

ACONSELHAMENTO CRISTÃO NA PRÁTICA DOCENTE: A AFETIVIDADE COMO ABERTURA AO ACONSELHAMENTO¹

Carla Osmarina Albano Lanza²
Marcos Anderson Tedesco³

RESUMO

O presente artigo almeja provocar no docente uma reflexão sobre a temática de uma possível relação entre a afetividade e o aconselhamento cristão no meio

¹ LANZA, Carla Osmarina Albano. *Aconselhamento cristão na prática docente: a afetividade como abertura ao aconselhamento*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação) – REFIDIM, Faculdade de Teologia, Joinville (SC), p. 1–27. Adaptação do original a este artigo científico.

² Carla Osmarina Albano Lanza tem graduação em Letras – Dupla Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, especialização em Aconselhamento Cristão pela Faculdade Refidim (Joinville/SC); leciona Português e Inglês no Colégio CEEDUC (Joinville/SC).

³ Marcos Anderson Tedesco é Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), bacharel e licenciado em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e coordenador do Colégio Evangélico Pastor Manoel Germano de Miranda (Joinville/SC).

⁴ Integralidade cristã refere-se à prática e à vivência diária e constante dos atos e discursos provenientes do cristianismo, pautada nas propostas de Jesus Cristo pela aplicação o das orientações bíblicas. Nas mínimas ações diárias busca-se colocar em prática tais propostas, tendo com modelo a ser seguido Jesus Cristo em toda e qualquer ação. Ao falar na integralidade do aluno, diz-se a respeito de toda a realidade que este vive dentro e fora do contexto escolar: família, questões interiores, sentimentos, convívio social, religião, enfim, tudo que está ligado ao aluno, e de certa maneira, influi direta ou indiretamente em sua existência.

escolar, contemplando a atuação do professor em sala de aula como um conselheiro pela prática da afetividade, sendo esta um caminho para o cuidado do aluno em sua integralidade⁴ numa ótica cristã. A pesquisa apresenta algumas possíveis ações ao professor que poderão contribuir para que este possa colocar-se como ajudador. Baseado em estudiosos como Wallon, Vygotsky entre outros percussores desta ideia, tenta-se analisar aspectos que permeiam as questões afetivas e suas contribuições no contexto escolar.

Palavras chave: aconselhamento cristão; afetividade; formação docente; integralidade.

INTRODUÇÃO

Muitos são as crianças e os adolescentes que veem na escola um refúgio para os momentos de crise. Nessa circunstância, a exemplo de Cristo, o professor, despertado pela sensibilidade, precisa promover um ambiente escolar não apenas favorável ao aprendizado curricular, mas também ao cuidado integral deste aluno, em um ambiente afetivo e acolhedor, percebendo suas angústias e assistindo-o com integralidade, possibilitando abertura ao aconselhamento deste indivíduo em formação.

Conforme Ribeiro⁵:

Certos autores (A. Del Prette & Z. Del Prette, 2001; Moreno, Sastre, Leal & Busquets, 1999) creem ser necessário formar o educando numa abordagem pessoal e de maneira vivencial, quer dizer, a partir do encontro humano, do contato direto. Esses autores apontam, assim, a necessidade da construção de saberes relacionados à dimensão afetiva, por parte dos professores, de maneira efetiva, considerando um sério problema a omissão de estudos relacionados à afetividade nos currículos de formação.

⁵ RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. *Estudos de psicologia*, Campinas, n.27 (3), p. 403-412, jul/set. 2010. p. 405.

⁶ FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e na afetividade na educação. *Educar, Curitiba*, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR. p. 26.

Há uma carência de estudos nesta área, pois o tema da afetividade escolar é algo recente, parafraseando Ferreira e Acioly-Régner⁶, o estudo da afetividade surgiu em 1970 a partir dos questionamentos tratados dos estudos empíricos sobre as influências dos fatos vivenciados pelo estudante em seu rendimento escolar.

A afetividade joga um papel importante na motivação dos estudantes diante das disciplinas do currículo, dos professores que as ministram e, conseqüentemente, da aprendizagem escolar. Apesar dessa importância, o tema afetividade é ainda estigmatizado ou ignorado na Escola Básica e nos programas de formação docente no ensino superior, o que parece estranho, pois o ensino é uma atividade que envolve interações humanas.⁷

Fazem parte da infância e da adolescência crises, conflitos, reflexões, questionamentos que podem vir à tona, sendo que este público passa pelo ambiente escolar e merece nossa atenção. Aceitação pessoal e aceitação do próximo, conflitos das mudanças externas e internas de si, crises familiares, primeiras paixões, namoros e desilusões, conflitos escolares, dificuldades de concentração, problemas relacionais com um colega, professor ou familiar, enfim, há inúmeras situações de conflitos. Neste instante, busca-se apresentar ao professor ações, meios que poderão ajudá-lo a perceber alterações comportamentais, cognitivas e relacionais do aluno e colocar-se como ajudador, ou ainda, fazer encaminhamentos quando necessário, aplicando assim, uma atitude de conselheiro cristão.

Rohenkohl e Castro⁸ apresentam algumas ações que podem gerar conflitos, logo, colocando o professor como um mediador de possíveis soluções:

⁷ RIBEIRO, 2010, p. 410.

⁸ ROHENKOHL, Lia Mara Inês Albertoni; CASTRO, Elisa Kern. Afetividade, conflito familiar e problemas de comportamento em pré-escolares de famílias de baixa renda: visão de mães e professoras. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, n. 32 (2), 2012, p. 441.

Geralmente, no contexto escolar, o comportamento externalizante - [...] impulsividade, explosividade, agressividade, agitação, características desafiantes e antissociais como mentiras, furtos, faltar à aula, desrespeito a limites, brigas e hostilidade nos relacionamentos (Achenbach, 1991). Esses são comportamentos que dificultam a interação da criança com o ambiente, geram conflitos e frequentemente ocasionam o rompimento nas interações [...] - é mais facilmente identificado, provavelmente por ter maior visibilidade e interferir na dinâmica da sala de aula. Dessa forma, a escola passa a ser um espaço importante de prevenção, tendo o professor o papel fundamental de identificar os alunos com dificuldades e, assim, de possibilitar-lhes o desenvolvimento de habilidades sociais e relacionais.

