

O AMOR E O AFETO COMO EXPRESSÃO DO ENSINAR A BEM VIVER NA PEDAGOGIA LASSALISTA

Lilian Bohn

Clóvis Trezzi

Introdução

A educação do afeto e pelo afeto é um elemento importante para a pedagogia moderna, que se desenvolveu a partir do século XVII. Comenius (2016) defendia a educação dos afetos como uma forma de fortalecer no estudante o desejo de aprender que, segundo ele, é inato, mas que enfraquece quando este é deixado à mercê de seus próprios gostos e desejos.

Como um dos principais representantes da pedagogia moderna (GAUTHIER, 2014), João Batista de La Salle desenvolveu um modelo de escola exclusivo para os meninos pobres, que colocava o estudante como centro do processo educativo, no sentido de que tudo era pensado em vista dele, e não apenas do professor. Essa educação centrada no aluno permitiu que teorias pedagógicas fossem sendo desenvolvidas, e que a escola se adaptasse aos tempos modernos e às modernas teorias sobre a infância.

Uma finalidade estratégica da intervenção pedagógica de La Salle era o ensinar a bem viver. E é compreensível, como destacam Gauthier (2014) e Hengemüle (2007), que a pedagogia nascida no século XVII tivesse um tom mais pragmático e centrado na pessoa, com o objetivo de prepará-la para a vida. Era a modernidade florescendo. Na pedagogia lassalista, a educação para a vida ganha um componente especial: a ideia de bem viver, significando que, na escola, além de ser preparada para a vida no sentido prático, de aprender a enfrentar as situações cotidianas, a criança aprendia a fazê-lo bem, de acordo com os princípios cristãos.

Assim, na ótica lassalista, ensinar a bem viver requer esforço, ou seja, não se educa de forma impositiva e conteudista, mas com a participação ativa do estudante e com gestos e atitudes exemplares do docente. No *Guia das Escolas Cristãs* e nas *Regras comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs*, La Salle deixa claro que o exemplo dos mestres educa mais do que os conteúdos ensinados. Portanto, quem ensina sente-se obrigado por regra de fé a amar todos os alunos e a tratá-los com afeto. O amor e o afeto são componentes pedagógicos importantes da pedagogia de La Salle e continuam sendo discutidos e praticados com o passar do tempo.

No contexto atual, esses temas continuam sendo alvos de discussão sob diversos pontos de vista, tanto no âmbito da educação escolar quanto no da família. Além de questões como abandono afetivo, que foram constatadas já por La Salle no seu tempo (2012a), Almeida *et al.* (2021, p. 2) destacam os efeitos adversos da pandemia do Covid-19: “Experiências psicossociais adversas, como o isolamento social, podem ser particularmente prejudiciais para crianças e adolescentes em desenvolvimento”.

Então, este capítulo coloca em contato o pensamento pedagógico de La Salle, sobre ensinar a bem viver, com o de outros pensadores, especialmente Claparède (1958), Chapman (2006) e Rogers (2001). Todos discutem, dentro do seu tempo e desde seu lugar de fala, a importância da formação integral da pessoa. Chapman (2006) e Claparède (1958) dedicam especial atenção ao amor e ao afeto como componentes pedagógicos para essa formação integral. Dentro desse diálogo, procura-se responder à pergunta: é possível

continuar ensinando, dentro do contexto histórico e educacional atual, a bem viver?

Para responder a essa pergunta, este capítulo se baseia na leitura e estudo de textos dos autores acima mencionados. Os textos selecionados são os materiais de referência destes autores. De Claparède, que foi professor de Jean Piaget na Universidade de Genebra, foi selecionado *Educação funcional*, livro de 1931. De Chapman, trabalha-se a partir de *As cinco linguagens do amor*, publicado pela primeira vez em 1992. Nesses textos, procura-se encontrar elementos que ajudem a situar a educação para o bem viver, de La Salle, no atual debate sobre educação.

Da “educação que lhes convém” ao bem viver

A pedagogia desenvolvida por La Salle tinha como objetivo dar a melhor educação possível para as crianças pobres, que La Salle (2012a) chamou de “educação que lhes convém”. Por não ser uma pedagogia fechada em uma única teoria, ela pode ser atualizada e, de fato, como demonstra Hengemüle (2007), ela o tem sido constantemente, em contato com as novas concepções educacionais que foram aparecendo ao longo dos tempos. A ideia de uma pedagogia que não é estanque se coaduna com a noção de ser humano em desenvolvimento, que também passa a ser concebida a partir do humanismo renascentista, que foi assumido pela pedagogia moderna. Serão discutidos, aqui, alguns desses elementos.

