindo-se também para o "sistema preventivo" nelas assumido. Pôr em evidência alguns desses traços se torna, portanto, um dever inevitável de quem queira compreender e reevocar as linhas da sua experiência pedagógica, uma vez que esta se entrelaça e até mesmo se confunde com sua personalidade e com seu estilo de vida. (BRAIDO, 2004, p153-154)

Bosco e as ações pedagógicas: educação Sociocomunitária

Toda vida e modelo pedagógico do João Bosco partiram sempre da premissa que sem confiança não há relação e educar é uma tarefa que envolve confiança. Os elementos fundamentais do sistema preventivo eram: estabelecer o papel da autoridade (focando na relação adulto-jovem, ou melhor, educador-educando) mediante a elaboração de uma relação educativa afetiva baseada na confiança. Ser testemunha de esperança a fim de permitir que o jovem projete-se para o futuro com segurança, sem medo. Possibilitar que tenham experiências educativas de convivência entre jovens e adultos, colocando-os em aliança. Esses três valores do modelo pedagógico salesiano: confiança, esperança e aliança, sustentaram (e sustentam até hoje) o sistema preventivo todo.

Entende-se que a esfera afetiva é constitutiva de qualquer relação humana, dessa forma, ao invés de excluí-la do interior da relação educativa, se o educador soubesse administrá-la poderia instalar um clima de confiança, com isso surgindo uma esfera de paz e alegria, ambiente propícios para aprendizagem.

Sabe-se que o educando traz consigo ricas vivências, formações anteriores, valores, crenças e culturas não podendo ser ignoradas ou deixadas de lado pelo educador. Por outro lado, ambas partes precisam estar receptivas a receber do meio acadêmico, não só a cientificidade, bem como todos os recursos e propostas de formação acadêmica que são tão necessários quanto a técnica, como os trabalhos de envolvimento grupais, os debates e exposições de ideias, o relacionamento e envolvimento com os demais. E João Bosco, o sacerdote e fundador da congregação salesiana, ficou conhecido como um excelente educador, justamente por utilizar-se de sua presença, proximidade e afetividade como forma para evangelizar (sem nunca ter tido a intenção em criar métodos), mas que, dessa forma, educou belamente e ainda ofereceu conforto e esperança, aos jovens ditos 'sem valor' de sua época.

Tratando-se de aprendizagem, João Bosco em suas práticas educativas, iniciou utilizando-se de diversos recursos simples, mas, analisando a época, pode-se dizer que foi prodigioso. Compôs pequenos livros de cantos e coral, alguns manuais religiosos, peças teatrais, em linguagem simples adequadas à compreensão popular, divulgando ao mesmo tempo, a língua italiana, uma vez que a grande maioria na região, usavam o próprio dialeto. Tudo porém, era dirigido para a instrução e educação religiosa, pois em sua época não havia distinção entre educação religiosa, educação moral e educação social.

Bosco, por não pretender formular um sistema de bases pedagógicas e científicas, tinha perfil abrangente de visão pragmática e experimental e isso fazia-o desejar reunir a juventude e ajudar, através da visibilidade em obter uma educação que fosse humanística e pusesse em atuação suas ideias. Nesse sentido, Bosco satisfazia-se em chamar os jovens para brincar, montar jogos e pequenos times, desenvolvia pequenos projetos com seus aprendizes e realizava festas para unir o jovem a sua comunidade

A proposta de investigação na educação que João Bosco realizava com muita coerência e ineditismo corroborou, também com Scaramussa (1977), o qual defendia que a visão do sistema de João Bosco identificava-se com sua ação educativa, acompanhada de reflexão, carregada de amor e de bom senso. Isso então foi suficiente para embasar com conceitos, origem educativa e pedagógica, a chamada educação sociocomunitária.

A educação sociocomunitária então, surgiu do estudo de identidade histórica da prática educativa salesiana, proposta por João Bosco. Um modelo que, numa primeira visão, como cita Gomes (2008) estuda uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca algo na sociedade por meio de processos educativos. Nessa primeira visão, ao buscar a tática, a comunidade concretiza sua autonomia. Buscar mudar a sociedade significa romper com a heteronomia, com o ser perenemente determinado pela sociedade.

Gomes (2008) nos alerta ser preciso um pouco menos de otimismo e admitir outra visão, que é aquela que nos leva a incluir no âmbito da educação sociocomunitária, os casos em que a comunidade é articulada para mudanças na sociedade. Nesse caso é preciso entender que uma entidade ou instituição externa provoque, fortaleça um projeto à comunidade, para que ela faça o trabalho final de efetivar mudanças. Assim, um critério fundamental no estudo desse objeto é a atenção a essa dialética entre instrumentalização e emancipação da comunidade.

A própria experiência histórica das primeiras comunidades educativas salesianas do século XIX, se constituem em bom exemplo das tensões entre emancipação e instrumentalização.

A urgência de seu estudo - provocada pelas tensões entre cotidiano e história, entre tradição e transformação - não pode se superpor à crítica de valores que estão dados em seus termos, como comunidade, transformação social, emancipação, autonomia. Nem a urgência, nem o caráter axiológico de seus termos podem preceder à investigação social e histórica, que lhe conferem tanto o método de pesquisa como o método de ação. Com esses primeiros cuidados sócio epistemológicos, a investigação sobre a Educação Sociocomunitária pode propor-se ir além da satisfação retórica com seu discurso científico e colocar-se, historicamente, como práxis educativa. (GOMES 2008, p.62).

É preciso, portanto compreender que ao se falar em educação sociocomunitária, a proposta não é feita como hipótese de resolução de problemas sociais e educativos, mas como a problematização das possibilidades de emancipação de comunidade e pessoas em constituir articulações políticas, expressas em ações pedagógicas que provoquem transformações sociais intencionadas.

Dito de modo simples e abrindo a discussão sobre os confinamentos de investigação com outras áreas de educação, a educação sócio-comunitária se propõe como o estudos de um segmento dentro da investigação em educação e não como a resolução final ou salvadora das grandes questões da educação.(GOMES, 2008, P.56)

Nos essenciais e precedentes favorecedores, temos comprovação de que João Bosco elaborou e implantou um modelo de ações e práticas educativas que evidenciaram seu compromisso histórico com a educação social, também sob o enfoque comunitário. Isaú (2007) ressalta-nos que Bosco entendia a missão de educar preparando o sujeito para ocupar postos que lhe seriam assinalados na sociedade, dessa maneira, sendo um bom católico, bom pai ou filho, bom patrão ou operário e bom cidadão. Surgiu daí a conhecida afirmação de Bosco referindo-se a necessidade em formar-se o bom cristão e honesto cidadão. Isso lhe parecia ser o caminho seguro para que o homem obtivesse seus objetivos temporais e seu fim eterno.

Bosco preferia, ainda segundo Isaú (2007), seguir pelo método preventivo, entendendo a partir da compreensão do educando. Acreditava que a convivência entre educador e educando, presença marcante e amizade, pudessem despertar alegremente a cooperação daquele que aprende, em sua própria educação.

Tripé salesiano: o foco da amorevolezza na educação.

Conforme pudemos perceber anteriormente, o sistema preventivo advindo de João Bosco não tratou-se portanto, de apenas um modelo pedagógico a ser estudado e aperfeiçoado para atingir maiores eficácias na educação, mas sim, um problema de vida e carisma do próprio Bosco a ser relacionado à práxis de trabalho com processos educativos, voltado a mudança de vida dos jovens sob sua responsabilidade.

Na pedagogia, práxis é o processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é executada ou praticada, pela conversão em experiência vivida. Enquanto no ensino um conteúdo é apenas absorvido em nível cognitivo durante uma aula, as ideias postas à prova e experimentadas no mundo real, seguidas de uma contemplação reflexiva. Desta maneira, os conceitos abstratos ligam-se a realidade vivida. (SOFFNER, ANTONIO, EVANGELISTA. 2013, p.59)

Duas dimensões globais de psicologia juvenil abrangiam a personalidade do jovem e incidiam sobre todo o sistema educativo. Elas referiam-se, sobretudo aos meninos em pleno período da adolescência e encaminhados para uma juventude mais madura. Eram elas, o vivíssimo sentido da justiça, a intolerância de qualquer tipo de injustiça, e a forte afetividade, o coração.

Numa análise mais atenta, Bosco afirmava que, sem dúvida, três termos da base, definiam antes de tudo o conteúdo da sua mensagem preventiva. Compreendidos em sua extensão mais completa, eles indicavam as dimensões capitais de uma plena humanidade cristã: os valores temporais (razão), o sentido religioso da vida (religião), o mundo da afetividade sensível, espiritual, sobrenatural (*amorevolezza*)

Mas, no discurso pedagógico explícito de João Bosco, era posto em evidência sobretudo o significado metodológico das 'três palavras' fundamentais. Ele declarava que precisávamos analisar e entender os pilares e vigas mestras que sustentavam o sistema preventivo: *Razão, Religião e a Amorevolezza*.

No sentido postulado por João Bosco, essas vigas prefiguram um conjunto orgânico e articulado de iniciativas, de intervenções, de meios destinados unitariamente a promover o desenvolvimento do jovem, que pretende-se envolver na obra da própria maturidade humana e cristã, com o método da persuasão e coração. Com o coração (caridade educativa), a razão e a religião, o educador está de posse dos instrumentos necessários para ensinar, se também o praticar e quiser ser obedecido, e obter o seu fim proposto.

Nesse modelo pedagógico do sistema preventivo, o educador tem papel de destaque, o protagonismo é dele, a plenitude dos poderes, entendendo-se por isso o executar, ensinar, punir (com amor) quando necessário, vigiar se está adequado – assim como um diretor-, e ao educando cabe uma execução cooperativa, um co protagonismo subordinado ou orientado. É dele (educador) toda a base para que se funcione ou não, ele carrega esse peso e dele garante a fecundidade. Assim como nos referenciou Braido,

Por isso, eles são chamados a serem totalmente 'consagrados' aos alunos, seus ' pais, irmãos, amigos', em uma partilha devida, idêntica a dos membros adultos da família. Eles são pais/mães, irmãos e, a mais, amigos, com um acréscimo emotivo que ultrapassa a própria família com ulteriores relações de superior qualidade, que atingem a interioridade das consciências. Elas atingem o máximo nível na pessoa do diretor-pai-confessor. O sistema, é, definitivamente, fundado sobre a razão, sobre a religião e sobre a *amorevolezza* do educador – indivíduo e comunidade – e, através dele de todos os elementos pedagógicos dos quais é cooperador ou mediador. (BRAIDO, 2004, p. 267)

Continuando as iluminações sobre o pensamento educativo de João Bosco, elucidaremos melhor o tripé que o sustentava e sustenta. Vejamos o que cada item representa e impacta na ação educacional.