Dessa forma, percebe-se uma série de possibilidades, entre elas: incentivar a relação de confiança entre docentes e discentes; apresentar Cristo como referencial pedagógico a ser imitado para assim, afetar positivamente o aluno em suas mais variadas crises; despertar no professor a necessidade de observar seu aluno, assistindo-o e avaliando-o em sua integralidade; apurar a visão de atuação do docente para realizar certos encaminhamentos; mostrar e certificar que a afetividade abre possibilidades para a aplicação do aconselhamento; promover a busca pela afetividade em sala de aula; ajudar o aluno diariamente pelas práticas relacionais contextualizadas no ambiente escolar e trabalhar valores referentes à afetividade.

Tenta-se entender de que forma a afetividade, manifestada em sala proporciona uma possível cumplicidade e confiança no discente para com o docente, permitindo uma abertura para ser aconselhado pelo seu professor, abrindo possibilidades de sucesso escolar, resolução de crises diversas (escolar e extraescolar), e apropriação de um ambiente escolar acolhedor e cuidador.

Mas, como se pode, na prática docente, fazer acontecer a afetividade, observando o processo e a individualidade do aluno, com todas as suas nuances, para assim ter-se o aconselhamento?

1 ACONSELHAMENTO CRISTÃO

Ao falar em aconselhamento a primeira ideia que se tem à mente é o ato de dar conselhos. É de praxe, desde os primórdios da civilização, na história antiga, nos relatos bíblicos a prática do aconselhamento, a partilha de crises, de situações, de problemas a serem resolvidos. Um exemplo foi o sonho do Faraó⁹ (Gênesis 41), o qual o atormentava, e, após ouvir magos, astrólogos, sábios, sem convencimento da interpretação do sonho que tivera, mandou chamar a José¹⁰, o qual interpretou e apontou a solução para o que aconteceria, orientando e aconselhando o Faraó a tomar algumas decisões e realizar mudanças em seu reino. Por conseguinte, deu-se um ato de aconselhamento, além

⁹ O Faraó sonhou que saíam do rio sete vacas gordas e vistosas que pastavam; logo, vieram sete vacas magras as quais comeram as vacas gordas. Então, o Faraó acordou e ficou a pensar. Em seguida, dormiu e sonhou: viu crescer sete espigas boas e cheias; em seguida, brotavam após elas sete espigas magras e queimadas pelo vento oriental que as devoravam. O Faraó acordou e viu que era um sonho. Contudo, perturbou-se com o mesmo.

¹⁰ José, conhecido como José do Egito, era hebreu e foi vendido como escravo por seus irmãos, pois estes sentiam ciúmes por José ser o filho preferido de seu pai, Jacó, o qual dera a José uma linda túnica que despertou mais ainda a inveja dos irmãos. José foi levado para o Egito e comprado por Putifar, um egípcio e chefe dos guardas do Faraó. José conquistou a confiança de Putifar, e foi posto como mordomo do egípcio, confiando-lhe tudo o que lhe pertencia. José era belo de porte e tinha um rosto muito bonito. Isso atraiu os olhares da esposa de Putifar, que em um determinado momento agarrou-lhe e pediu que dormisse com ela. Ele negou-se, pois era fiel ao seu senhor, além de temer a Deus. Então, ela o acusou de abuso; Putifar acreditou nela e o prendeu junto com os prisioneiros do rei. Na prisão, José tornou-se confiável aos olhos do carcereiro-chefe que lhe confiou aos cuidados os prisioneiros dos quais ele (carcereiro-chefe) era responsável. Tudo o que José fazia, empreendia. Certa vez na prisão, José interpretou o sonho do copeiro-mor e do padeiro-mor, e tudo ocorreu conforme José havia dito: o copeiro-mor voltaria a trabalhar para o rei em três dias, e, o padeiro-mor morreria dali a três dias. Quando o Faraó falou de seu sonho, e vendo que ninguém o interpretara, o copeiro-mor falou-lhe sobre José e da interpretação que tivera com êxito. Então, o rei mandou chamá-lo e ouviu a sua interpretação, além dos conselhos dados segundo a ordem de Deus. Os conselhos agradaram ao Faraó que o instituiu administrador do palácio – posição de maior prestígio, pois após o rei, ele é quem dava as ordens. Tudo ocorreu conforme José mencionou, e o reino prosperou.

de outras questões que poderão receber atenção em outras áreas ou em outro momento.

De acordo com Collins¹¹, apresenta-se aqui um aprofundamento no ato do aconselhamento, nas abordagens da prática de como ajudar as pessoas sob o aspecto do discipulado; nos custos e nas responsabilidades do discipulado; nos princípios básicos, nas prioridades de ajuda às pessoas, como: o amor, a empatia, o calor, a autenticidade; técnicas de como ajudar as pessoas, com foco no estudante, como visto pelo seu professor, pois o aluno nem sempre o buscará para orientar-se, muitas vezes, o professor é quem precisa preparar o ambiente e proporcionar ao aluno, em situação de crise, a querer e aceitar a ajuda. Outro aspecto relevante na obra é apontar que todo cristão é um ajudador de pessoas, portanto, um professor cristão ou não, pode ter em Cristo um exemplo da prática pedagógica e, ensinar não apenas os aspectos dos conteúdos programáticos, mas atuar como um ajudador, alguém disposto a servir, a dar atenção, a ouvir, a encaminhar, a atuar com destreza.

O próprio Jesus¹² utilizava-se de estratégias diferentes para comunicar-se, atentando ao público com o qual se relacionava. Apresentou metodologias diferentes para ser por todos entendido, e aconselha-

¹¹ COLLINS, Gary R. *Ajudando uns aos outros pelo aconselhamento*. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 2005. p. 47.

¹² Um exemplo que merece atenção está em Mateus 18. 1-4, onde Jesus colocou um menino no meio dos discípulos e falou-lhes sobre o Reino do Céu, pois julgavam que no Reino de Deus haveria hierarquias. O fato conferiu humildade e simplicidade, pois Jesus afirmou que para entrar no Reino necessitariam ter atitudes como a daquela criança: “Se vocês não mudarem de vida e não ficarem iguais às crianças, nunca entrarão no Reino do Céu. A pessoa mais importante no Reino de Deus é aquela que se humilha e fica igual a esta criança”. Mateus 18. 3-4. Assim, Jesus aproveitou o que tinha a sua frente no momento, algo prático e que promoveria reflexões sobre a mensagem que pretendia transmitir.

¹³ CRAIG; MORELAND, 2005, p. 653.

va observando o contexto. Paulo¹³, o apóstolo, falava a todos, admoestava a todos. Aos jovens, aos idosos, às viúvas, enfim, cada qual – Jesus, Paulo – atuava de acordo com o meio, usando de criatividade e estratégias para dar-se os conselhos necessários a quem se destinava. Mas, principalmente, eles estavam ao lado, caminhavam juntos, e eram bons observadores. Observar o aluno, perceber suas inquietações, deve ser um dos aspectos de um conselheiro, seguido de atitudes que irão ajudar o aluno. Tal observação dá-se pelas práticas pedagógicas, para assim, diagnosticar, socializar e, encaminhar quando necessário.