Na pedagogia do século XVII se estava descobrindo a infância. De acordo com Ariès (2015), foi na transição da Idade Média para a Idade Moderna, quando surgiu uma nova compreensão sobre o ser humano, que o sentimento de infância se desenvolveu. Para Ariès (2015, p. 99), isso

[...] não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.

É compreensível, então, que as principais obras de referência para a educação elaboradas nos séculos XVII e XVIII tenham como foco a educação da criança, desde a *Didactica Magna* de Comenius até o *Über Pädagogik* de Kant, passando pelo *Emilio* de Rousseau, dentre tantas outras que são fruto de um período riquíssimo. O mesmo se dá com a *Conduite des Écoles Chrétiennes*, ou Guia das Escolas Cristãs, escrita por La Salle e os primeiros irmãos, que consiste em um tratado prático sobre a organização da escola e a gestão da aprendizagem.

Entre esses textos, é comum também encontrar passagens que falam de amor e/ou afeto. Comenius, por exemplo, afirma: “Os mestres conquistarão com tanta facilidade o coração das crianças que elas terão mais vontade de passar o tempo na escola do que em casa, se forem afáveis e doces, [...] as atraírem com afeto, gestos e palavras paternais [...]” (COMENIUS, 2016, p. 169). Rousseau fala sobre o “amor baseado na estima que dura tanto como a vida” (ROUSSEAU, 1990 [vol. 2], p. 320).

Tais afirmações vão ao encontro da nova necessidade, surgida com o sentimento de infância (ARIÈS, 2015), de compreender e educar melhor as crianças. A nova antropologia da modernidade, também assumida pela Reforma protestante e pelo Concílio de Trento, que passa a considerar o ser humano como responsável por suas ações, trouxe consigo a ideia de que esse ser humano precisa ser ensinado a bem viver – premissa adotada por La Salle – significando educar para a vivência dos valores cristãos: “[...] para que, estando os meninos da manhã à tarde sob a direção dos mestres, estes possam ensinar-lhes a bem viver, instruindo-os nos mistérios de nossa santa religião, inspirando-lhes as máximas cristãs, e dando-lhes,

assim, a educação que lhes convém” (LA SALLE, 2012c [RC 1,3], p. 18).

Pelos escritos pedagógicos de La Salle, depreende-se que a expressão “educação que lhes convém” significa uma educação pautada por valores e que permite aos meninos, filhos dos artesãos e dos pobres, aprender a ler e escrever o suficiente para, em qualquer situação, serem “capazes de tudo” (LA SALLE, 2012a [GE 16,2,21], p. 197). Tendo definido quem seriam as crianças que frequentariam a sua escola, “os filhos dos artesãos e dos pobres” (LA SALLE, 2012c [RC 1,5], p. 18), La Salle vislumbrou a melhor educação possível para eles, dentro da perspectiva de que é importante, para os trabalhadores, aprenderem a ler, escrever e se expressar bem na sua língua pátria.

Para tanto, era necessário que a criança gostasse da escola: “A quarta razão por que os alunos se ausentam da escola é por terem pouca afeição ao mestre, que não é atraente, não sabe como conquistá-los [...]” (LA SALLE, 2012a [GE 16,12,15] p. 195). La Salle, portanto, continua: “[...] os mestres se esforçarem por se tornarem muito atraentes, apresentarem exterior afável, digno e acolhedor, sem, contudo, assumir ar de vulgaridade nem de familiaridade” (LA SALLE, 2012a [GE 16,12,16] p. 195). A afabilidade associada ao distanciamento é a ideia que La Salle faz de amor e afeto. Ou seja, na ótica lassalista, “[...] a autoridade, na escola, se adquire e se mantém, mais através da firmeza, da gravidade e do silêncio, do que pelos golpes e a dureza [...]” (LA SALLE, 2012a [GE 16,12,16] p. 196).

Assim, o projeto educativo de La Salle, voltado para a infância, tinha como objetivo a salvação das crianças:

Com o fim de se compenetrarem desse espírito, os Irmãos da Sociedade se esforçarão para promover, por meio da oração, das instruções, da vigilância e boa conduta na escola, a salvação dos meninos que lhes são confiados, educando-os na piedade e no verdadeiro espírito cristão, isto é, segundo as normas e princípios do Evangelho (LA SALLE, 2012c [RC 2,10], p. 20).