Razão:

A razão era entendida por Bosco como razoabilidade entre a análise dos diversos fatos e aspectos do cotidiano e o bom senso no uso moral e ético. Essa dimensão era tida como um referencial de constante construção, a partir de relações lógicas e valores (critérios) como: libertação, criticidade, diálogo, protagonismo, espírito de equipe, conhecimento, eficiência, integridade e valorização humana. O jovem, de modo subjetivo, transforma-se no objeto desse sistema educativo e quando ele é convencido da relevância disso, e dos princípios, transforma-se assumindo-os.

Dentro do sistema preventivo, a razão é uma fonte de simplicidade, bom senso, critério educativo, democracia, familiaridade, simplicidade, espontaneidade, equilíbrio em tudo, fuga do artificialismo e de todo formalismo. Uma boa maneira de se alcançar essa razoabilidade era o diálogo, fruto do respeito e confiança entre educadores e educandos, promovendo o equilíbrio entre a sabedoria empírica de um, com a intelectualidade do outro, e também, esclarecendo sempre as motivações para agir, fazendo com que o educando conhecesse os motivos de tudo que lhe era pedido ou cobrado como dever. Neste sentido criava-se e garantia-se um relacionamento dialógico para autonomia intelectual do educando, que conheceria e assumiria as razões a qual estudava e vivenciava.

Religião:

Quanto à religião, pela sua própria natureza ela dava ensinamentos e preceitos de que Bosco procurava para contextualizá-la no cotidiano da urbe. Para ele não havia sentido o trabalho educativo, se não tivesse como vértice a figura Divina. Entendido e integrado este princípio, o educando poderia então, por meio da pessoa do educador, moderar seus ideais de mundo, pois percebido e entendido de forma explícita e radical o sentido de sua existência, passaria a demonstrar corresponsabilidade na vida de fé. A religião desenvolveria não só a consciência do transcendente, mas também promoveria a responsabilidade das ações. Era neste sentido que a ação educativa e religiosa se complementavam.

Não eram impostas por João Bosco, práticas devocionais ou de piedade, na tentativa de favorecer condições de crescimento espiritual e religioso aos seus

jovens, ao invés disso, ele sempre oportunizou a conversa pessoal e o aconselhamento.

A religião não tinha para Dom Bosco uma função puramente exterior ou instrumental. Não desejava que se fizessem práticas de piedade, nem queria, em si e por si, a frequência aos sacramentos pelo simples fato de que são eficazes para a educação. Viver a religião era tornar mais robusta a vida de graça, prevenindo em tempo as insídias do mal. (FERREIRA, 2008, p.22)

Amorevolezza:

De acordo com Braidó (2004), no vocabulário italiano familiar a João Bosco, a palavra *amorevolezza* não se identifica com amor, nem indica a virtude teológica da caridade, pertencente ao mundo da revelação cristã. O termo simboliza mais uma união de pequenas virtudes relacionais, atitudes ou comportamentos entre pessoas, que acabam se revelando em palavras, gestos, ajudas, dons, sentimentos de amor, de graça, e de cordial disponibilidade. É afeto, benevolência, dignidade, solicitude de pais e mães, também espirituais, para com os filhos; de homens e mulheres reciprocamente.

Termo em italiano e de difícil tradução, *amorevolezza* talvez possa ser associada a outra palavra que nos é mais próxima para defini-la e globalizá-la, seria talvez então, a bondade para com o outro. Essa bondade é o terceiro elemento da ação educativa de Bosco e ainda que citado por último, após a razão e religião, é, porém, o primeiro elemento a ser sentido pelo jovem pelo respeito e amor percebido nos educadores.

Isso não se trata de uma simples cordialidade e muito menos uma ‘técnica didática’, trata-se de um real e perceptível afeto. Amar é também mostrar apreço pelo outro e é neste sentido que o educador demonstra por suas ações, gestos e palavras, que o educando é importante, querido e capaz. “Tal amor tornava o educador presente no coração do educando, até mesmo nos momentos em que a presença física não era possível” (FERREIRA, 2008, p. 12).

Essa bondade tem suas bases na razão, ela não é portanto um devaneio ou puramente emocional, é uma ação educacional no sentido de ordenar métodos, uma pedagogia de amor, que respeita e promove os direitos dos jovens. A educação proposta no sistema preventivo está pautada nesta ideia de bondade que se constrói nas relações de respeito, empatia e altruísmo com os educandos.

A *amorevolezza*, nas várias acepções, supõe e exige a ajuda da razão, que comporta inteligência, vontade de entender, tato, “racionalidade”. Esta se

traduz em adaptação às exigências tanto dos jovens quanto do “mundo” pátrio, nacional, supranacional, eclesial, no qual eles aprendem quotidianamente a inserção na ação. (BRAIDO, 2004, p. 271)

Os três itens que compõe as grandes linhas do sistema educativo e preventivo de João Bosco, foram e ainda são, extremamente significativos, e de forma nenhuma podem ser vistos de maneira contígua, mas sim, inter relacional. Mas, se quiséssemos determinar qual deles devesse ser considerado o principal, não pode haver dúvida sobre o primado da *amorevolezza* para João Bosco.

Em sua busca sobre o melhor para a juventude, a *amorevolezza* de Bosco não limitou-se apenas nos muros das instituições (oratórios, internatos da época) ou ações pedagógicas. Ele teve uma vida de ensinamentos e proximidade às pessoas, e isso fez-nos refletir sobre a prática das vivências dele, pois o sistema preventivo era (e ainda o é) válido não somente no âmbito individual com relacionamentos fortemente personalizados, mas para também em grandes grupos, ou comunidades, locais onde mais e melhor consolidam-se e configuram-se esse trabalho.

De acordo com Braido (2004, p. 290) a solidariedade da comunidade educativa, era visível particularmente nos internatos de época mas, “se realiza, em forma análoga, nas variadas instituições em que jovens se reúnem. A todos, indistintamente, é pedida ‘plena influência sobre os jovens’, como a todos é pedida a ‘assistência’ educativa, que não só vigia, mas ilumina, encoraja, promove”.

João Bosco, já naquela época, dedicava-se a propor ações que pudessem potencializar o jovem e por meio das suas instrumentações ou intervenções educativas, dava proximidade ao educando e trabalhava de forma a conseguir desenvolver seu protagonismo e emancipação. Esse modelo de educação mais social e muitas vezes não formal na comunidade, ajudou-o no sucesso de suas tentativas e ações.

Sabemos bem, assim como nos reforça Gomes (2008, p. 46) que “todo discurso sobre educação dotado de finalidade prática, acaba por disputar o seu conceito fim, se é uma arte, ciência ou práxis (ou todas juntas), mas, o que não se pode negar é o fato de que reduções lógicas-didáticas não podem proceder, nesse caso, a prática, mas sim, serem construídas a partir dela”.

O fato é que, João Bosco não estava interessado em teorizar ou fazer ciência, conforme já dissemos anteriormente, seu desejo era maior, seu sonho era transformar o jovem em uma pessoa melhor do que o estado em que o encontrava,

a fim de mudar sua atual realidade, valores, pensamentos e estima para um nível maior, e para isso, viu na educação o mote para atingir tal objetivo. Era muito mais que aprendizado de conteúdo que ele buscava, mais sim, através a educação, hoje sabido como sociocomunitária, realizar intervenções educativas que articulassem a comunidade² para transformações sociais efetivas, críticas, conscientes e prósperas.

A educação sócio comunitária é, assim, numa primeira visão, o estudo de uma tática pela qual a comunidade intencionalmente busca mudar algo na sociedade por meio de processos educativos. Nessa primeira visão, ao buscar a tática, a comunidade concretiza sua autonomia. (GOMES, 2008, p. 54).

Em suas ações educativas e pretendidas, Bosco não objetivava resolver todos os problemas sociais ou educativos, mas, problematizar possibilidades de emancipação do jovem, principalmente, na comunidade, por meio dos saberes e exemplos, bem como ações intencionais, de forma que ele próprio (o jovem) desejasse realizar a transformação começando por si.

² O autor Paulo de Tarso Gomes, em “Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas” (2008) aponta-nos para o cuidado no uso do termo comunidade, o qual aqui, apresenta-se como algo associado ao valor benéfico e ao bem comum, mas, fala-se que quando se trata do mal comum, a comunidade passa por um apagamento extremo. O que fica claro por Gomes é que há necessidade de consideração crítica e cautela ao se substituir termos que designam coletivos localizados. De forma sucinta, Gomes diz que a comunidade como local do cotidiano, é também o local onde se reiteram as tradições, mas, onde se fixam os preconceitos, onde se praticam de forma transparente as exclusões menos perceptíveis, sob a égide serena dos hábitos e costumes, pode ainda, ser o lugar de refúgio da resistência a mudança, a ruptura possível e concreta em relação a sociedade, à comunidade alternativa que pode se propor a algo melhor do que está, numa sentença que tanto pode inspirar um projeto utópico, como causar o medo.

PARTE II

BENJAMIM BLOOM E A TAXIONOMIA: SURGIMENTO, CLASSIFICAÇÃO E INTERNALIZAÇÃO

Em 1948, um grupo de educadores, psicólogos, interessados em testes de aproveitamento se encontraram numa Convenção da *American Psychological*, em Boston e assumiram a tarefa de classificar metas e objetivos educacionais. No ano de 1956, Benjamin S. Bloom assumiu essa liderança de estudos, junto com mais três colegas (David R. Krathwohl e Bertram B. Masia) que publicaram livros sobre os resultados e pesquisas realizadas. Embora com diferentes participações, o estudo ficou amplamente reconhecido como a “Taxionomia de Bloom”, chegando edições de seus livros no Brasil na década de 1970.

A taxonomia ficou amplamente conhecida após os estudos e pesquisas realizados e embora hoje tenhamos novas informações e pesquisas na área educacional, esses dados ainda são muito utilizados como referência e princípios norteadores para novos estudos. Em 2001, houve revisão da teoria (pela própria equipe inicial), informações foram agregadas e novos conceitos ao que anteriormente fora realizado, porém, este só foi possível no livro 1, o qual contempla o domínio cognitivo.

Segundo pesquisadores, a importância de pesquisar e publicar estudos na área educacional com o foco na interação e afetividade deve-se aos debates sobre as dificuldades de comunicação e cooperação quanto aos trabalhos de avaliação educacional (que são infinitos). Para Bloom ficou claro que faltava uma referência comum a ser usada entre os profissionais, de forma a assegurar, minimamente uma terminologia comum para descrever e fazer referências as características comportamentais humanas de aprendizagem nos diferentes ambientes, entre eles o escolar. Propuseram-se então a desenvolver um sistema de classificação, e para isso, o trabalho seria dividido em três grandes eixos para melhor sondagem, testagem e aprofundamento, a esses estudos deu-se o nome de domínios humanos, e eles se estratificaram em: domínio cognitivo, domínio afetivo e psicomotor.