Nesta análise pela ótica docente, além do compromisso com as questões referentes aos conteúdos programáticos, o professor precisa ver o aluno com integralidade. Ferreira e Acioly-Régner¹⁴, falam sobre isso:

Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

¹³ Um exemplo é a estratégia pedagógica de Paulo para a continuação e crescimento de seu ministério: a formação de líderes em cada comunidade por onde passava, para dar continuidade à mensagem que trazia, como se vê na Segunda Carta de Paulo a Timóteo 2.2: “Tome os ensinamentos que você me ouviu dar na presença de muitos e entregue-os aos cuidados de homens de confiança, que sejam capazes de ensinar outros”. Outro exemplo é o uso de comparações, ilustrando assim suas pregações, assim como a utilizada para falar aos maridos e esposas, comparando-os à Igreja: “[...] assim como a Igreja é obediente a Cristo, assim também a esposa deve obedecer em tudo ao seu marido. Marido, ame a sua esposa, assim como Cristo amou a Igreja e deu a sua vida por ela” Efésios 5. 23-25. Tem-se aqui a importância para a cidade de Éfeso deste conselho, entre outros, pois neste período Paulo estava preso, e da prisão aconselhava os cristãos dessa região. Outro exemplo ainda é quando Paulo diz: “Vejam as letras grandes que estou escrevendo com a minha própria mão! Os que estão forçando vocês a se circuncidarem são pessoas que querem ficar orgulhosas com coisas de pouca importância”. Gálatas 6. 11-12. Apresenta-se aqui que Paulo tenha escrito a carta de próprio punho, sem auxílio de um secretário, mostrando ao povo a sua preocupação, e aconselhando-os – mais adiante – a não se submeterem à circuncisão imposta pelos líderes religiosos influentes da época. A estratégia de ajuda e aconselhamento de Paulo também estava nas cartas que escrevia.

¹⁴ FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 36.

Ressaltando essa totalidade, encontra-se no estudo da Missão Integral, embasamento para tal prática. Sanches¹⁵ apresenta a exploração das possibilidades e impossibilidades da missão integral latino-americana, que versa não apenas “a teologia pela teologia”, mas “ela visa ao serviço à Igreja, à sociedade em geral e ao mundo”. Sendo esta integral à sociedade em geral, conclui-se que não se pode deixar de falar no aspecto norteador das nuances educacionais, pois a igreja está presente, ou pelo menos, deve estar presente e atuante em todas as áreas da sociedade, inclusive preocupada com as questões educacionais de crianças e jovens. Assim, Sanches¹⁶ apresenta, sob a perspectiva da Missão Integral, e agora relacionada à docência, atrela uma das principais questões que o conselheiro precisa ter ciência e considerar em todas as situações que defrontar:

Estar vivo significa existir em relacionamento com outras pessoas. Viver – é comunicação em comunhão. Falta de relação e isolamento significa, ao contrário, para todos os seres vivos a morte e, mesmo para as partículas mais elementares, a dissolução. Se, pois, queremos entender o real como o real e o vivo como o vivo, temos que reconhecê-lo em sua comunidade original e própria, em suas relações, seus comportamentos e seus ambientes. (MOLTMANN, 1993, p. 19)

E, o ambiente aqui exposto é o contexto escolar, independente de representações, posição social, gêneros, ideologias, além do processo de formação de crianças e jovens, os quais fazem parte da comunidade religiosa, dos olhares cuidadores. Portanto, a necessidade da integralidade deste aluno, de vê-lo com suas histórias, realidades, vivências, e, em sala de aula, promover um ambiente que o auxilie e lhe confira credibilidade, confiança, bem-estar, desprovido de pré-julgamentos, o que possi-

¹⁵ SANCHES, Regina Fernandes. *Teologia da missão integral*. São Paulo: Reflexão, 2009.

¹⁶ SANCHES, Regina Fernandes. A Possibilidade da Integralidade. In: *Práxis evangélica*. Nº 18, 2011, p. 07. Disponível em: <<http://refidimvirtual.com.br/moodle/mod/resource/view.php?id=148>>. Acesso em: 29 mai. 2012.

bilitará a prática do aconselhamento. Caso contrário, poderá prejudicar a formação intelectual, afetiva e social do aluno. Mattos¹⁷ apresenta uma reflexão sobre esse cuidado:

Um educador que venha imbuído pelo espírito de que tal educando é “assim ou assado” já o vê com outros olhos. Essas opiniões, apreciações prévias passadas entre os educadores, distorcem a realidade e podem provocar a exclusão do aluno do sistema educati-vo. São preconceitos impregnados no imaginário coletivo e pessoal escolar. (MATTOS, 2012, p. 229)

Nota-se então, a necessidade das contribuições da área da psicologia para a atuação do conselheiro. Adams¹⁸ aponta os pressupostos e a importância da metodologia do aconselhamento ligada à Psicologia, o que muitas vezes faz-se necessário utilizar diversos métodos, como: o Freudianismo, que enfoca a ressocialização do indivíduo pela intervenção de um especialista, de um técnico (psicanalista); o Skinneriano, que vê o homem como resultado, produto do seu meio de convivência e que necessita de um especialista para tratar seus impasses; o Rogeriano, que defende a ideia de que o próprio ser humano é capaz de resolver sozinho os seus problemas, sem intervenção de outrem; os Grupos de Integração, em que o homem consegue por si mesmo e pelo grupo que convive, resolver suas tribulações; e, o Cristão, que afirma a busca de Deus pela Palavra, sob a ação do Seu Espírito para a resolução de suas inquietações e crises.

Contudo, para a prática docente não tem como falar em relacionamento e aconselhamento, sem falar em afetividade. Um dos principais métodos de abertura para o campo de atuação do aconselhamento, na prática docente, é a afetividade. Gaspar e Costa¹⁹ contemplam as marcas que

¹⁷ MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. *Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares*. Educar em Revista, Curitiba, n. 44, p. 217-233, abr/jun. 2012.

¹⁸ ADAMS, Jay E. *O manual do conselheiro cristão*. São Paulo: Fiel, 1982.

¹⁹ GASPAR, Fernanda Drummond Ruas; COSTA, Thaís Almeida. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, jan/jun. 2011, p. 121-129.

o contágio emocional, ou seja, as posturas de afeto promovem nas pessoas, além da importância de ser estudada.