A salvação aqui pode ser compreendida no sentido cristão: conduzir as suas almas no caminho de Deus. Essa era uma linguagem típica daquele período histórico, pós-concílio de Trento, quando a Igreja Católica reformulava a sua doutrina da salvação e buscava, ao mesmo tempo, manter-se fiel ao seu rebanho e à sua missão. Contudo, ao se observar a linguagem e os objetivos da educação proposta por La Salle, podemos perceber que a ideia de salvação possui, implícita, uma outra necessidade: salvar as crianças dos males deste mundo, sem, no entanto, afastá-las do mundo, pelo contrário, visava inseri-las na sociedade através de uma escola que formasse trabalhadores bem remunerados, bons súditos e bons católicos.

Heywood, por exemplo, apresenta um dado alarmante: nas áreas rurais da França, a mortalidade infantil no século XVII em geral ficava em torno de 65%, mas podia chegar a incríveis 90% (HEYWOOD, 2004, p. 21). Além disso, havia a crença arraigada de que os filhos dos trabalhadores não deveriam estudar, como encontramos no discurso de La Chalotais, magistrado francês, citado por Hengemüle (2007, p. 21): “O bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não ultrapassem os necessários para as suas ocupações. Todo homem que vê mais longe que seu triste ofício já não se dedicará a ele com empenho e paciência”. Ou ainda no testamento de Richelieu, também citado por Hengemüle (2007, p. 20): “O estudo indiscriminado esvaziaria, em pouco tempo, a sementeira dos soldados, os quais se preparam melhor na rudeza da ignorância do que na polidez das ciências”.

A essas afirmações, La Salle contrapõe a ideia de que “é preciso fazer-lhes [os pais] ver o importante que é, para um artesão, saber ler e escrever, pois, por pouco inteligente que seja, sabendo ler e escrever, é capaz de tudo” e que “praticamente nunca serão aptos a emprego nenhum, por não saberem ler ou escrever” (LA SALLE, 2012a [GE 16,2,21], p. 197). Isso demonstra que a preocupação de La Salle ia muito além da salvação

das almas. Daqui se compreende a seguinte regra lassalista que deveria ser assumida pelos professores:

Amarão ternamente a todos os seus alunos, não se familiarizando, porém, com nenhum deles, e nunca lhes darão nada por amizade particular, mas somente como recompensa ou estímulo.

Manifestarão afeição igual a todos os alunos, mais, inclusive, aos pobres que aos ricos, uma vez que, por seu Instituto, estão encarregados muito mais daqueles do que destes (LA SALLE, 2012c [RC 7,13; 14], p. 29).

Assim, pode-se inferir que essa regra do amor de La Salle é baseada na gratuidade. Ou seja, quanto mais gratuito o amor, mais cristão ele é. Na ideia de amor gratuito não está presente apenas a gratuidade das escolas, mas o amor desinteressado dos professores, que não espera nada em troca. A doação total de si mesmos à educação das crianças para que elas pudessem resgatar a sua dignidade enquanto pessoas. Para Chapman, (2006, p. 37-38), esse tipo de amor

[...] une razão e emoção, envolve um ato da vontade e requer disciplina [...]. É a escolha que fazemos de usar nossa energia em benefício da outra pessoa, sabendo que, se a vida dela for enriquecida por nosso esforço, nos sentimos satisfeitos - a satisfação de termos realmente amado a alguém. [...] Amor racional, volitivo, é o tipo de amor para o qual os sábios nos conclamam. [...] É o amor intencional (CHAPMAN, 2006, p. 37-38. Grifo do autor.).

E cabe aqui ressaltar que o amor gratuito é a premissa principal do amor cristão, definida pelo principal mandamento de Jesus Cristo²⁹. O “amai-vos” da teologia cristã é base para um amor gratuito, desapegado e assumido como opção livre e consciente. O fato de ser definido como uma regra de conduta para o professor não significa que ele não seja livre. Amar as crianças já é premissa para a conduta de um professor cristão.

La Salle define como deve ser construída a relação amorosa entre professor e aluno: “Se tendes para com eles a firmeza de pai para tirá-los e afastá-los do mal, deveis ter-lhes também a ternura de mãe para acolhê-los e fazer-lhes todo o bem que depende de vós” (LA SALLE, 2012b [MF 101,3,2], p. 232). Essa construção, que associa a figura paterna à firmeza e a materna à ternura tem o efeito de mostrar que o papel da escola é continuador do papel da família – e vice-versa. Mas também demonstra que não há na escola espaço para algumas radicalizações. O importante é manter o equilíbrio.