Ressaltamos aqui que, o terceiro item proposto por Bloom nos objetivos educacionais, o psicomotor, nunca fora teorizado, melhor explorado ou colocado em prática. Diferentemente do modelo cognitivo e o afetivo (ao qual nos detivemos nessa pesquisa).

A ideia central da taxonomia é a de que aquilo que os educadores querem que os alunos saibam (definido em declarações escritas como objetivos educacionais) pode ser arranjado numa hierarquia do menos para o mais complexo.

Segundo Ferraz e Belhot (2010) muitas vezes o educador tem expectativas e diretrizes para o processo de ensino que não são oficialmente declarados, mas que farão parte do processo de avaliação e desta forma, se os objetivos e as ferramentas estiverem bem definidas tudo poderá transcorrer mais facilmente, embora, reconheça-se que muitos dos objetivos acabam ficando implícito ou seja, vai ser cobrado do aluno, algo mais elaborado e de maturidade maior do que o que foi ministrado e utilizados em aula, como as estratégias indutivas, mas, desenvolver essa capacidade de abstração e utilização de um conhecimento específico de forma multidisciplinar, é um processo que deve ser bem planejado, definido e organizadamente estimulado durante o período de formação (graduação) e levando-se em consideração os estilos de aprendizagem de cada um.

Alguns educadores esquecem que é mais fácil e adequado atingir altos graus de abstração de um conteúdo a partir do estímulo do desenvolvimento cognitivo linear, ou seja, a partir de conceitos mais simples para os mais elaborados e/ou concreto/real (estratégia indutiva) para o abstrato. (FERRAZ, BELHOT, 2010, p.422)

O estudo da Taxonomia de Bloom foi de fundamental importância para a compreensão das etapas do processo de aprendizagem quando olhadas pela perspectiva da psicologia da aprendizagem. Destinava-se ser uma classificação dos comportamentos do aluno que representassem pretendidos resultados do processo educacional. Estes conceitos podiam ajudar, e ajudam, no planeamento das atividades de sala de aula, bem como interpretar o nível de aprendizagem dos alunos e compreender o nível de alguns materiais que utilizam-se em atividades educacionais.

O pensamento de Bloom era simples: se os objetivos educacionais dessem direção aos processos de aprendizagem e determinassem a natureza dos dados da avaliação, isso precisaria ser/ter terminologias e ações claras e significativas a todos. Embora nunca se tenha conseguido atingir completamente esse ideal, por causa das dificuldades em usar linguagens para comunicar intenções, esperava-se nas pesquisas de Bloom, que fosse possível projetar um sistema permitindo a saber exatamente o que é referido por uma categoria específica, as consequência para as

experiências de aprendizagem e para avaliação, se elas tornariam relativamente precisas e claras realmente.

A estratificação de conteúdos e fenômenos, como tal, acabaram por ser percebidos como uma violência nos ambientes naturais, mas, o poder das tentativas de abstrair e classificar, ficou condicionado exclusivamente a tentar ajudar, controlar e organizar esses fenômenos.

Três, foram os domínios observados, determinados e inicialmente estudados por Bloom e seus companheiros, no que tange os objetivos educacionais, eram eles: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Percebeu-se que, os objetivos do cognitivo e psicomotor implicam praticamente na capacidade de *Fazer* algo (poder), enquanto que os objetivos do domínio afetivo respondem às questões de *Valores* e *Atitudes* (querer fazer).

Entendendo melhor os domínios: Destaque no Afetivo

Cognitivo:

O domínio *Cognitivo* é o âmbito do saber, está relacionado ao aprender ou dominar um conhecimento, envolve aquisição intelectual constante, este foi o primeiro a ser estudo por Bloom. Nesse domínio, ele o dividiu em seis categorias que variam de complexidade (da menor à maior) e são interdependentes, ou seja, quando o educando atinge um nível, a ascensão a outro é dada de forma inconsciente e após o completo desempenho adequado do anterior. As seis categorias desse domínio são: *Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação*.

Psicomotor:

Denominado *Psicomotor*, nesse domínio o foco está relacionado nas habilidades e destrezas motoras relacionadas com ação, coordenação e manipulação de objetos. Esse domínio foi o terceiro a ser descoberto nas pesquisas de Bloom, mas nunca fora terminado, apenas o primeiro (cognitivo) foi implementado em sua totalidade. O que se sabe é que, cada um destes domínios tem diversos níveis de profundidade de aprendizado. Por isso a classificação de Bloom foi

denominada hierárquica: cada nível é sempre mais complexo e mais específico que o anterior.

Afetivo:

Já o domínio *Afetivo* (segundo a ser explorado nas pesquisas de Bloom, entretanto foco deste trabalho), compreende aspectos relacionados com a emoção, sentimentos, grau de aceitação ou rejeição. Esse domínio está intimamente ligado à área afetiva que incluem os comportamentos, atitudes, responsabilidade, respeito, emoção e valores. Esse domínio é de difícil diagnóstico e de atingir resultados rapidamente, pois, requerem muito mais tempo. Ele também, assim como o domínio cognitivo, demanda completo desempenho adequado na anterior, para que haja acesso a outra categoria e se utiliza dos níveis anteriores, para aprimoramento. As categorias desse domínio são: *Receptividade, Resposta, Valorização, Organização e Caracterização*.

O próprio Bloom relata-nos, na segunda parte de seu livro “Taxonomia de objetivos educacionais” (1973), o qual referiu-se somente a questão afetiva, as inquietudes e reflexões, começaram bem antes do lançamento de seu livro; para ele tornou-se claro que uma limitação especial desse seu trabalho era a ausência de um esquema de referência e terminologia comum para assegurar e descrever comportamentos humanos e os objetivos neles contidos referentes a educação e aprendizagem. Tais objetivos especificariam, em termos operacionais, as ações, sentimentos, e pensamentos que se espera de educandos, como resultado de processo de instrução.

No quesito afetivo, acreditava-se que os objetivos da educação poderiam ter significação através de dois processos distintos: um era o de definir o objetivo em termos comportamentais e então determinar a evidência. O outro era tentar colocar um objetivo dentro de um esquema ou matriz global para se ter um continuum e que desta maneira, servisse para indicar o que se pretendia (tanto quanto o que não se pretendia). Foi nesse sentido que a taxonomia foi dirigida, mas talvez, também a parte mais difícil da tarefa de estruturar. Deveriam ser feitos preparativos dentro de algum ponto do continuum para o aparecimento da qualidade emocional, que é um importante característico distintivo dos objetivos da apreciação, atitude, valor, ajustamento, no domínio afetivo. Além disso, precaver a extensão da emoção de

neutralidade através de emoção leve até forte, provavelmente de um tipo positivo, porém também possível de um tipo negativo.

Uma análise dos objetivos do domínio afetivo segundo Bloom, demonstrou que cada um, na medida em que tipicamente usado, incluía uma extensão de significações. A análise de Bloom sugeriu o conceito de 'internalização', pois descrevia corretamente o processo importante do domínio afetivo. A medida que a internalização progride, o que aprende chega a prestar atenção aos fenômenos, responder a eles, valoriza-os e conceitua-os. Essa palavra parecia uma descrição apropriada para o processo, pelo qual um fenômeno ou valor sucessiva e penetrantemente se torna parte do indivíduo. Organizar valores num complexo de valores, chega a caracterizar seu modo de vida, a Internalização pode ser vista como relacionada a socialização, mas não é sinônimo desta.

O termo internalização se refere a este crescimento interior, que tem lugar à medida que há "aceitação" pelo indivíduo, das atitudes, códigos, princípios ou sanções, que se tornam uma parte de si mesmo, na formação de julgamento de valor ou na determinação de sua conduta (BLOOM, KRATHWOHL e MASIA, 1973, p. 29)

Segundo Bloom (1973), não havia dúvida que o domínio afetivo representaria um problema de classificação mais difícil que o domínio cognitivo, foi para ele, o trabalho mais dificultoso, trabalhoso e demorado, quando comparado com o cognitivo. Ficou evidente para Bloom que o trabalho de avaliação em relação aos domínios afetivos era marginal e somente feito quando uma questão muito insistente era levantada pelo corpo docente ou quando alguém desejasse fazer pesquisa educacional, mas, de forma característica e para a surpresa de todos pesquisadores, descobriu-se que havia tanta ênfase e interesse no afetivo quanto no cognitivo.

Ainda hoje, educadores sentem necessidade e pesquisam aperfeiçoar conhecimentos, métodos, conceitos, didáticas, entre tantos outros itens na educação, visando melhores resultados, índices e processos de aprendizagem. Diante disso, não há como manter-se alheio à fatores internos como por exemplo os sentimentos e emoções, recepção dos conteúdos, afetos e todo o contexto interior que podem também colaborar com a aprendizagem.

Ficou-nos evidente nas pesquisas de Bloom que há um tipo específico de erosão em que a intenção original de um curso ou programa se torna debilitado em relação ao que pode ser avaliado, explicitamente para propósitos de graduação e que pode ser facilmente ensinado através de métodos verbais. Há uma mudança

real nas intenções que sobrevivem com o tempo. Pode ser verdade que estudar cognição, ensiná-la e avaliá-la seja mais fácil, porém, há realmente dúvidas de que essa seja a influência determinante e exclusiva.

Uma parte considerável das hesitações no uso de medidas afetivas para propósitos de classificação provem da inadequação das técnicas de apreciação e da facilidade com que um estudante pode explorar a sua capacidade, em detectar as respostas que serão premiadas e as respostas que serão sujeitas a penalidade. Todavia, ainda que haja dificuldades presentes nas medidas afetivas e uma série de problemas técnicos, eles poderiam ser solucionáveis com considerável esforço.

Uma razão muito mais séria para a hesitação no uso das medidas afetivas para propósitos de classificação advieram de valores filosóficos e culturais, algo mais profundo como, aproveitamento, competência, produtividade, etc. Enfim, esses ditos valores, são considerados como fatos públicos, ou seja, podem ser observáveis. Pelo contrário, crenças, atitudes, valores característicos de personalidade de alguém, tem mais probabilidade de serem considerados como assuntos particulares. Essas condições “público-privada de comportamentos cognitivos”, versus comportamentos afetivos, está profundamente enraizada na religião judaica-cristã e é um valor altamente acalentado nas tradições democráticas do mundo ocidental.

Influenciada pelo pensamento cartesiano, a escola não considera a dimensão afetiva como objeto de ensino e aprendizagem. Com efeito, privilegia o conhecimento científico lógico-dedutível comparável, racional e objetivo, em detrimento do conhecimento relativo ao corpo, as artes, aos sentimentos e as relações em sala de aula. Apesar da realidade dicotômica, tem-se reivindicado, nos últimos anos, a coexistência harmoniosa da afetividade e da cognição. (RIBEIRO, JUTRAS, LOUIS, 2005, p. 32).