Cabe especificar que o contágio emocional configura-se como uma tendência a imitar de forma automática expressões, posturas e movimentos de outras pessoas, ou seja, é um tipo de influência social que pode ocorrer em nível consciente ou subconsciente. Trata-se de um conceito que explica grande parte dos fenômenos sociais e coletivos, sendo, portanto, imprescindível o investimento nos estudos e métodos científicos que abarquem o campo das emoções.

Assim, não se pode falar em aconselhamento em sala de aula, sem refletir sobre a afetividade no cotidiano escolar. Os relacionamentos ocorrem pelas manifestações afetivas, sendo estas positivas ou não. Porém, o objeto em estudo aqui é a afetividade em termos positivos para as relações entre professor-aluno ou aluno-professor.

2 AFETIVIDADE

Ao falar em aconselhamento em sala de aula, não se pode deixar de apontar o papel da afetividade neste processo. A afetividade é o ponto de partida para o ato de aconselhar na relação professor-aluno. Todo ser humano é dotado de emoções, e as suas relações com o meio dá-se pelos afetos que permeiam seus relacionamentos, podendo ser afetos positivos (amor, carinho, atenção, alegria), como afetos negativos (tristeza, decepção, raiva). Em um relacionamento é necessário a existência da comunicação, seja essa pela fala, pelos gestos, pela expressão facial. Essa comunicação tanto ajuda como pode ferir o outro. Por isso fala-se em afetividade, com sentido positivo, pois, segundo Rohenkohl e Castro²⁰,

A afetividade refere - se ao conjunto de emoções positivas que existem no relacionamento interpessoal (Baptista, Teodoro,

²⁰ ROHENKOHL e CASTRO, 2012, p. 440.

Cunha, Santana, & Carneiro, 2009). Ela implica uma relação de carinho e cuidado que se tem com alguém.

Mattos²¹ aponta que “a afetividade é entendida como qualidade de ser afetivo; aquele que tem afeto por algo ou alguém”. Do latim *affectus*, que designa bondade, benevolência, proteção, gratidão, caracterizado pela pessoa que “cuida de” ou “preocupa-se com” alguém que corresponde positivamente ao seu cuidador.

Logo, sob essa perspectiva como uma manifestação de carinho e atenção para com alguém, em sala de aula, ao falar em afetividade têm-se as emoções efetuadas pela prática e atuação do professor, a afetividade é manifestada pelas emoções, as quais se tornam reflexos deste cuidado, porém, afetividade e emoções diferem entre si, conforme:

Wallon (1981, citado por Mahoney, 2000) também marcou a diferença entre emoção e afetividade, conceituando a primeira como elemento mediador entre o orgânico e o psíquico. Desta forma, compreende-se a emoção como o primeiro forte vínculo da criança com o mundo, assim como uma forma de expressão adaptativa com o seu meio. Já a afetividade corresponde a um momento mais tardio do desenvolvimento, sendo este marcado por elementos sub-jetivos que moldam a qualidade das relações com sujeitos e objetos. Logo, pode-se dizer que a afetividade sinaliza a entrada da criança no universo simbólico, proporcionando também a origem da atividade cognitiva. (GASPAR e COSTA, 2011, p. 123)

Mahoney e Almeida²² apontam o relacionamento professor-aluno / aluno-professor e a valorização dos conhecimentos prévios do aprendiz na visão de Henri Wallon. No âmbito escolar veem-se alunos de diferentes contextos e experiências. Segundo Wallon o aluno busca o meio escolar com motivações diferentes; tem características e saberes específicos

²¹ MATTOS, 2012, p. 225.

²² MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 20, 1º sem. 2005, p. 11-30.

conforme a etapa de desenvolvimento em que se encontra dentro das suas condições de vivência; e, o funcionamento de maneira integrada nas dimensões afetiva-cognitiva-motora imbricadas. Desta forma, o grande desafio do professor, o qual não obteve uma formação integral considerada, é enxergar, observar, considerar seu aluno na sua totalidade, na sua integralidade e concretude.

Wallon²³ também aponta as bases objetivas que o professor precisa atender na sua prática. Uma delas é a confiança na competência do aluno, fundamental para que ele aprenda. Sua maneira de ensinar é um meio de promover o desenvolvimento do aluno e de si próprio. O desempenho de suas tarefas e afazeres, no ambiente escolar aponta diferentes saberes – conhecimentos e experiências de sua área e de como interagi-los com seus alunos, além das habilidades de interação, bagagens culturais que traz consigo – esses saberes são constituídos com o decorrer da vida, na interação familiar, escolar, profissional, integrando-se cognitiva-afetivamente. As emoções e o estado sentimental variam de intensidade, entretanto, marcam presença a todo o momento e, em todos os momentos da vida, interferindo de alguma forma na vida de outrem.

Estando ambos, professor e aluno, dentro de um mesmo sistema, porém com olhares diferentes – a escola – eles são afetados pelas contribuições e atribuições do meio também, contudo, a relação desempenhada dentro deste contexto contribui para o desenvolvimento em todas as áreas da vida do aluno e da satisfação e realização profissional do professor cristão.

Conforme Santana²⁴ as contribuições do vínculo afetivo entre educando e educador para o desenvolvimento do aluno, além das implicações

²³ *Apud* MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 12.

²⁴ SANTANA, Eliude Cristina Castro Pinheiro. *Afetividade e aprendizagem sob uma abordagem psicopedagógica*. Universidade Candido Mendes: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/t205935.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

do ambiente acolhedor, do lugar, do clima de ensino ser ou não favorável promovido pelo professor, contribuem para uma abertura ao diálogo. Ao despertar no aluno o interesse pela disciplina, através da maneira como aborda seu aluno, como valoriza ou questiona as ideias dele sem menosprezá-lo, mas conduzindo-o à reflexão, promove conhecimento, crescimento intelectual, e até mesmo, a valorização do próprio EU do aluno. Por conseguinte, este aluno poderá encantar-se e envolver-se pela tal prática, começando a ter pelo seu professor admiração, um exemplo a ser imitado e, alguém com quem tenha afinidade e possa confiar. O que gera possibilidade ao ato de aconselhar.

Para tanto, a escola precisa promover não apenas o conhecimento cognitivo, mas, atrelado a este, a formação integral deste aluno. Gaspar e Costa²⁵ remetem a esta integralidade:

Dentro do espaço escolar, Vygotsky atribuiu um papel crucial às relações sociais no processo de desenvolvimento, visto que a escola também exerce essa função de propiciar elementos facilitadores não só restritos às construções de conhecimento, mas também atrelados à constituição do sujeito como um todo.