A educação para o bem viver e a formação da pessoa

Na pedagogia lassalista, a relação afetiva de firmeza e ternura para com as crianças tem dois objetivos: acolher para fazer o bem, e tirá-los e afastá-los do mal (LA SALLE, 2012b [MF 101,3,2], p. 232). Essa fórmula pode ser considerada a síntese do que La Salle compreendia por bem viver e pode ser lida na ótica da formação integral e integradora que, segundo Fossatti e Casagrande (2011, p. 75), “implica em auxiliar no processo de integração da pessoa humana consigo mesma, com os outros e com o mundo, de modo que sua existência adquira um sentido progressivo”.

Para La Salle, a ternura anda lado a lado com a firmeza; não adianta apenas ensinar a fazer o bem, mas é preciso ensinar a evitar o mal; não é suficiente trabalhar pela salvação da alma da criança, mas é necessário salvá-la dos males deste mundo; é preciso preparar ao mesmo tempo o cristão e o cidadão; a educação cristã deve caminhar de mãos dadas com o ensino profano. Tudo isso está relacionado com o conceito de “bem viver”.

29 Em João 13,34-35, Jesus pede aos seus discípulos: “Amái-vos uns aos outros como eu vos amei”. Na teologia cristã, esse amor é totalmente gratuito, tanto que Jesus entregou a própria vida por amor à humanidade.

No início do século XX, Claparède (1958, p. 287-288) afirmava: “o que é necessário é formar cidadãos que não roubem nem matem, não de medo da polícia, mas pelo amor ao bem”, uma vez que “o amor ao bem, como o amor ao trabalho, são apetites espirituais”. Assim, pode-se dizer que o fazer as coisas “por amor ao bem” claparediano é o equivalente lassalista à ideia de fazer o bem e evitar o mal. Em La Salle, contudo, havia implícito um componente religioso, próprio de seu tempo e de sua fé, que não está presente em Claparède da mesma forma. Entretanto, há uma mesma ideia essencial: a educação deve levar a pessoa a fazer o bem pelo amor ao bem.

Contudo, essa não é, claro, uma ideia nova. Comenius (2016, p. 106) reclama que nas escolas do seu tempo, no começo do século XVII, “aquilo que poderia ser instilado e infundido nos espíritos com doçura foi impresso com violência, aliás, foi atochado e amontoado” e que “na maioria das vezes foram enchidos com palavras superficiais, vãs, papagaiadas, e com opiniões que têm consistência da palha e da fumaça”. A consequência disso, diz Comenius (2016, p. 105), é que a maioria das crianças, que deveria sair da escola “como plácidos cordeiros, sai como asnos selvagens e mulos desbocados e petulantes”. Além disso, “em vez de índole propensa à virtude adquirem apenas uma urbanidade artificiosa de costumes”.

A mesma crítica já havia sido feita por Lutero, décadas antes, a respeito das universidades: “Afina! que se aprendeu até agora nas universidades e conventos a não ser tornar-se burro, tosco e estúpido? Houve quem estudasse vinte, quarenta anos e não saiba nem latim nem alemão” (LUTERO, 1995, p. 306). Sobre o rigor da disciplina, dizia Lutero: “[...] quando a disciplina é aplicada com maior rigor e tem algum resultado, o máximo que se alcança é um comportamento forçado” (LUTERO, 1995, p. 319).

Se, por um lado, essas afirmações não possuem relação direta com a questão do bem viver, por outro lado apresentam concepções importantes relativas ao afeto como elemento pedagógico que, por sua vez, irá contribuir para que o sujeito viva bem na sociedade. Ao descrever a origem das escolas modernas, Gauthier (2014, p. 57) é enfático ao afirmar que “o cristianismo permitiu a propagação da escola”. Se, por um lado, a doutrina cristã é universalista, ou seja, defende que o Reino dos Céus é para todos, por outro lado ela também é clara ao dizer que ele é destinado prioritariamente aos pequenos e apresenta Jesus Cristo como sendo particularmente afetuoso com as crianças³⁰.

Ao afirmar que as escolas modernas se desenvolveram a partir do cristianismo, Gauthier (2014) corrobora com a tese de Ariès (2015) de que a Igreja Católica teve papel importante no surgimento do moderno “sentimento de infância”, que não existia na Idade Média e que permitiu que as crianças passassem a ser consideradas como pessoas em construção, e não mais como projetos de adulto. Há uma diferença sensível nesse processo, especialmente porque tanto na concepção de Lutero quanto da Igreja Católica a partir do Concílio de Trento, as pessoas são necessitadas de salvação e, ao mesmo tempo, precisam ser instruídas naquilo que possa conduzi-las à salvação.