Ainda segundo Bloom (1973), o estreitamento privado no comportamento afetivo, está intimamente ligado entre a distinção de educação e doutrinação numa sociedade democrática. A educação dá acesso e possibilidade de livre escolha e decisão individual, ainda ajuda o indivíduo a explorar muitos aspectos do mundo e mesmo seus próprios sentimentos e emoções, mas, a escolha é sempre individual. Por outro lado, a doutrinação é considerada como capaz de reduzir as possibilidades de livre escolha e de decisão.

Dessa forma, gradualmente, a educação chegou a significar, quase que exclusivamente, um exame de questões cognitivas. Essa doutrinação sugerida por Bloom (1973) chegou a significar o ensino de comportamentos afetivos tanto quanto cognitivos. Mesmo capacidades mais específicas e complexas podem ser

aprendidas num curso de um ano, por exemplo, e verificadas as evidências da aprendizagem num teste de final de semestre ou curso. Comparativamente pressupõe-se que interesse, atitude e características de personalidade se desenvolvam devagar e que sejam técnicas de avaliação somente durante longos períodos de tempo, talvez mesmo em anos.

Em síntese, e utilizando-nos da reflexão de Luckesi (2000) para falar e avaliar uma aprendizagem e um educando, implica levarmos em consideração as várias vertentes e estar disponível para acolher os educandos no estado em que se apresentam, para à partir daí poder auxiliá-los em sua trajetória, com isso levando em conta a teoria que o educador se orientou para ensinar, os conteúdos, mas também, os cuidados específicos com cada um e a forma pela qual iremos avaliá-los depois, fazendo um reconhecimento e diagnóstico permanente, renegociando o melhor caminho para o desenvolvimento do educando e não só, por exemplo aprovando-o ou reprovando-o pelos erros ou acertos de uma avaliação, mas sim, orientá-lo para tornar-se o que seu ser pede. – e isto é o que termina sendo mais dificultoso-.

Ficou implícita no estudo da Taxonomia de Bloom, a pressuposição de que, os objetivos que recaem nas primeiras categorias, como as da cognição, tem probabilidade de serem aprendidos mais rapidamente e mais facilmente do que os objetivos que recaem nas últimas e “mais elevadas” categorias, como as afetivas.

A pesquisa de Jacob (1957, et al Bloom 1973) em seus dados sugerem que cognição e comportamentos podem ser aprendidos e desenvolvidos se houver experiências e propostas apropriadas para tal. Entretanto, a situação a respeito de objetivos afetivos é tão primitivo, que pouco, no caminho da significação, é atualmente expresso pela enunciação de objetivo.

Esperou-se que a Taxonomia do domínio afetivo, quando proposto por Bloom, fosse ajudar os professores tornarem-se cientes das técnicas que são disponíveis para a avaliação do crescimento dos estudantes em direção a várias categorias de objetivos, e para a determinação de outras mudanças afetivas, sejam essas pretendidas ou não.

Também acreditou-se que ela proporcionasse uma ponte, favorecesse a comunicação entre professores e entre professores e pesquisadores de currículo, psicólogos e outros cientistas do comportamento. A medida que o processo de comunicação aumentasse e se desenvolvesse, a compreensão de algo mais

preciso sobre comportamentos afetivos também pudesse crescer e se modificar, além do que a escola podia ou não fazer para desenvolver esses padrões específicos.

Estrutura e classificação da afetividade de acordo com Bloom:

Com relação aos estudos e pesquisas de Bloom e equipe, percebeu-se que cognição e afetividade caminham juntas e, portanto, um domínio não anula o outro, reafirmando o conceito do homem monista, ou seja, um ser único que sente e pensa simultaneamente; considerando então que cognição e emoção estão entrelaçadas e tal consideração tem implicação imediata nas práticas educacionais.

A classificação e categorização no domínio afetivo como um objetivo educacional, foi projetado para ter-se uma ordem hierárquica, serem atribuídas ao longo de um *continuum* de internalização, da mais baixa para a mais alta.

Vejamos abaixo quais são essas categorias e as subdivisões que a compreendem:

1. Acolhimento (atenção)
 - 1.1 Percepção
 - 1.2 Disposição para receber
 - 1.3 Atenção controlada ou seletiva

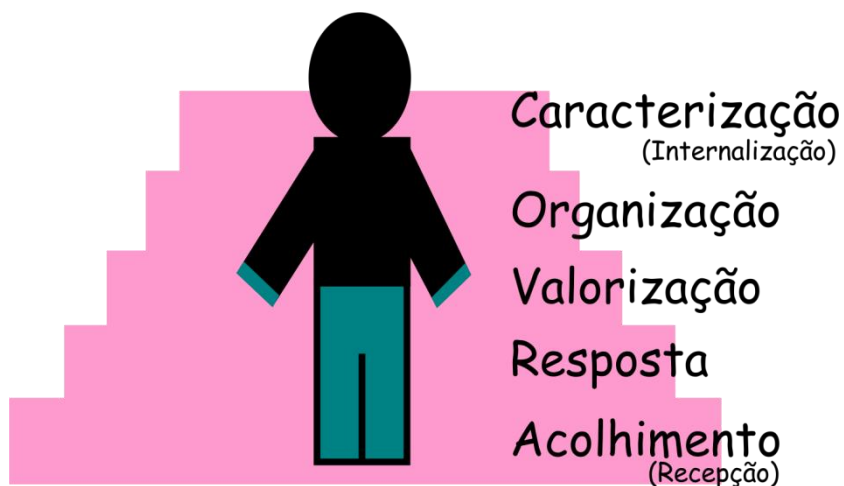
2. Resposta
 - 2.1 Aquiescência em responder
 - 2.2 Disposição para responder
 - 2.3 Satisfação na resposta

3. Valorização
 - 3.1 Aceitação de um valor
 - 3.2 Preferência por um valor
 - 3.3 Comprometimento (convicção)

4. Organização
 - 4.1 Conceitualização de um valor
 - 4.2 Organização de um sistema de valores

5. Caracterização (por um valor ou sistemas de valores)- Internalização
 - 5.1 Direção generalizada
 - 5.2 Caracterização

Pensando em melhor elucidar essa categorização numa figura, criamos uma ilustração piramidal logo abaixo na qual verifica-se, na base maior encontram-se os itens menos complexos e acima, os mais elaborados. O processo sempre acontece de baixo para cima, assim como na figura1:



Fonte: Figura criada pela autora. Out/2018.

Vamos descrever para maior elucidação, os itens de categorização com maiores detalhes. Eles apresentam-nos o que Bloom quis nos mostrar em sua teoria. Pensemos nesses itens no contexto educacional, mais exatamente em sala de aula, para assim podermos inferir a aplicabilidade dos itens na aprendizagem do educando:

Acolhimento:

O *Acolhimento* (Recepção: atenção, dar-se conta de fatos e ouvir seletivamente).

Nesse nível, o primeiro encontrado e estudado por Bloom, vê-se que o desejo é para que o educando seja sensibilizado pela existência de certos fenômenos e

estímulos, isto é, que esteja disposto a acolhê-los ou a eles prestar atenção. Nessa categoria, quem já teve algum contato com o conteúdo ou material, pode se interessar mais, ou achar mais difícil. Já quem nunca viu ou ouviu falar, terá que ser despertado pelo educador. Um pouco dessa aprendizagem, Bloom reconhece que está na área cognitiva, passando também pela percepção, disposição para receber e atenção controlada ou seletiva.

Resposta:

No segundo nível, o da *Resposta* (Envolver-se, responder e questionar). Nele há o interesse em respostas que ultrapassem a mera atenção ao fenômeno. O estudante deve estar suficientemente motivado para que, não apenas preste atenção, mas talvez esteja ativamente prestando atenção, isso porque, esse é um item muito baixo de comprometimento e nesse nível não diríamos que isto é um 'valor seu', ou que tinha 'tal atitude' –pois isto estaria no nível superior-, mas, queremos dizer que ele está fazendo algo com o fenômeno ou a respeito do mesmo, além de meramente percebê-lo, como seria verdadeiro no nível imediatamente abaixo deste.

Dentro do item 'resposta', ainda pode-se observar se há concordância ao responder (a chamada aquiescência), disposição e satisfação em responder. A tarefa essencial desse item, é determinar se, junto da resposta há satisfação ou uma reação emocional positiva acompanhada de um comportamento. O estudante precisa se sentir livre pra dizer, por exemplo, se gostou ou não gostou, sem se preocupar com a possibilidade de ser 'punido' por isso.

Valorização:

Valorização (Atribuir valores a fenômenos e objetos, avaliar). Esta é uma categoria, e talvez a única, que tenha uso comum entre os professores em seus objetivos. Está empregado em seu sentido usual: que uma coisa, um fenômeno ou comportamento tem valor, e esse conceito de valor é, em parte, um resultado da própria valorização ou avaliação do indivíduo, mas, muito mais, um produto social que foi vagarosamente internalizado ou aceito pelo estudante e veio a ser utilizado como seu. Os comportamentos categorizados nesse item são suficientemente conscientes e estáveis para terem assumidos como características de uma crença ou atitude.

Esta categoria, está apropriada para muitos com o objetivo de “atitude” pois quando usamos o termo atitude, subentendemos que o indivíduo está valorizando, seja positivo ou negativamente, algum fenômeno, objeto ou comportamento.

À medida que se aprende e esse internaliza sucessivamente valores, encontram-se situações para as quais mais de um valor é relevante, ai então, passamos a falar sobre *Organização*

Organização:

Organização (Priorizar valores, resolver conflitos). A necessidade de organizar valores num sistema, determinadas inter- relações entre elas e, estabelecer valores, é geralmente gradual e sujeito a modificações a medida que são incorporados novos valores. Nos adultos essa organização é realizada com muito mais esforço do que nas na criança. A organização se torna mais rígida com a idade e menos pronta a aceitar um valor, não consistente, com aqueles já abrangidos.