Contudo, a afetividade vai além de abraços e carinhos. Observando Leite e Tassone²⁶ a escolha favorável de metodologias e recursos pedagógicos atribui um significado relevante para a aprendizagem, tornando o processo relacional entre educador e aprendiz agradável e promissor à prática do aconselhamento. Ao munir-se de estratégias, recursos, meios diversificados, além da ternura e satisfação com que ensina, o professor conduz o aluno a criar expectativas sobre a sua aula, vê significado naquilo que faz, sente-se importante, pois para tal prática o professor pensou “nele” ou na sua turma com atenção, envolvendo-os pelas metodologias e práticas que lhes atraem, as quais promovem reflexões e novos saberes. O

²⁵ COSTA e GASPARG, 2011, p. 123.

²⁶ LEITE e TASSONE *apud* COSTA e GASPARG, 2011, p. 125.

abraço é a consequência do contexto e da construção desse cotidiano escolar, dessa aula cheia de encantamentos e significados. Pois, o aluno apresenta um estado de satisfação daquilo que estudou e sobre aquilo que pensou, influenciado pelo seu professor.

Da mesma forma, Chabot e Chabot²⁷ apresentam que uma das principais ações do educador está em estimular, instigar, provocar as competências emocionais de seus alunos. Ele pode utilizar-se de meios que os sensibilizem, fazendo-os sentir, experimentar as coisas que aprendem. O desafio está em encontrar a maneira de estimular o lóbulo pré-frontal esquerdo com a finalidade de melhorar, potencializar seu lado emocional, seu bem-estar, sua satisfação emocional. Possibilitando assim, estimular, despertar as competências emocionais de seu aluno e, conduzi-los a descobertas de si mesmos e do meio em que vivem.

Por conseguinte, esse conjunto de gestos, manifestações e expressividade entre os sujeitos (professor e aluno) estabelecem as interações relacionais e acarretam significados e manifestações de um sujeito no outro. Por isso, Leite e Tagliaferro²⁸ apresentam a necessidade do professor em observar todo o contexto histórico-social de seu aluno, para assim, construir e desenvolver com ele, no ambiente escolar, um relacionamento afetivo prazeroso e qualitativo para o processo de intervenção do educador em momentos de crise, além de contribuir para o desempenho cognitivo do seu aluno.

Leite e Tagliaferro apontam ainda as consequências sociais dessa interação professor-aluno. Olhando diretamente à sala de aula, pode-se atribuir que neste ambiente os alunos vivenciam, sentem, experimentam laços de natureza afetiva que influenciarão, ao longo de suas vidas, a rela-

²⁷ CHABOT e CHABOT *apud* MATTOS, 2012, p. 227.

²⁸ LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia escolar e educacional*, v. 9, n. 2, 2005, p. 258.

ção estabelecida entre eles e os inúmeros elementos, itens, ações promotoras do conhecimento. Desta maneira, a forma como o professor estabelece essa mediação, pode ocasionar diversificados sentimentos entre os envolvidos. Assim, a interação do professor com seus alunos, as estratégias utilizadas na abordagem dos conteúdos ministrados, as propostas de atividades, a maneira como corrige, como avalia, como observa, como pergunta, como profere sua prática discente, enfim, todo esse trabalho realizado e concretizado em sala de aula, certamente influencia o desenvolvimento dessa relação experimentada. As práticas pedagógicas, as metodologias, os recursos aplicados constituídos pela relação professor-aluno, geram a construção do conhecimento, além de marcar afetuosamente esse meio relacional entre o aluno e o objeto de seu estudo, ainda em processo de conhecimento.

Espera-se que o professor *afete* o seu aluno positivamente, dando possibilidades a ele de construir relacionamentos e poder discernir, em situações de crise, a quem solicitar uma ajuda, ou ver no seu professor um apoio, um conselheiro, um amigo.

Freire²⁹ afirma que “não há educação sem amor”, assim como, “quem não ama não compreende o próximo”, justificando, portanto, a busca da prática da afetividade na convivência escolar. Em suas obras, Freire aponta o amor como fundamento, como diálogo, como um compromisso para com o ser humano; logo, torna-se um ato de coragem, pois promove libertação, valorização do homem, encorajamento e luta pelos seus ideais, engajamento na sociedade, conforme afirmam Prado e Tescarolo.³⁰ Além disso, o homem passa a não se submeter mais à condição de oprimido,

²⁹ FREIRE, *apud* MATTOS 2012, p. 226.

³⁰ PRADO, João Carlos; TESCAROLO, Ricardo. A pedagogia encharcada de Paulo Freire na prática docente. In. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2007, Curitiba, *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2007, p. 438. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-043-05.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2013.

pois é capaz de transformar o ambiente em que vive, tendo prazer, satisfação em tudo o que faz, não permitindo ser desvalorizado ou desprezado.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (FREIRE³¹)

Piper³² aborda o amor numa dinâmica bíblica interessante, mostrando que a generosidade e o cuidado para com o próximo é sim uma manifestação concreta do que é amar o próximo, citada na Segunda Carta de Paulo aos Coríntios 8. 1-4. Paulo menciona que a comunidade da Macedônia, mesmo passando por muitas aflições e sendo estes muito pobres, demonstraram muita generosidade, ajudando-os com ofertas e com serviços providos de afeto e amor. E Piper continua:

[...] A implicação clara deste versículo (especialmente a ênfase no “vosso” amor) é que a generosidade dos macedônios é um modelo de amor que os coríntios devem copiar. Ao contar do amor sincero dos macedônios, Paulo objetiva despertar *também* os coríntios para o amor genuíno. Portanto, temos aqui um caso de teste, para ver como o amor de 1Coríntios 13 é na vida real. Os macedônios tinham renunciado seus bens a exemplo de 1Coríntios 13. 3 (“ainda que eu distribua todos meus bens”) [...].

Assim, vê-se uma definição prática do que é o amor, da importância da afetividade, do cuidado para com o outro. Provavelmente, as ações de cuidado da comunidade da Macedônia trouxe alegria, satisfação, confiança àqueles que receberam a ajuda. Sendo o afeto uma manifestação de cuidado, de atenção, em sala de aula pode-se aplicar tal atitude nas abor-

³¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982 e 2011. p.36.

³² PIPER, John. *Em busca de Deus: a plenitude da alegria cristã*. 2. ed. São Paulo: Shedd, 2008. p. 96.

dagens do professor ao preocupar-se com as privações e carências de seu aluno, tendo assim, um ato de amor.