O bem viver está diretamente relacionado a essa ideia, mas também está ligado às ações do indivíduo que podem levá-lo à salvação. A educação para essas ações começa na infância. Claparède (1958, p. 71), por exemplo, afirma que Rousseau “compreendeu muito bem que [...] informar-se do valor da infância é o primeiro dever de um educador cuidadoso”.

A pedagogia moderna, portanto, tem uma função social que não é apenas a de ensinar bem, mas de formar cidadãos capazes de viver bem em sociedade. Essa continuou sendo uma preocupação na construção do ideal de escola até a atualidade. O conceito de “educação funcional” pensado por Claparède (1958, p. 1) é

30 Em Marcos 10,13-16, enquanto os outros adultos tentavam afastar as crianças com uma certa brusquidão, Jesus os interrompe e pede que as crianças sejam levadas a ele, que as abençoa com carinho e promete a elas o Reino dos Céus.

pragmático, mas não menos importante. “[...] educação funcional é a que toma a ‘necessidade’ da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar nela”. Esse ideal também está presente na educação nova, preconizada por Dewey. Por extensão, observa-se uma nova compreensão do que é ser professor, conforme Claparède:

[a] função do professor será completamente modificada, não mais um ensinador, [...] e sim um colaborador e um estimulador. Chego mesmo a pensar se não seria vantajoso, para o exercício dessa nova função, que o professor não fosse demasiadamente um erudito! Assim, seria obrigado, quando interrogado pelos alunos, a responder: “Não sei, mas vamos pesquisar juntos” (CLAPARÈDE, 1958, p. 193).

Cabe ressaltar que, enquanto prática pedagógica, esse modelo não é o mesmo das Escolas Cristãs de La Salle, fundadas dois séculos antes e estabelecidas em uma base hierárquica. Contudo, traz presente um elemento fundamental para a formação da pessoa: a valorização do educando que, por sua vez, é necessária para garantir que este se afeioe ao professor e à escola: “É preciso tratar de atrair esse tipo de crianças, fazê-las vir à escola, e conquistá-las por todos os meios possíveis, o que poderá produzir, muitas vezes, bom resultado [...]” (LA SALLE, 2012a [GE 16,2,20], p. 197).

A educação centrada no aluno e a aprendizagem do bem viver

Uma das características da pedagogia lassalista é a centralidade do aluno (HENGEMÜLE, 2007). À parte da discussão sobre o papel e a formação do professor, também muito forte nas obras pedagógicas de La Salle, nas Escolas Cristãs o aluno ocupa um lugar central.

Na escola de La Salle “o centro é o próprio aluno, com sua história [...]. Nela, o ponto de partida, o núcleo e o ponto de chegada, é o bem do educando. [...] na escola lassaliana, há um amo e senhor: o aluno; e há alguém que serve: o mestre” (HENGEMÜLE, 2007, p. 106). Uma pedagogia centrada no aluno exige que o professor conheça cada um deles. La Salle enfatiza que “é necessário estudar muito o temperamento, os hábitos e as inclinações dos meninos para poder lidar com eles da maneira adequada” (LA SALLE, 2012a [GE 25,3,1,35] p. 305).

A importância do conhecimento da criança como elemento necessário na educação é reconhecida pela psicologia contemporânea da infância. Chapman (2006) percebeu que cada pessoa possui uma forma própria, aprendida na infância, tanto de expressar quanto de receber amor, metaforicamente denominada por ele de “linguagem do amor”, contrariando, assim, a ideia de que o amor possui uma linguagem universal. De acordo com Chapman (2006), quando uma pessoa não compreende nem se comunica na linguagem própria do outro, a comunicação ou não se estabelece ou é falha, o que leva a pessoa a não se sentir amada.

Embora essa compreensão pareça ir de encontro à regra do amor imposta por La Salle aos Irmãos: “Manifestarão afeição igual a todos os alunos” (LA SALLE, 2012c [RC 7,14], p. 29), ela se coaduna perfeitamente com o *Guia das Escolas Cristãs* quando este diferencia os alunos explicando o modo como o mestre deve lidar com cada um deles (LA SALLE, 2012a [GE 15,6], p. 170), definindo os que devem e os que não devem ser punidos. É importante reforçar que, em La Salle, o afeto está mais voltado ao cuidado e à atenção para com a criança do que com gestos de carinho, de tal modo que até mesmo a punição é encarada pela dimensão afetiva.