Caracterização:

A *Caracterização* (Internalização- adotar e praticar valores). Esse pode ser de um valor ou complexos de valores, mas, nesse nível são organizados em algum tipo de sistema internamente consistente os valores da pessoa e tem controlado por um tempo suficiente o comportamento do indivíduo. Nesse item é descrito em termos de:

a) suas características singulares de personalidade (direções e orientações que explicam grande parte dos comportamentos),

b) a filosofia de vida ou o modo de ver o mundo (os princípios e ideais, o credo pessoal, que proporcionam consistência aos valores da vida). Dessa maneira, o indivíduo age da maneira que internalizou até esse item. Nas sociedades como a nossa ocidental, a maturidade e integração pessoal requeridas nesse item, não são facilmente alcançadas nos primeiros anos de formado, é necessário tempo e experiência, junto com a aprendizagem cognitiva, para que o indivíduo possa responder questões mais cruciais, como por exemplo “ quem sou eu? e “para que existo?”. Numa sociedade mais tradicional, a qual a filosofia de vida é explicitado num estágio inicial da vida, a função da educação em tal sociedade, é atingir a internalização desta filosofia. Confirmando as categorizações e principalmente, com

relação a este último e mais alto nível, o da caracterização ou internalização, já citava Bloom (1973),

Neste último nível e mais alto da *Taxonomia Afetiva*, a relação entre processos cognitivos e afetivos se torna muito pronunciada. Podemos dizer que o homem que alcançou uma filosofia de vida- um homem que sabe quem ele é – chegou a esta verdade através de doloroso esforço intelectual, nos qual os processos mentais mais complexos da *Taxonomia Cognitiva* estão evidentemente funcionando. (BLOOM 1973, p.166),

Neste ponto culminante da caracterização e para tanto, do processo de internalização, inclui aqueles objetivos que são mais amplos do alcance de comportamento que compreendemos, ou seja, dizem respeito a visão que a pessoa tem do universo, a sua filosofia de vida, crenças e ideias, código de comportamento que representa princípios orientadores centrais na vida e conduta do indivíduo, muito mais do que o conhecimento ‘conhecível’.

Os objetivos até aqui categorizados por Bloom são mais do que direções generalizadas, no sentido de que envolvem mais “inclusibilidade” e uma ênfase na consciência interna, dentro do grupo de atitudes, comportamentos, crenças e ideias.

Na caracterização, ainda que o sujeito não tenha essa consciência interna exposta em comportamentos, frases e falas, manifestadas, em relação a educação, o educador sempre vai procurar observar traços e avaliar esse item como um dos objetivos educacionais. Talvez caiba apropriadamente aqui, a reflexão se realmente uma categoria como esta, deveria-se incluir numa taxionomia que pretendia ajudar os professores e aos que trabalham em pesquisa a compreender a significação de seus objetivos e encontrar maneiras de medi-los.

Percebe-se nesse item da caracterização, que este pode-se descrever como um dos mais importantes e culminantes das categorias pesquisadas e testadas por Bloom e equipe. Isto, visto que, é nessa fase que há internalização de forma igual, tanto para as conformidades quanto para as não–conformidades da vida, e o sujeito adquire uma identificação no que vê e ouve, depois vivencia porque realmente acredita e sente-se gratificado e satisfeito com tais comportamentos aprendidos e valorizados.

O termo internalização, aqui usado, refere-se ao processo através do qual valor e atitudes são em geral adquiridos e deste modo socializados e referidos na aceitação do padrão de valores contemporâneos da sociedade.

Um antigo axioma afirma que “o crescimento ocorre de dentro para fora”. O termo *internalização* se refere a este crescimento interior, a medida que há “aceitação pelo indivíduo, das atitudes, códigos, princípios ou sanções, que se tornam uma parte de si mesmo, na formação de julgamentos de valor, ou na determinação de sua conduta”. (BLOOM, 1973, p.29)

Bloom em suas pesquisas, para descrever o item da caracterização, chega a usar de exemplos as grandes figuras da história da humanidade – Sócrates, Cristo, Lincoln, Ghandi, Eistein- como pessoas possuidoras desse nível, devido a universal alta estima, mais precisamente, por terem a filosofia de vida difundida nos comportamentos diários e historicamente conhecido por nós. Nós, ao escrevermos esse trabalho, já nos lembramos da figura de João Bosco sacerdote e educador, aquele que teve sua vida em favor da educação e orientação aos jovens menos favorecidos.

Num sentido muito real, estamos falando neste nível – o da caracterização-, a respeito da consecução da maturidade do indivíduo, independente de sua idade cronológica ou genealogia.

Um resultado primordial de educação, de longo alcance, é o desenvolvimento, pelo indivíduo de uma filosofia de vida consistente. Um princípio básico da educação liberal é o de, por meio de esforço individual – aprendizagem, reflexão, indagação,- que em grande proporção, é formada uma filosofia de vida. Entretanto, é a consecução de uma filosofia de vida, de um código para orientar toda conduta de uma pessoa, aquilo que é alvo fundamental da educação. Queremos que o estudante leve uma vida satisfatória e que se torne um homem, em todas as suas partes integrantes. (BLOOM, KRATHWOHL, MASIA, 1973, p. 171)

Esse item de caracterização, pareceu-nos muito raro pois emerge na filosofia de vida como uma transferência de objetivos e comportamentos das categorias mais baixas, no sentido mais geral possível. Os valores e sentimentos específicos, ligados previamente a objetivos particulares, agora se transformam num código de comportamento, que representa princípios orientadores centrais, na conduta da vida do indivíduo. Em todas as suas relações com outras pessoas, ele é caracterizado por bondade, respeito e humildade. Uma consciência no comportamento é claramente discernível, entre todos os papéis sociais, que lhe é requerido assumir, e entre o domínio público e privado de sua vida.

PARTE III

AFETIVIDADE: ALGUNS CONCEITOS E APROXIMAÇÕES

Sobre o conceito da afetividade e sua temática, como pudemos perceber no decorrer desse trabalho, ele aparece-nos de diversas maneiras na educação. Por definição, às vezes até, não é exatamente da forma que Bosco e Bloom sugerem em suas aplicações e estudos. Mas, a importância no quesito educacional conforme havíamos proposto investigar, tornou-se factível.

Na verdade, todo autor avaliará e mensurará a importância da afetividade de acordo com seu contexto histórico, atuação e aplicabilidade. O conceito é realmente é bem amplo, abrange diversos estudos e áreas, e como tal, na educação não seria diferente. É inegável sua importância, porém, sempre há dificuldade em traduzi-lo ou interpretá-lo, mas, a congruência entre os diversos autores comumente transpassa à articulação entre os aspectos biológicos, sociais e emocionais para o desenvolvimento humano. Ou seja, a importância das disposições internas e situações externas que se encontram ao longo da existência do ser humano.

Inicialmente, utilizando-nos de dicionários com base em filosofia, como por exemplo Japiassu, Marcondes (1990), vimos que a palavra latina tem sua origem em *affectus*, que significa disposição, estar inclinado à. A raiz vem de *afficere*, afeição, corresponde a afetar, fazer algo a alguém, influir sobre. Isso nos alerta para as definições de afeto como sendo a disposição de alguém por alguma coisa, seja positiva ou negativa, remetendo-nos a qualidade afetiva de uma experiência, a qual a tornará aprazível, desejável ou inverso, ou até mesmo, que lhe conferirá um caráter emocional próprio. Diz-se que é a partir do afeto construído que se demonstram emoções ou sentimentos. Pode se desenvolver afeto por algo, uma pessoa, um objeto, uma ideia, ou um lugar.

Vimos por exemplo, nas buscas sobre o tema na educação e aprendizagem, autores renomados que o reconhecem e valorizam. E sob a luz da teoria piagetiana, La Taille (1992) observou Jean Piaget percebendo o afeto e o encontro entre afetividade e razão. Ele observou ainda que os itens geralmente entravam em confronto, pois, para esse autor, a afetividade nada mais é do que uma energia e portanto, algo que impulsiona as ações, mola propulsora, nesse sentido, a razão então, fica a seu serviço.

Dessa forma, usando essa visão citada, o dualismo afetividade/razão fica fácil de ser compreendido quando os dois conceitos são entendidos como complementares: a afetividade seria energia que move a ação, enquanto a razão o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados e obter êxito nas ações. “Nesse caso não há conflito entre as duas partes. Porém, pensar a razão contra a afetividade é problemático porque então, dever-se-ia, de alguma forma, dotar a razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de móvel, de energia”. (LA TAILLE, 1992, p.66)

Destacamos atenção também, para outro renomado estudioso: Vygotsky, e analisando sua proposta, percebemos que há anotações explícitas de que, por exemplo, um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre aspectos intelectuais de um lado, e os volitivos e afetivos de outro, propondo a consideração da interação e unidade desses processos. Em um dos trabalhos citados por Oliveira (apud La Taille, 1992, p.76) observou-se por exemplo, que o mesmo nunca se referiu a ‘cognição’ com esse termo, para ele, os termos corretos a serem usados para se referir a cognição seriam ‘funções psicológicas superiores’ e ‘consciência’, mas, ainda nesse raciocínio, não há como compreender nenhuma delas isoladamente pois sua verdadeira essência é inter relacioná-la com outras funções e a inter funcionalidade refletir especialmente na compreensão da consciência e organização da dinâmica, percebendo-se então que o afeto e o intelecto, estarão inteiramente enraizados nas inter relações e influências mútuas.

Encontramos assim, nos próprios termos utilizados por, Vygotsky, um questionamento sobre divisão entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico.

Embora não tendo sido possível uma exposição articulada sobre a questão da afetividade como item específico dentro da teoria de Vygotsky – projeto aliás, de difícil realização com respeito a quaisquer dos tópicos por ele abordados, pela própria natureza de seus escritos- destaca-se como uma constante em seus pensamentos a importância das conexões profundas, entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico do homem. (OLIVEIRA, 1992, p 83).

Wallon também é sempre outro autor amplamente citado quando trata-se de discutir sobre afeto, para ele, essa dimensão ocupa lugar central na psicogenética e do ponto de vista de construção da pessoa quanto do conhecimento, pois, considerava a emoção fundamentalmente social, pelo fato de ser o mais forte vínculo entre indivíduos, suprimindo a insuficiência da articulação cognitiva nos

primórdios da história do ser e da espécie. De acordo com Dantas (apud La Taille, 1992, p.85) apesar do paradoxo complexo da atividade emocional entre a biologia e o social para Wallon, a emoção é:

...ela é simultaneamente social e biológica sem sua natureza, realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação.... Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Nesse sentido, ela lhe dá origem. (DANTAS 1992, p 85)

Já na vertente psicológica, o afeto é entendido como um agente modificador do comportamento, designa-se um estado de sensibilidade. Influencia diretamente na forma como pensamos sobre algo. Qualquer coisa na qual uma pessoa depara-se, existirá um afeto envolvido, seja bom ou ruim. No caso da neutralidade, de algo desconhecido, o afeto passa-se a ser construído desde o primeiro contato, e alterará a forma como a pessoa interagirá com aquilo. O afeto tem relação com situações passadas, com experiências vividas em relação a pessoas, objetos ou ambientes no passado. Vivências positivas criam afeto, que demonstram-se no presente por meio das emoções. Ódio também é um afeto, tanto quanto amor, e estabelece-se a partir de experiências negativas, explicitando-se por meio de emoções relacionadas à raiva ou cólera, por exemplo.

Essas definições e visões sobre a afetividade deixou-nos demasiadamente animados, pois, sendo assim, poderíamos entender que se aprimorado e bem utilizado de forma positiva pelos educadores dentro da educação e processo de aprendizagem, possibilitaria-nos vislumbres promissores de reflexões, mudanças de pensamentos e quiçá, ações, no educando. E nosso desafio inicial, referia-se justamente a buscar autores que apresentassem e avaliassem os objetivos educacionais para além dos aspectos cognitivos e de conteúdo acadêmico, compreendendo que o ato de ensinar envolve cumplicidade e aproximações entre as partes inseridas: educador e educando, pode portanto, ser aprendida e construída junto as interações do que é falado e entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, na escuta e observação do outro.