Prado e Tescarolo³³ afirmam: “O conhecimento se constrói através das relações do ser humano com a sua realidade de maneira crítica”. Por isso a necessidade do homem dar significado ao conhecimento gerado, atuar sobre a realidade, não assistir a tudo passivamente, atribuir valores, respeitar o próximo, a individualidade, modificando o mundo com atos de amor. A educação precisa ser libertadora. É pelo amor, pela humildade e pela fé no próprio ser humano que ocorre a prática pedagógica mergulhada no amor pelo diálogo. São os relacionamentos construídos e conquistados em vida que determinam algumas ações de solidariedade na sociedade, na família, por ver no próximo um protagonista da vida, do conhecimento, das relações, não um coadjuvante.

Os elementos norteadores do amor se efetuados na prática docente, podem proporcionar um ambiente de bem-estar, conforme apresentado por Mattos³⁴ que traduz a afetividade com a afeição por alguém, a relação de amizade, a manifestação da simpatia, da empatia, ponto determinante para o processo de ensino e aprendizagem, o que torna as manifestações nas relações serem recíprocas. Logo, a pessoa compreende o colocar-se no lugar do outro, entendendo seus sentimentos, suas crises, suas perfeições e imperfeições, podendo promover assim, a solidariedade mencionada por Freire.³⁵

Para Ribeiro e Jutras³⁶, uma das conclusões às quais chegaram após a realização de uma entrevista com professores foi: que todo professor

³³ PRADO, João Carlos; TESCAROLO, Ricardo. A pedagogia encharcada de Paulo Freire na prática docente. In. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2007, Curitiba, *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2007, p. 436-446. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-043-05.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2013. p. 439.

³⁴ MATTOS, 2012, p. 426.

³⁵ FREIRE *apud* PRADO e TESCAROLO, 2007, p. 440.

³⁶ RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. *Estudos de psicologia*, Campinas, n. 23 (1), p. 39-45, jan/mar. 2006. p. 42.

que “percebe” seu aluno em todas as suas dimensões, em sua integralidade, ao se apresentar com afetuosidade, é visto como humano, como aquele que respeita a individualidade, e o que ensina é apresentado com dinamicidade, com criatividade, torna-se mais significativo para seu aluno. Desta forma, o aluno não é visto como um depósito de conhecimentos, mas um ser ativo, mesmo com seus problemas, porém dotado de potencialidades, competências, habilidades.

Se o aluno vive num meio insalubre, se apresenta carências afetivas e socioeconômicas, é acolhido como sujeito, tocado e valorizado como pessoa com suas idiosincrasias. Os professores parecem, com efeito, preocupados com a aprendizagem e com o sucesso escolar dos seus alunos. Além dessas características intrínsecas à personalidade, o modelo de professor “afetivo” em que se representam os participantes apresenta características profissionais desejáveis, como a capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas e educativas dinâmicas e criativas que estimulam o aluno notadamente pelo próprio prazer de ensinar e que envolve os alunos nas decisões e nos trabalhos de grupo.³⁷

Notaram também que as palavras “amor, carinho, compreensão, respeito, amizade, afeto, solidariedade, atenção e companheirismo são suscetíveis de fazer parte do núcleo central da representação de afetividade”, foram assim, as mais apontadas pelos participantes da pesquisa. Nota-se então, que o próprio educador precisa ter isso na sua formação, vivenciar, experimentar, conhecer, para assim dispor de afetividade para com aqueles que por ele serão afetados. Cada um oferece, transmite o que tem, o que sente, o que vive, nunca o que não tem, conseqüentemente, só se dá amor, quando se recebe, ou se vive, ou ainda, conhecendo as implicações positivas que este pode trazer.

A pesquisa também apontou que os resultados de uma relação afetuosa opõem-se às situações que apresentam carência. Neste caso,

³⁷ RIBEIRO e JUTRAS, 2006, p. 43.

os alunos, sentindo mais seguros, dentro de um ambiente afetivo, tornam-se mais calmos, tranquilos, valorizam-se, apresentam interesse em aprender, realizam as atividades propostas com dedicação e esmero. Do contrário, desinteressa-se pelo professor e pela disciplina, não tem vontade de ir à escola, ocasionando assim, o fracasso escolar, conforme Ribeiro e Jutras.³⁸

Outro aspecto relevante foi a colocação desses professores ao afirmar que a falta de preparo para a prática profissional do educador e, a ausência, nos cursos de formação de professores, de uma abordagem voltada a relação afetiva em sala de aula. Reafirmando-se aqui a carência de um preparo acadêmico relacionado às relações afetivas na prática docente.

Percebe-se então que, atitudes docentes centradas na afetividade, concedem uma abertura à prática do aconselhamento em sala de aula. Visto que aconselhar não remete apenas ao ato de dar conselhos, mas conhecer, conviver, relacionar-se para ajudar, além de provocar o outro a ser referência, a empreender a própria vida com afetuosidade, são aspectos relevantes para um professor-conselheiro, o qual promove a vida, o ser humano, desperta o bem-estar em sua prática docente, até mesmo, no “chamar a atenção” de seu aluno. Torna-se provocador, no sentido de fazer o aluno despertar da sua zona de conforto e encarar os desafios, vencer os obstáculos e ser “protagonista” de sua própria existência.

3 RELACIONANDO ACONSELHAMENTO E AFETIVIDADE

A busca por caminhos, meios que contribuam para relações afetivas positivas e prazerosas, assim como ações de aconselhamento em sala

³⁸ RIBEIRO e JUTRAS, 2006, p. 43.

de aula, pode ser uma maneira de aproximar professores de alunos e vice-versa, numa educação voltada com um olhar cuidador para o aluno, observando sua integralidade e sua individualidade, além de ajudar a promover o respeito e a boa convivência. Ribeiro³⁹ apresenta que a sintonia, as relações afetivas e cooperativas, a solidariedade, a tolerância, a demonstração de respeito e de apoio por parte do professor ajudam os alunos a superarem dificuldades escolares, assim como dificuldades pessoais.