Nos seus estudos sobre o amor, Chapman (2006) identificou que há cinco linguagens básicas, tanto para sentir como para expressar o amor: palavras de afirmação, presentes, toque físico, atos de serviço e

tempo de qualidade³¹. Chapman (2006) postula que essas linguagens são aprendidas na primeira infância e no lar, espaço onde, para ele, começa (ou deveria começar) o amor. Esse aprendizado é a razão pela qual cada pessoa só se sente realmente amada e compreendida quando quem expressa seu amor por ela utiliza a linguagem que mais a sensibiliza e alcança, de maneira clara e plena, o seu jeito especial de se sentir amada. Chapman (2006) denomina esse modo único de primeira linguagem do amor.³²

Para Chapman (2006, p. 14) “[a]s pessoas falam diferentes linguagens do amor”. Por esse motivo, assevera que se “quisermos comunicar o amor de uma forma eficiente”, “devemos estar dispostos a aprender a primeira linguagem do amor” da pessoa a quem se quer expressar esse amor. Segundo o autor, essa premissa ampara-se no argumento antropológico de que

[s]e falarmos somente nosso idioma e encontrarmos alguém que também só fale o dele (diferente do nosso), a comunicação entre nós será bem limitada. Será necessário apontar, gesticular, desenhar ou fazer mímica para comunicar a ideia que desejamos transmitir. Poderemos até nos entender, mas será uma comunicação bem rudimentar. [...]

Isso também acontece no âmbito do amor. Duas pessoas podem ter linguagens emocionais [...] tão diferentes quanto o chinês é do inglês (CHAPMAN, 2006, p. 16).

Para Chapman (2006), os problemas de comportamento, tanto de crianças, quanto de adultos, constituem-se em formas de buscar o amor que não é recebido, de forma, momentos e em lugares errados. Por isso mesmo, é necessário, na pedagogia, que se acompanhe o desenvolvimento da criança no seu processo de “tornar-se pessoa” (ROGERS, 2001). Na psicologia humanista, é necessário que os educadores desenvolvam “aprendizagens que provoquem alterações [...], que provoquem modificações de comportamento, que penetrem a pessoa e suas ações [...]” (ROGERS, 2001, p. 323). Essa é o que Rogers chama de aprendizagem significativa.

Percebe-se aqui um estreito vínculo entre o conceito de bem viver e o de aprendizagem significativa. Para que ela ocorra, Rogers apresenta algumas condições; entre elas, a de “compreensão empática” (ROGERS, 2001, p. 327). Compreende-se, então, a necessidade do conhecimento individual dos alunos por parte do professor, o que inclui as “cinco linguagens do amor” de Chapman (2006).

E, é papel do professor, para que a aprendizagem seja significativa, criar as condições para que haja, em sala de aula, a problematização. Ao mesmo tempo, deve propiciar “condições favoráveis de autoaprendizagem” (HENGEMÜLE, 2011, p. 110). É necessário, para isso, que o aluno seja e se sinta desafiado. De maneira alguma um processo educativo focado no professor ou nos conteúdos a serem trabalhados gera experiências significativas de aprendizagem. Da mesma forma, um processo educativo que tenta oferecer as mesmas experiências, da mesma forma, para todos os educandos, esperando os mesmos resultados, pode dar certo.

A opção do educador deve ser pelo ser humano concreto, palpável. Mas o ser humano concreto precisa ser visto como indivíduo, que tem uma identidade pessoal, o que inclui as necessidades pessoais e sua “linguagem emocional” (CHAPMAN, 2006, p. 17). A maleabilidade da ação pedagógica do professor exige que ele seja, ao mesmo tempo, educador da coletividade e do indivíduo.

31 Chapman publicou, em 1992, o livro “As cinco linguagens do amor”. O título original é: *The Five Love Languages*. “*Languages*” pode ser traduzida como “linguagem”, “língua” e “idioma”. Apesar de essa obra não ter como objeto a educação escolar, trazemos aqui as ideias que tratam da educação na infância, que ajudará a compreender como se forma, na criança, a ideia de amor, o que ajuda na compreensão atualizada do bem viver, apresentada por La Salle como um dos objetivos da educação escolar.