Assim disposto, após diferentes leituras sobre o tema, bem como já autores citados, resistia-nos uma sensação de insatisfação pois, em sua maioria, estudiosos remeteram-se à afetividade e afeto, à crianças em desenvolvimento, na educação voltada a primeira infância ou educação infantil. A dificuldade em referenciar sobre o

afeto no contexto educacional na fase da juventude ou vida adulta, continuou-nos percebida como sendo pouco debatida e explorada. Constatamos sim, a existência de uma pluralidade de vocábulos para defini-lo, à saber: atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse, ternura, inter-relação, empatia, sentimentos e emoções. Isso reforçou-nos o interesse, dentro da área educacional, concentrar nossos estudos nas experiências de João Bosco e Bloom, para 'pragmatizar' com relação a afetividade para jovens, adultos ou sujeitos independentes da idade cronológica.

Conforme vimos, Bosco foi um padre, mas muito engajado na educação de jovens. Ele já propunha aos educandos o seu modelo pedagógico de atenção e carinho às pessoas, e à profissão que se destinasse a trabalhar. Suas ações educativas baseada no tripé de base: razão, religião e *amorevolezza*, falava justamente da aproximação necessária que o que o educador precisa manter com o educando se quisesse obter sucesso nas ações. Mais uma vez, verificava-se que afeto e a razão mostravam-se necessários, portanto, pode associar-se a pedagogia.

Na visão proposta por Bosco, educar não é apenas prover as necessidades materiais mais urgentes das pessoas em formação; é oferecer um relacionamento afetivo, de respeito ao educando, e gerador de atitudes preventivas em relação às possíveis reações apresentadas pelo aprendente no processo educativo. (SOFFNER, SANDRINI, 2012, p.181)

Em breves aproximações realizadas entre as ideias dos autores propostos na pesquisa desse trabalho, notou-se por exemplo que Bloom, diferentemente de Bosco, não enfocava a proximidade entre educador e educando, mas, ele também sentia a necessidade de esclarecer o 'algo a mais' que os professores lhe tentavam explicar e que buscavam como retorno com seus alunos. Parecia-lhe claro que somente o domínio cognitivo não era suficiente. Então, pesquisou para provocar reflexões e criar uma metodologia na qual pudesse ser seguida e mantida como modelo a qualquer pessoa que desejasse atingir os objetivos da educação e aprendizagem com excelência. Sem que com isso, houvesse personalidade ou subjetividade, mas que viessem a suprir a lacuna existente entre a materialidade do cognitivo, comentada e solicitada ajuda pelos educadores.

Com relação aos fatores afetivos propostos por Bosco e Bloom, conforme já prevíamos, percebeu-se nos dois casos, que os resultados poderiam mostrar-se mais positivos se o sujeito tivesse contato em tenra idade, pois afirmava-se que quanto mais rapidamente o educando se aproximasse dos itens afetivos, mais tempo

teria em desenvolver-se nos itens e surtiram os resultados de comportamento. Contudo, não falou-se ou aplicou-se nenhum teste entre crianças, pois o tempo de contato não referia-se somente a idade mas sim, tempo em aproximação com os mesmos.

Entendemos que, pela época, a ousadia entre Bloom e Bosco em suas propostas no aspecto afetivo como um importante objetivo a ser avaliado e melhor conquistado na educação, embora com suas especificidades, mostrou-se muito semelhantes. Eles conseguiram que suas ideias fossem colocadas em prática e de forma autodidata. A diferença eminente somente deu-se no aspecto de que Bloom as testou, aplicou questionários e depois verificou a veracidade, evolução, sucesso ou insucesso de sua teoria, enquanto Bosco não fez testes, enfrentou toda dificuldade pelo simples amor e dedicação ao outro, no caso aos jovens. Mas, a testagem de Bloom não significou que o mesmo absteve-se de descontentamentos, ele sabia que o retorno na avaliação seria demorado, consolidando a ideia anterior que possuía de que, as especulações, mais do que a teoria e argumentação, mais do que a evidência, parecem guiar aqueles esforços fracos, geralmente feitos para desenvolver objetivos afetivos, em educandos.

Analisando finalmente de maneira geral, o conceito afetividade no modelo dos dois autores (Bloom e João Bosco) podemos certamente dizer, no que tange as dificuldades em mensurar ou quantificar a importância do afeto nas relações, para ambos foi visivelmente trabalhoso. Tornando-os louváveis e admiráveis, se considerarmos que, a educação por seu fim propicia e dá acesso às possibilidades de livres e conscientes escolhas e ainda ajuda o sujeito a explorar muitos aspectos no mundo, até mesmo seus próprios sentimentos e emoções, mas, a escolha em fazer-se ou não, ou melhor, a decisão ainda é individual e volitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

UMA BREVE ANÁLISE ENTRE AS PROPOSTAS DE JOÃO BOSCO E BENJAMIM BLOOM

Os objetivos na educação sempre foram esperados e estudados por diferentes autores durante anos, a dificuldade era, (talvez até hoje seja) em conseguir saber exatamente como o educador pode mensurá-los e qual a melhor forma de atingi-los quando se trata de interação dos envolvidos, manifestação de interesses, pensamentos e respostas, comportamentos e ações, sentimentos ou sensações, ao qual denominamos nesse trabalho de afetividade.

Detivemo-nos aqui, preferencialmente enfocados nos autores João Bosco e Benjamim Bloom para ajudar-nos a observar, analisar e avaliar essas questões. Algumas aproximações sugeriram-nos congruências entre Bosco e Bloom, e exporemos a seguir.

João Bosco já manifestava sua preocupação com afetividade (aproximadamente 1860- Itália), mas, de forma autônoma e autodidata, ele impunha-se aos jovens e aos poucos cativava-os e desenvolvia seguidores de suas falas e orientações. Contudo, ao mesmo tempo em que percebia que o trabalho e reconhecimento cresciam, sentia que faltavam-lhe anotações e registros de suas atividades quanto ao seu modelo pedagógico e resultados alcançados, para que com isso, tivesse um legado. Para Bosco, criar um método ou pedagogia que pudesse servir de referência posterior, não eram prioridades.

João Bosco, embora fosse preocupado com o que os jovens pudessem aprender, estava mais focado no que os educandos pensavam, sentiam e o quanto poderiam demonstrar serem melhores no que se dispunham a fazer e viver -sem que para isso tivessem que passar por algum tipo de prova ou teste -, do que a forma que usavam para aprender os conteúdos. Inclusive, em sua Carta de Roma ³, elaborada 4 anos antes de seu falecimento e enviada aos salesianos que estavam

³ João Bosco escreve a carta de Roma durante uma viagem feita na intenção de resolver assuntos na Santa Sé. De longe olha seu trabalho e o trabalho que tem feito há anos e descobre coisas que lhe chamam atenção e o preocupam: no final de sua vida, descobre que existem alguns elementos que ainda não foram assimilados em seu sistema educacional (o sistema preventivo) e teme que descontinue a compreensão. O momento histórico que ele revela isso, também influencia, especialmente comentários sobre o elemento religioso, que é marcado por uma mentalidade em que o poder político é confrontado com a religião católica, mas continua a ser um pilar na educação. João Bosco conta usando o recurso de sonho, por isso apresenta elementos de maneira didática a destacar seu estilo educacional.

nos cuidados e continuidade de sua obra, ele revela a preocupação de que seus ensinamentos e princípios norteadores em atuar com os jovens da época, ainda não tivessem sido assimilados, e com isso pudessem desaparecer com o tempo ou serem esquecidos.

Diferentemente de Bosco, no que tange os registros de informações e construir modelos, Benjamim Bloom reuniu muitos educadores e representantes da educação, além de cientistas interessados, para poder ter o maior número possível de ideias, pensamentos e finalmente conseguir obter dados e informações testadas, para que, se adiantando, criasse um modelo estrutural que facilitasse a vida dos se interessassem ou envolvessem com educação. Dessa forma, com um esquema ou matriz a seguir o educador pudesse inserir esse item como sendo observado e avaliado de maneira clara, objetiva e significativa, a ele e ao próprio educando.

Assim Bloom foi o único até então, em sua época, que de maneira clara e objetiva colocou no papel e objetivou os passos, ou melhor, estratificou os processos a serem observados e avaliados na educação, inclusive no que tange os comportamentos, respostas e sentimentos envolvidos na aprendizagem. Criou itens a serem utilizados e avaliados de forma hierárquica e 'do mais ao menos' complexo, podendo ser posto em prática por qualquer educador que se interessasse pelo assunto. Embora de início a estratificação de conteúdos e fenômenos, fosse percebida na época, como algo violento no sentido da natureza humana, posteriormente, o poder se suas tentativas em abstrair e classificar, culminaram por ficar condicionado exclusivamente a tentar ajudar esses fenômenos.

Com relação à teoria ou modelo pedagógico dos autores em questão, sentimos diferença na contextualização das propostas e ações educacionais, no que tangem os registros de ações disponíveis para esse acesso. Bosco sempre apresentava-nos o período histórico, suas singularidades em vida e obras, tipologia social e psicopedagógica do perfil das pessoas que atendia na época inicial de seu trabalho.

Já Bloom, ao apresentar-nos sua teoria, embora tenha conseguido apresentar-nos de maneira clara e compreensível suas propostas e etapas dos níveis hierárquicos a serem implantadas, modo de utilizarmos dela e exemplos de possíveis resultados a serem obtidos, não nos possibilita perceber por exemplo, contextualizações históricas e especificidades de público. Talvez fosse exatamente esse seu objetivo, criar um modelo de objetivos educacionais amplo e que pudesse ser aplicado em diversos e diferentes grupos de pessoas e sujeitos.

Com relação à obra literária realizada ou desejada por Bloom e Bosco, pareceu-nos bem distintas as motivações que os fomentavam, bem como as dificuldades em exercê-las e finalizá-las.

Bloom com sua obra, sem dúvidas possibilitou-nos criar uma comunicação mais uniforme, além de termos claros e objetivos, vindo a obtermos maiores entendimentos dos envolvidos e reduzindo a subjetividade e riscos nas interpretações dos objetivos educacionais até então, tão subjetivados ou minimizados pelos profissionais. Mas, Bloom também deixa-nos claro, que o seu segundo livro (domínio afetivo) nunca foi o objetivo inicial de pesquisa, e ainda reforça que ele só emergiu diante de uma necessidade, ou seja, apenas surgiu após inúmeras dificuldades passadas no primeiro (cognitivo) percebendo que este não estava atendendo todas as vertentes e indagações do 'algo a mais' que escapavam-lhes quando tentavam objetivar, mensurar ou nomear os processos para posterior avaliação. Possivelmente tenha sido este o motivo que Bloom confia-nos em sua obra que, embora pesquisado e testado muito, percebeu-a também muito odiada na mesma proporção por sua equipe, pois, na medida em que sentiam a dimensão e dificuldade que esse item abrangeria -por abarcar sentimentos, emoções, valores e atitudes-, a motivação e apreço parecia distanciar-se do grupo de cientistas envolvidos.