Testerman⁴⁰ verificou que uma conversa de quinze minutos por semana do professor com cada aluno em situação de risco, ou no enfrentamento de uma crise, contribuiu para o sucesso escolar e autoestima deste aluno. Ele também assinala que, quando os professores conseguem estabelecer essa relação, mudanças positivas eram observadas nestes alunos: mais motivação para preparar os trabalhos, mais satisfação e alegria, mais interesse pelos estudos. Afirmar também que todo ser humano, toda pessoa tem a necessidade de saber e sentir que é amado e valorizado. Contudo, Araújo (1995) e Camargo (1997)⁴¹, chegam à conclusão de que os sentimentos negativos interferem desfavoravelmente e comprometem o processo de aprendizagem das crianças com alguma dificuldade. Assim, pensa-se na necessidade de se trabalhar com a possibilidade das práticas peculiares do aconselhamento, geradas em torno do aluno, seja por meio de uma conversa, um olhar cuidador, uma atenção, uma gentileza, uma abordagem por algum conteúdo ao se trabalhar questões relacionadas a relações humanas, enfim, o que converge para uma positiva relação afetiva.

Em Ferreira e Acioly-Régner⁴² vê-se o cuidado de Wallon em abordar a integralidade da criança ou do adolescente. Os aspectos fun-

³⁹ RIBEIRO, 2010, p. 404.

⁴⁰ TESTERMAN *apud* RIBEIRO, 2010, p. 404.

⁴¹ ARAÚJO e CAMARGO *apud* RIBEIRO, 2010, p. 404.

⁴² FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 28.

cionais – motor, cognitivo, afetivo – estão interligados e jamais fragmentados. Por isso, a necessidade de observar cada nuance trazida pelo aluno para a sala de aula. Isso o torna uma pessoa completa. Não tem como ele entrar na sala e deixar todos os seus conflitos fora deste contexto. O que remete ao professor-cuidador um olhar diferenciado para com este aluno e a realização de uma abordagem acolhedora e jamais opressora, a fim de que se dê um espaço de confiança para se ouvir o aluno e trabalhar com este o aconselhamento.

Ainda em Ferreira e Acioly-Régner⁴³, afirma-se a atenção dada integralmente ao aluno com envolvimento, assim o professor e todo o corpo escolar comprometem-se com a educação na sua totalidade, conseguindo trabalhar o aluno em todas as suas esferas. Isso não compete que a escola seja responsável pelo total sucesso ou insucesso do aluno, mas ela pode buscar atuar, intervir, auxiliar, encaminhar e manifestar sua preocupação com a formação totalitária deste aluno. E, tal ação, dá-se pela observação, pelo diálogo, pelo acompanhamento de um conselheiro, visto aqui como o professor em sala de aula, ícone direto nas relações escolares com o aluno.

[...] as contribuições de modelos de desenvolvimento integral, com suas visões engajadas, são fundamentais, pois não dissociam a relação cog-nição/afetividade, corpo/mente, teoria/prática e sujeito/objeto, apresentando-se assim como uma alternativa à meta educativa humana de privilegiar uma das “dimensões do ser humano como essencial e determinante de todas as outras”, conforme destaca Röhr (2006, p. 1).

A integralidade, como já mencionada anteriormente, vê o ser humano por completo, observando todas as partes que o envolvem e lhe influenciam direta ou indiretamente: desenvolvimento cognitivo, motor, relacional, teórico, prático, a sua maneira de agir, de reagir, de pensar, de associar, enfim, todas as peculiaridades da existência e formação humana.

⁴³ FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 35.

Cabe ao professor, diante de uma situação de aconselhamento e de enfrentamento de crise de um aluno, analisar todos os aspectos dele, o que pensa e que muitas vezes é externado, sua história, seus relacionamentos, as influências que recebe, por isso a necessidade do professor ater-se à história de vida de seus alunos, para que diante de tais circunstâncias, possa aconselhar com maestria, sabedoria e destreza.

Nisso consiste o olhar cuidador do educador, ser um diferencial na vida, no cotidiano do aluno; afetá-lo para promover um espaço de interação, de acolhida, de aconselhamento, propiciando crescimento, valorização do ser humano, construção do “eu”, inoculando respeito e admiração na essência do ser humano em desenvolvimento, preparando-o para as diversidades das convivências atuais e futuras, e das situações pelas quais passará.

Veras e Ferreira⁴⁴ apontam um caminho para o aconselhamento nas abordagens pedagógicas pelo afeto. O professor ao provocar, despertar e incentivar a participação dos alunos através do diálogo ou, ao possibilitar um ambiente agradável, onde o aluno se sinta bem em sala de aula, a relação “professor-aluno é favorecida”. Pois, ao permitir que se expressem oralmente, há confronto de ideias e de pontos de vista, surgindo então, um possível conflito cognitivo e, provavelmente, sua superação.

Também Veras e Ferreira apresentam que a afetividade manifestada nessa dinâmica relacional entre professor-aluno é um fator imprescindível para o processo de aprendizagem, assim como, a qualidade da interação pedagógica pode contribuir para um significado afetivo sobre o objeto de conhecimento. Se entre professor-aluno há uma relação de pessoa para pessoa, há afeto. E havendo o afeto, há confian-

⁴⁴ VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em revista*, Curitiba, n. 38, p. 219-235, set/dez. 2010. Editora UFPR. p. 233.

ça, há respeito, há relações de cuidado, e conseqüentemente, há ações de aconselhamento.

Pelo vínculo afetivo, o professor conhece melhor seu aluno, suas implicações, sua expressividade. Por isso, ao notar que o aluno apresenta algum indício de dificuldade ou algum problema que o incomoda, isso expresso pelos gestos, pela fala, pelo silêncio, pelo desenvolvimento ou não de alguma proposta pedagógica, pelas reações diversas do aluno, pelas emoções adversas expressas, cabe ao professor, no momento oportuno, agir para ajudar, orientar, cuidar, encaminhar, enfim, tomar alguma postura de cuidado e orientação para com este aluno movido com discernimento. Desta forma, afirma Dantas⁴⁵:

Quando o professor não reconhece os possíveis indicadores e efeitos de uma emoção, suas estratégias na administração das emoções na sala de aula tornam-se cada vez menos apropriadas e efetivas. [...] Torna-se manifesta, assim, a necessidade de que os professores conheçam seus alunos não só no nível cognitivo, mas, principalmente, no âmbito emocional. Os processos afetivos constituem-se como um importante suporte à atuação do professor, contudo podem também dificultar e comprometer sua atuação quando tais aspectos não forem bem manejados e articulados no aprendizado.

Em alguns momentos, por não conhecer a procedência de uma determinada reação do aluno, o professor apresenta posturas ou ações menos apropriadas para o momento, e, acaba impedindo um possível aconselhamento, ou um ato de afetividade. Conhecer o seu aluno não só na área cognitiva, mas também emocional é um suporte para o professor atuar com maestria e conseguir administrar sua atuação como conselheiro.