32 Dentre as várias referências, tanto acadêmicas como profissionais, acerca de conceitos de amor, Chapman (2006, p. 9) dedica especiais agradecimentos às influências advindas das ideias dos psiquiatras Ross Campbell, Judson Swihart e M. Scott Peck. Quanto ao fenômeno da paixão, Chapman (2006, p. 31; 34) ampara-se, especialmente, nos pressupostos do psiquiatra M. Scott Peck e da psicóloga Dorothy Tennov. Em relação à profunda necessidade humana de ser admirado, Chapman (2006, p. 55) apoia-se nos pressupostos do psicólogo William James.

A noção de educação para o bem viver está, também, relacionada com esta realidade, o indivíduo, educado como indivíduo, a partir de sua própria identidade, de suas necessidades e de suas linguagens pessoais, para atuar na sociedade. Em outras palavras, “que cada professor esteja atento às realidades de seus alunos [...] e se disponha a dar-lhes encaminhamento eficaz” (HENGEMÜLE, 2011, p. 119).

Novas necessidades educacionais e a educação para o bem viver

Há que se considerar, no contexto do século XXI, as variáveis que condicionam ou direcionam as práticas pedagógicas para além das teorias. Pode-se falar que o papel da escola continua sendo, hoje, a salvação das crianças a ela confiadas? De maneira geral, parece ser isso o que os pais esperam quando confiam seus filhos a uma determinada escola. Se muitos esperam encontrar um ambiente no qual a criança vai se desenvolver intelectualmente, outros querem uma escola que as prepare para a vida por meio de uma educação para os valores; há, ainda, aqueles que buscam um espaço no qual a criança vai estar segura, cuidada e protegida.

É cada vez mais difícil encontrar o ponto de equilíbrio. O estudo de Almeida, *et al.* (2021), feito com o objetivo de medir o impacto do isolamento social e outros estresses gerados pela pandemia do Covid-19 sobre as crianças, mostram o quanto a diminuição nos elementos dimensão afetiva, segurança e perda intelectual atingem a vida das crianças e adolescentes. No período da pandemia essa perda foi potencializada, aumentando também o *stress* e suas consequências. Os problemas, porém, aparecem a qualquer tempo quando alguma dimensão da educação é negligenciada por algum motivo.

A Unicef demonstra que em 2020/2021³³, 1,8 criança a cada segundo passou a viver na pobreza. Antes da pandemia, aproximadamente um bilhão de crianças no mundo já passava por algum tipo de privação. No Brasil, em novembro de 2020³⁴ mais de 5 milhões de crianças em idade escolar estavam fora da escola, cerca de metade delas por causa da pandemia do Covid-19. Destes, cerca de 1,7 milhão estavam matriculados, mas não tiveram acesso às aulas remotas por problemas diversos. Considerando a escola como principal espaço de socialização das crianças, há uma perda significativa, tanto na dimensão afetiva quanto de aprendizagem. Além disso, com o tempo de permanência dentro de casa³⁵, há um risco muito maior de exposição à violência intrafamiliar, impactando na segurança das crianças.

Diante dessa situação, as necessidades educacionais atuais estão muito além da formação intelectual ou técnica. A perspectiva da salvação das crianças, não mais no contexto escatológico, que era o principal discurso da Igreja até meados do século XX, continua premente, ainda com a compreensão já apontada neste capítulo: salvar as crianças dos problemas do mundo.

Nesse contexto, o ensinar a bem viver assume características importantes. Se La Salle pensou, no seu tempo, a melhor escola possível para aquelas crianças e adolescentes que não apenas a procurassem,

33 Dados disponíveis em: <<https://news.un.org/pt/story/2021/12/1773092>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

34 Dados disponíveis em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>>. Acesso em: 06 mar. 2022.

35 Em nota técnica, a Unicef alerta: “Medidas de quarentena como o fechamento de escolas e restrições nos deslocamentos perturbam a rotina e o apoio social das crianças, adicionando novos focos de estresse nos pais e responsáveis, que devem encontrar novas opções para o cuidado das crianças ou devem deixar de trabalhar. A marginalização e a discriminação relacionadas à Covid-19 podem tornar as crianças mais vulneráveis à violência e ao sofrimento psicológico”. Por violência entenda-se aqui especialmente os abusos físicos, psicológicos e sexuais. Nota técnica disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/7516/file/nota-tecnica_protecao-da-crianca-durante-a-pandemia-do-coronavirus.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

mas se convencessem da importância da educação escolar para as suas vidas, hoje é preciso que a escola esteja “adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...]” (FREIRE, 2006, p. 45).