Já Bosco, percebeu nessa questão do afeto através do viés educacional, um desafio de exaustivo trabalho, tanto quanto uma possibilidade em estar perto e oportunizar ao educando uma realidade a mais, ou melhor, do que a vivenciada atual. Isso foi tão fortemente expressado e vivido por Bosco que seus exemplos de ações educativas e solidariedade, vieram transformar-se posteriormente numa pedagogia descrita como preventiva, sendo possível, em sua plenitude, mudar a realidade de um sujeito fazendo-o reestruturar valores internos, sociáveis e mais esperançosos, possibilitando condições de alterações comportamentais, os quais podem até, vir a impactar na resiliência e modo de vida do educando.

No sentido apontado e referenciando-nos as práticas das relações educacionais, Bosco confirma-nos que as ações devem sempre partir do educador, de modo que ele seja o protagonista, até mesmo do fomento e despertar da motivação para agir. Para ele, era sempre do educador as responsabilidades, assim como nos referenciou Braido sob a visão do próprio Bosco (2004, p. 267) "É do educador toda a base para que se funcione ou não, ele carrega esse peso e dele

garante a fecundidade”. Embora entendesse que isso dependia em grande parte, da ‘boa vontade’ de agir do educando, Bosco dizia que cabia uma execução cooperativa, um co protagonismo subordinado ou orientado. Já Bloom, pensava que se os objetivos afetivos na educação, fossem posteriormente cobrados e avaliados pelo educador, isso deveria ser claramente verbalizado, mesmo que de forma concisa, junto ao educando, a fim de que este pudesse fazer sua parte volitiva e consciente do processo.

Sobre as estruturas e ações realizadas, enquanto João Bosco mantinha seus ensinamentos no tripé entre a Razão, Religião e *Amorevolezza*, Bloom, mantinha seu foco sobre afeto educacional nos cinco itens por ele denominados de receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização. Acreditamos que, neste caso específico, congruência não seja o termo mais adequado para analisarmos os itens propostos dos autores- até porque estamos nos referindo aos termos de mais ‘alto nível hierárquico’ das propostas apresentadas.

Mas, ao terminar esse trabalho pudemos fazer uma analogia referencial entre esses preciosos itens estudados e desta forma observamos que talvez hoje, numa visão mais moderna e tomando-os como referência, o item de maior complexidade da escala hierárquica de Bloom, a Caracterização, pudesse ser absorvido pelo também complexo item denominado *Amorevolezza* já proposto por João Bosco. Havendo uma possibilidade de trabalho entre os dois autores, acreditamos que esses itens, com suas devidas peculiaridades, pudessem sim se agregar e adequar muito positivamente.

Na caracterização e interiorização tão pesquisada e testadas por Bloom e equipe, o sujeito adquiria uma identificação no que via e ouvia, depois vivenciava porque realmente acreditava e sentia-se gratificado e satisfeito com tais comportamentos aprendidos e valorizados. Em todas as suas relações com outras pessoas, caracterizava-se como sendo bondade, respeito e humildade. Bloom foi tão atencioso ao personalizar que chegou a utilizar-se como exemplos as grandes figuras da história da humanidade, pessoas segundo ele, possuidoras desse nível, devido a universal estima, mais precisamente, por terem a filosofia de vida difundida nos comportamentos e exemplos positivos diários e historicamente conhecido por todos. Nós inferimos que, infelizmente, Bloom não deve ter tido contato com a figura de João Bosco, pois, se assim o tivesse, provavelmente ficaria vislumbrado com seus ensinamentos e proximidades de ideias propostas, principalmente com relação

a *Amorevolezza*, e provavelmente o incluiria no grupo de grandes figuras o qual citamos acima.

Dessa maneira, acreditamos que certamente o ponto culminante entre os modelos propostos pelos dois autores, tenham sido também os mais preciosos e delicados: Caracterização proposto por Bloom e a *Amorevolezza* para João Bosco.

Evidenciamos com essa convicção, pois, quando esclarecidos sobre esses itens, e voltando-nos à educação percebemos que eles perpassam também pela utopia dos educadores, a qual consiste no alcance de protagonismo, mudanças de comportamentos mais amplos, visão de mundo, criticidade e positividade nos princípios de vida como resultados da aprendizagem. Dessa forma, guardadas as especificidades de cada um dos itens proposto na aprendizagem, esses já bem discutidos nesse trabalho, podem sim se agregar e adequar positivamente, fazendo-nos até ter de repensar o conceito de nossos atos no ensino atualmente.

Finalmente, ao encerrarmos temporariamente esse trabalho de pesquisa sobre afeto com foco em educação, fez-nos certificar o já sabido, mas sempre questionado 'ato de ensinar'. Contribuiu para desfazer ainda mais a naturalização do *ser bom professor*, ou seja, salientou que nenhum profissional nasce pronto ou é predeterminado geneticamente a ser um bom ou carinhoso professor, ao contrário do que possam alguns pensar, bem como também não há uma só definição de afetividade, simplicidade na classificação dos objetivos educacionais ou mesmo modelo único de utopia, ou mesmo autor, a seguido na educação. O bom professor se faz pelo fato de sentir verdadeira paixão aos conteúdos lecionados e a função escolhida, ter um grande envolvimento com a atividade docente dominando os conteúdos lecionados (a prática docente), sendo coerente nessas práticas (leituras e pesquisas na educação), sabendo observar e avaliar seus educandos e principalmente, talvez até o mais importante item: tratando os educandos com respeito, seriedade, empatia e altruísmo, sem esquecer-se é claro, do precioso afeto.

Ainda, chegou-se a expectativa de que esse trabalho sirva de fomento futuro para mais, ou outras pesquisas sobre educação, principalmente as que permeiem e envolvam a afetividade como fator do processo e objetivo a ser pesquisado, observado e avaliado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, L.W; KRATHWOHL,D.R; BLOOM, B. S. **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational objectives**. New York: Addison Wesley Longman, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR14724**: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos- Apresentação. Rio de Janeiro: 2011.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de filosofia**. Ed Zahar, 1997.

BLOOM, Benjamim S., KRATHWOHL David R.,MASIA Bertram B. **Taxionomia de objetivos educacionais. 2 Domínio Afetivo**. Rio de Janeiro: Ed Globo, 1973.

BOSCO, João. **Carta de Roma**. Roma, 10 de maio de 1884.

BRAIDO, Pietro. **Prevenir, não reprimir: o sistema educativo de Dom Bosco** [tradução Jacy Cogo] . São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

DICIONÁRIO de filosofia on line. **Significados.com**
<https://www.significados.com.br/afeto/>, acesso em agosto de 2018.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti, BELHOT Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais** - Bloom's taxonomy and its adequacy to define instructional objective in order to obtain excellence in teaching. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, Antônio da Silva. **Não Basta amar... A Pedagogia de Dom Bosco em seus escritos**. São Paulo: Editora Salesiana, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**.15ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____; **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação Sociocomunitária: delimitações e Perspectivas. **Revista de Ciências da Educação**, Americana/SP , Ano X , n. 18 , 1. semestre/2008, p. 43-63.

GUIA pra elaboração de trabalhos acadêmicos/Centro Universitário Salesiano de São Paulo. 4ª ed. São Paulo: UNISAL, 2015.

ISAÚ, Manoel. Da educação social à educação sócio comunitária e os salesianos. **Revista HISTEDBR On line**, Campinas, n.26, p. 2-24, jun.2007. Acesso fev. 2018

JAPIASSU, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5ª ed. Revisada e ampliada. Ed. Jorge Zahar, 1990.

LA TAILLE, Yves de, **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summuns, 1992.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1ª reimpr. da 2ª ed. de 2008. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed. Ano 3, n.12 fev/abr 2000. Disponível Pátio Online- Acesso em 13/06/2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª edição. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PETICLERC, J. M. **Os valores mais significativos do sistema preventivo**. Congresso Internacional sobre Sistema Preventivo e Direitos Humanos. Roma 2-6/Jan.2009.

RIBEIRO, Marinalva L., JUTRAS, France, LOUIS, Roland. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Revista Psicologia da educação**, São Paulo, Ano 20, 1º semestre/2005, p. 31-54.

RUDIO, Victor Franz. **Orientação não-diretiva na educação, no aconselhamento e na psicoterapia**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

SABINO, Simone. **O Afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa**. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco)

SCARAMUSSA, Tarcísio. **O Sistema Preventivo de Dom Bosco: um estilo de educação**. São Paulo: Editorial Dom Bosco, 1977.

_____; Atualidade e repensamento do sistema preventivo de Dom Bosco. **Revista de Ciências da Educação**, UNISAL- ano XV, No 28- junho/ 2013, p. 107-131.

SOFFNER, Renato Kraide; SANDRINI, Marcos P. A pedagogia e a práxis educativa de João Bosco. **Revista Ciência da Educação**, UNISAL - Americana/SP - Ano XIV - Nº 26 - 1º Semestre/2012, p.166-184.

_____; ANTONIO, S; EVANGELISTA, F. A epistemologia e a práxis da educação Salesiana de João Bosco [Santo]. **Revista de ciências da educação**, Americana, Ano XV, v. 02, n. 29, p.55-69, jun-dez 2013. Edição especial Dossiê Educação Salesiana : Desafios e perspectivas na contemporaneidade.

APÊNDICE

E nas idas e vindas, a vida se fez...

Apresento-lhes minha história:

Na saudade descobrimos que pedaços de nós já ficaram
para trás.

E descobrimos, na saudade, uma coisa estranha:
desejamos encontrar, no futuro, aquilo que já
experimentamos como alegria, no passado.
Só podemos amar o que um dia já tivemos.
(Rubem Alves).

Venho de uma família pequena e muito humilde, pais pouco letrados e apenas dois irmãos mais velhos. Embora financeiramente houvesse escassez, carinho e atenção nunca faltaram, na mesma proporção em que os ensinamentos e cobranças quanto aos estudos para se ter uma profissão e “ser alguém na vida”. Dessa forma, sendo a filha mais nova da casa, não podia decepcionar meus pais, nem a mim mesma (penso que a sensação do caçula comumente seja essa: ser igual ou melhor que seus irmãos). Fui excelente aluna, mesmo estudando sempre em escolas estaduais, o esforço nos estudos e dedicação para “vencer” eram grandes.