Partindo do comprometimento com a educação e formação do aluno, o professor tem, instintivamente, coincidentemente, ou ainda, provocadamente, uma ação de conselheiro. Vendo que o aconselhamento

⁴⁵ DANTAS, *apud* Gaspar e Costa, 2011, p. 126.

se dá pela observação, pelo cuidado, suas intervenções, por menores e sutis que sejam, são atos de aconselhamento. Para tanto, é necessário o afeto, pois este contribui para a abertura, ao desabafo, ao aconchego do aconselhado para com o aconselhando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao perceber que aconselhar não é apenas “dar conselhos”, tem-se aqui muitas formas de se trabalhar a questão. Diante de determinadas circunstâncias, o professor necessita intervir, orientar, encaminhar, dialogar, escutar, e essas ações são vistas como atos de aconselhamento. Sendo aqueles atos de aconselhamento para com alguém, neste caso, o aluno, constitui-se uma relação entre pessoas, e toda relação requer manifestação de afeto.

A afetividade é uma manifestação de carinho, de atenção, de respeito. Mattos⁴⁶ ao tratar a afetividade como “aquele que tem afeto por algo ou alguém”, deixa subentendido a relação de cuidado para com o outro. Nas relações afetivas, as emoções são elementos expressivos deste sentimento de cuidado. É pela emoção que o ser humano se expressa, manifesta suas inquietações. Em sala de aula essas manifestações podem ser mais evidentes ou não, depende das construções de relacionamento estabelecidas pelo aluno, e também pelo professor.

O aconselhamento e a afetividade podem caminhar juntos, pois proporcionam uma efetiva relação pautada na confiança, no respeito. Em muitas abordagens o professor não necessita interferir diretamente em uma situação de crise de um aluno, mas, ao encaminhá-lo a alguém preocupado com este ser humano, ou alguém com quem o aluno tenha afinidade, já acontece um ato de aconselhamento. Sem esquecer-se de que o amor é

⁴⁶ MATTOS, 2012, p. 225.

um dos caminhos para o sucesso nas relações afetivas em sala de aula. Pois, quem ama, observa, analisa, educa, preocupa-se com o próximo.

Nota-se a importância de um olhar cuidador e diferenciado por parte do professor em relação ao seu aluno. São muitas as crises trazidas pela criança, adolescente ou jovem que refletem no seu processo de formação, e, seguindo o modelo de Cristo como mestre, o docente cristão precisa promover um ambiente de confiança favorável e agradável, para poder atuar e transformar positivamente o aprendiz em sua integralidade. Um desafio possível a cada dia, em pequenas poções, em intervenções sutis, porém com resultados arrebatadores e gratificantes.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Jay E. *O manual do conselheiro cristão*. São Paulo: Fiel, 1982.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- COLLINS, Gary R. *Aconselhamento cristão: edição século 21*. São Paulo: Vida Nova, 2004.
- _____. *Ajudando uns aos outros pelo aconselhamento*. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 2005.
- EFÉSIOS. In. BÍBLIA de Estudo Conselheira: Novo Testamento. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982 e 2011.
- FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e na afetividade na educação. *Educar, Curitiba*, n. 36, p. 21-38, 2010. UFPR.
- GÁLATAS. In. BÍBLIA de Estudo Conselheira: Novo Testamento. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.
- GASPAR, Fernanda Drummond Ruas; COSTA, Thaís Almeida. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, jan/jun. 2011.
- GÊNESIS. In. A BÍBLIA Sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. ed. Rev. e Atual. Cap. 41. Disponível em: <<http://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/41>> Acesso em: jun. 2013.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia escolar e educacional*, v. 9, n. 2.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 20, 1º sem. 2005.
- MATEUS. In. BÍBLIA de Estudo Conselheira: Novo Testamento. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.
- MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. *Educar em revista*, Curitiba, n. 44, p. 217-233, abr/jun. 2012.
- PIPER, John. *Em busca de Deus: a plenitude da alegria cristã*. 2. ed. São Paulo: Shedd, 2008.

PRADO, João Carlos; TESCAROLO, Ricardo. A pedagogia encharcada de Paulo Freire na prática docente. In. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2007, Curitiba, *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2007, p. 436-446. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-043-05.pdf>> Acesso em: 06 ago. 2013.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. *Estudos de psicologia*, Campinas, n.27 (3), p. 403-412, jul/set. 2010.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. *Estudos de psicologia*, Campinas, n. 23 (1), p. 39-45, jan/mar. 2006.

ROHENKOHL, Lia Mara Inês Albertoni; CASTRO, Elisa Kern. Afetividade, conflito familiar e problemas de comportamento em pré-escolares de famílias de baixa renda: visão de mães e professoras. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, n. 32 (2), p. 438-451, 2012.

SANCHES, Regina Fernandes. A Possibilidade da Integralidade. In: *Práxis evangélica*. Nº 18, 2011, p. 07. Disponível em: <<http://refidimvirtual.com.br/moodle/mod/resource/view.php?id=148>>. Acesso em: 29 mai. 2012.

_____. *Teologia da missão integral*. São Paulo: Reflexão, 2009.

SANTANA, Eliude Cristina Castro Pinheiro. *Afetividade e aprendizagem sob uma abordagem psicopedagógica*. Universidade Candido Mendes: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/t205935.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

SEGUNDO TIMÓTEO. _____. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011, p. 465-470.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em revista*, Curitiba, n. 38, p. 219-235, set/dez. 2010. Editora UFPR.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

HAZIN, Izabel; FRADE, Cristina; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha. Autoestima e desempenho escolar em matemática: contribuições teóricas sobre a problematização das relações entre cognição e afetividade. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 39-54, 2010. Editora UFPR.

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin. *Revista brasileira de educação especial*. Marília, v. 13, n. 3, set/dez. 2007, p. 381-398.

HOCH, Lothar Carlos; ROCCA L, Susana M. (Orgs.) *Sofrimento, resiliência e fé: implicações para as relações de cuidado*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2007.

PRICE, J. M. *A pedagogia de Jesus: o mestre por excelência*. 3. ed. Rio de Janeiro: JUERP, 1980.

SANT'ANA, René Simonato; LOOS, Helga; CEBULSKI, Márcia Cristina. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 109-124, 2010. Editora UFPR.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Competência e relação teoria/prática na formação de professores: em busca da significação dos conceitos. In. ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2, 2007, Anápolis. *Anais...* Anápolis: Universidade Federal de Goiás, 2007, p. 307-316. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/IIedipe/pdfs/competencia_e_relacao_teorica.pdf> Acesso em: 20 jun. 2013.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: teoria e pesquisa*. V. 27, n. 2, p. 249-254, abr/jun. 2011.