Ao entrar na juventude, cursei magistério (talvez porque minha irmã mais velha também tivesse cursado) mas, a verdade é que não sabia ao certo se queria ministrar aulas um dia, mas o encerrei conquistando assim, já na adolescência, uma profissão: ser professora, orgulhando meu pai (hoje falecido). Já nos estágios tomei ciência de que o universo escolar, a educação, me inspiravam, mas, trabalhar em sala de aula, ensinando crianças, definitivamente não seria meu destino. Passei então a atuar em outras áreas da educação, como por exemplo, em salas de recursos para alunos com deficiência e necessidades especiais de aprendizagem, obras sociais em parceria com empresas privadas e por vezes realizava atividade com entidades assistenciais nas comunidades de assentamentos, nas periferias de Campinas e região.

Foi então, nesse período, que embora estivesse feliz com as ações realizadas, encontrava-me ainda incompleta profissionalmente e pensei cursar pedagogia (quem sabe com um foco diferenciado do que eu estava vivenciando ou na gestão escolar eu ‘me encontrasse’ melhor).

Entrei numa faculdade privada e enquanto estudava sentia o quão bem o ambiente acadêmico me fazia. Estudar, trabalhar em equipe, fazer pesquisas, me

encantavam mas, no meio do curso, fui desligada do emprego e estando em uma instituição particular e com pais desabastados financeiramente para me ajudarem, não conseguiria dar continuidade aos estudos. Interrompi os estudos no 2o ano, a metade (naquela época não se contavam os períodos em semestres, mas sim, em anos) a partir daí, uma tristeza em mim se instalava.

O sentimento de fracasso e ao mesmo tempo impotência, me invadiram por completo após a interrupção dos estudos. Imaginem: uma aluna cheia de vontade em ajudar o próximo, com consciência das desigualdades e da luta social eterna para com algumas questões, notas sempre acima da média, assídua, iria parar de estudar?!! em minha mente isso era inconcebível e fez-me até procurar psicoterapia por algum tempo (pouco eu confesso) mas, além disso, precisei fazer o mais difícil para uma jovem, replanejar a vida a partir desse episódio. Poderia ser que nessa perspectiva e reordenação, um ensino superior não coubesse mais, visto que as linhas de créditos e financiamentos estudantis, eram poucos e concorridos entre milhões de jovens. Nessa época, não existiam planos de governo para colaborar.

A interrupção ocorreu por quase 3 anos, a partir daí foi um tempo de vida medíocre (ao meu ver) sendo: trabalho-casa-trabalho, então nesse ínterim, já namorando há anos, casei-me. Tinha apenas 21 anos, e completaria 22 no mês de abril do mesmo ano. Casei (em janeiro de 98), já deixando acordado que voltaria a estudar em março do mesmo ano, sendo assim, não tínhamos planos em ter filhos, ao menos enquanto não concluísse a tão almejada graduação (a qual ocorreria em 2003). Nesse período em que fiquei sem estudar e tendo tempo para pensar, analisar e decidir, retomei os estudos, dessa vez, matriculei-me no curso que sempre sonhei: Psicologia, e mais ainda, seria fora de minha cidade.

Voltando a falar de minha família, eu sempre ouvia o termo “família salesiana” e também ouvia referências sobre Bom Bosco, pois, meu marido na época, já era professor e salesiano. O mesmo tinha uma história e vínculo de anos na instituição, desde a época que frequentava o Oratório, mas, eu acreditava que sua fala e enobrecimento para com a causa, fossem exageros de sua parte ou excesso de gratidão. Continuei a frequentar a capela salesiana de São José próxima de minha residência, participava de eventos e festas, realizava cursos e confesso que me sentia muito bem, até maravilhada naquele ambiente. De repente, comecei a perceber que poderia ser muito bom entrar para a equipe salesiana, e lá trabalhar algum dia, mas, passou-se o tempo.

Na psicologia, tive a oportunidade de trabalhar em diversas áreas e estagiar também, fui de estagiária à efetiva em poucos anos de atuação. Comecei em instituições sem fins lucrativos, passei por diversas ONGs, trabalhei em local de profissionalização e cursos técnicos, atuei com jovens em situação de vulnerabilidade social, e cheguei à empresas e corporações de médio e grande porte. Ao atuar nos locais com foco social, percebia que o trabalho apesar de grande e cansativo era honroso e recompensador, e me tornaram (com toda certeza) uma pessoa mais empática e altruísta, porém, infelizmente o retorno financeiro tão almejado por uma jovem de pouco mais de vinte anos de idade, não caminhava junto com o trabalho e, estava convicta de que se assim continuasse, provavelmente não obteria as coisas que tanto precisava. Dessa forma, embora com coração apertado, comecei a migrar minhas atuações em outra área, a psicologia organizacional. A partir daí, mal sabia que minha vida tomaria outro rumo.

Quando passei a estagiar no mundo corporativo, minha atuação focou-se em recursos humanos e treinamentos de pessoas. Fui da pequena empresa à multinacional em poucos anos, mas sempre com atuação na gestão e organização das pessoas, recursos e talentos. O trabalho era desafiante a cada dia, os locais eram belíssimos, com pessoas bem vestidas e também – aparentemente- bem sucedidas mas, também tristes (ao menos em minha visão) com relação algumas atuações, por exemplo na seleção de pessoal. Ter que observar pessoas, analisar os mínimos detalhes, interpretar comportamentos em dinâmicas e subjetivar as respostas dadas nos testes – depois de já ter entrevistado o sujeito, tido acesso a todo o histórico dele, a vida difícil que levava e necessidades que passava- ter que reprová-lo por algum motivo qualquer, embora justificado em relatório em conjunto com outros profissionais, dilaceravam meu coração.

Naquela época, minha vontade era de levá-los todos (os reprovados) numa sala e a partir daí ministrar aulas, ensiná-los sobre a vida corporativa, e quem sabe dizer: *“jamais fale assim numa entrevista de emprego, isso depõe contra você”* ou então: *“nunca use essa roupa ou tenha esse tipo de comportamento porque estamos te analisando o tempo todo e você com certeza será reprovado”*, e mais ainda, dizer *“ não seja tão sincero, omita, disfarce suas emoções e contenha-se, você não está entre amigos”*. Enfim, a cada ano que passava, minha agonia em seleções, entrevistas e dinâmicas de grupo usadas para escolher ‘o melhor’, as demissões e metas surreais em que presenciava no mundo corporativo, deixavam-me cada vez

mais com vontade de “trocar de lado”, e ao invés de estar ali para aprovar/reprovar, poder ajudá-los, orientá-los e assim dizer o que era considerado ‘certo’ e ‘errado’ enquanto conduta para um candidato à vaga de emprego.

Certamente, minha vontade no meio corporativo sempre foi muito mais de capacitar a pessoa e com isso dar-lhe mais e melhores possibilidades de acesso e disputa em igualdade, do que ter que julgar ou escolher o melhor, as vezes o ‘menos pior’ (já que nenhum era tão bom quanto a empresa procurava), ou ainda, aprovar o “Sr. José” só porque ele tinha uma indicação e certamente alegraria toda a cúpula gerencial vigente.

Enfim, esse período de estágio acadêmico na área de educação: no magistério, ONGs e instituições sociais, na psicologia em ambientes corporativos, serviram-me e muito para crescimento pessoal, experiência profissional, mas, principalmente contribuíram para perceber a hipervalorização que sempre desprendi ao ser humano. Ser este que, ao meu ver, embora com suas especificidades e limitações, tem competências, habilidades e experiências que precisam ser valorizadas, superar-se sempre para ser melhor, mas, não em comparação ao outro (comparar pessoas é muito cruel) comparar-se consigo mesmo e encontrar pessoas que agreguem, somem ou colaborem para que isso aconteça.

Nesse momento, meio a todos os pensamentos e questionamentos sobre situações financeiras, comparações injustas entre pessoas e realidades, pressão do mercado de trabalho, juntamente com a vontade em querer fazer algo bom para amenizar ou ajudar o outro no entendimento de si próprio e do mundo corporativo, escolhi entrar para a docência.

Aos poucos, fui assumindo além das funções e atribuições da coordenação de Recursos Humanos, aulas noturnas em instituições de ensino superior e a cada disciplina que ministrava, cada instituição em que atuava, me afirmava mais na decisão de permanecer na docência e poder fazer disso um diferencial em minha vida e dos alunos que comigo estudassem. No decorrer de alguns poucos anos, estava inteiramente em sala de aula, e feliz. Estava por opção, e não pela falta dela.

Em sala de aula, portanto, meu foco sempre foi (independentemente do tipo de instituição) além de ministrar o conteúdo exigido em ementa e plano pedagógico, tentar me aproximar do aluno, conhecê-lo minimamente, criar uma presença afetiva que pudesse dar-me condições em ir além da disciplina proposta.

Não quero dizer com isso que cheguei a ficar íntima de alunos, mas, nunca quis que o outro fosse apenas um aluno (sua história e vivência me interessavam, até para organizar um plano de aula próximo do que ele e a turma almejavam) afim de que o aluno também, tivesse em mim, além de respeito ou possível admiração de professora, pudesse sentir que existe (ou deveria haver) afeto envolvido na profissão, na minha escolha, no interesse por ele enquanto aluno, no que aprende e como o faz. Afinal, principalmente no ambiente acadêmico, somos seres detentores de saberes muito mais complexos que os cognitivos, podemos ter, ser e desenvolver afetos.

Atuei em diversas Instituições de ensino, de modelo confessional e não confessional, uma pública e todas demais privadas, mas, de todas que trabalhei, a que mais me identifiquei com a proposta e permaneci foi a salesiana. Talvez pelo terreno fértil das ideias propostas e sugeridas pelo patrono Dom João Bosco. E foi nesta instituição de ensino, o UNISAL, que o fomento e incentivo à minha dissertação afloraram. Instituição que mesmo despropositadamente, ou coincidentemente, me acompanhou por longa parte de minha vida.

Hoje analisando meu percurso, percebo que foi próximo aos salesianos em que residi na infância, foi também com eles que conclui minha catequese aos 10 anos de idade, era na comunidade da igreja de São José -uma capelinha na época-, que eu frequentava as missas dominicais e até cheguei a casar-me. Anos depois, mesmo após divorciada, coincidentemente fui ministrar aulas nos salesianos, iniciando nos cursos técnicos e depois, assumindo pós-graduação e outras atividades como o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) na unidade de Campinas, *Campus São José*. E foi assim, nesse ambiente, que pude conhecer melhor e por mim mesma, o sistema preventivo Dom Bosco, a “pedagogia da presença” e o quão importante a relação de proximidade com o outro, faz-nos crescer e poder ser melhores.

Enfim, foi diante dessa estória toda em que aqui compartilhei, que surgiu há muito tempo atrás, o real interesse em aprofundar e desenvolver o assunto escolhido, o qual veio hoje a ser tema dessa dissertação de mestrado.