Antes, porém, dessa preocupação com uma escola cidadã, é necessário pensar formas de acolher as crianças em processo de exclusão escolar. Como já intuído e pensado por La Salle (2012a), o processo de ensinar a bem viver começa com a acolhida não apenas daqueles que procuram a escola, mas dos que são convencidos da importância da educação escolar. No Brasil, essa exclusão estava em um processo de diminuição, caindo de 3,9% em 2016 para 2,7% em 2019, aumentando bruscamente em 2020. Diante desse cenário, a educação do afeto começa por acolher e cuidar das crianças em idade escolar. A teoria de Chapman (2006) sobre as linguagens do amor pode ser uma ferramenta importante, pois diante da complexidade das necessidades educacionais é necessário pensar, antes de tudo, o indivíduo.

Considerações finais

A educação para o bem viver está diretamente relacionada com a educação integral e integradora, com o tornar-se pessoa. La Salle, mesmo vivendo em um período histórico no qual o conhecimento científico era insipiente, foi capaz de encontrar elementos que o ajudaram a compreender qual era a educação que convinha aos filhos dos artesãos e dos pobres.

A educação pelo afeto, com firmeza de pai e ternura de mãe (cf. LA SALLE, 2012b [MF 101,3,2], p. 232), tinha a função de ajudar a criança a compreender que amor e afeto andam juntos, e que há outras formas de manifestar afeto que não o afago ou a amizade. Na pedagogia lassalista, o modo especial de manifestação do afeto é o cuidado, a atenção para com a criança de modo que ela se formasse enquanto pessoa.

Essa é, talvez, a essência da pedagogia. Trata-se de cuidar da vida do ser humano em formação como um todo, e não apenas de uma dimensão que é a intelectual. A realidade da educação brasileira e mundial de 2020 e 2021 mostra claramente como essa dimensão é importante. Ao serem afastadas da sala de aula física pela pandemia do Covid-19, a dimensão da aprendizagem intelectual foi prejudicada nas crianças, além de outras dimensões necessárias à educação humana, como o convívio com colegas e educadores.

Educar para a vida, nesse contexto, significa pensar a relação da escola com o educando, de tal forma que suas necessidades educacionais sejam atendidas, ao mesmo tempo em que se pensa qual a educação que convém aos estudantes atingidos por essa realidade. Educar pelo afeto, quando o educando está longe da escola, é demonstrar preocupação com a sua vida e sua formação.

Um determinado conceito pedagógico faz sentido quando ele pode ser adaptado a diferentes contextos e realidades. Do contrário, ele tende a desaparecer em pouco tempo. Ensinar a bem viver a partir da educação integral da criança, valorizando o amor e o afeto na relação educativa é uma leitura antropológica da educação que se molda às diferentes concepções pedagógicas e às distintas realidades espaciais e temporais.

Enquanto leitura antropológica, esse processo tende a olhar para o ser humano em formação e colocá-lo no centro do processo, considerando formação como algo mais amplo do que aprendizagem. A formação pode ser considerada aqui o processo de “tornar-se pessoa” apresentado por Rogers. Uma educação que abrace esse processo é fundamental na superação das crises próprias da sociedade contemporânea, da mesma forma que ajudou a superar as crises do século XVII.

Referências

- ALMEIDA, I. L. L.; *Et al.* Isolamento social e seu impacto no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, 2021, p. 1-9. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rpp/a/ZjJsQRsTFNYrs7fJKZSqqsv/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2001.
- CHAPMAN, G. **As cinco linguagens do amor**. 2. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2006.
- CLAPARÈDE, E. **A educação funcional**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- FOSSATTI, P.; CASAGRANDE, C. Formação integral e integradora. *In*: FOSSATTI, P.; HENGEMÜLE, E.; CASAGRANDE, C. (Orgs.). **Ensinar a bem viver**. Canoas: Unilasalle, 2011, p. 67-84.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GAUTHIER, C. A Roma Antiga e o nascimento da escola na Idade Média. *In*: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 49-74.
- GAUTHIER, C. O século XVII e o nascimento da Pedagogia. *In*: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (orgs.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 101-127.
- HENGEMÜLE, E. Educação centrada no aluno. *In*: FOSSATTI, P.; HENGEMÜLE, E.; CASAGRANDE, C. (Orgs.). **Ensinar a bem viver**. Canoas: Unilasalle, 2011, p. 107-124.
- HENGEMÜLE, E. **Educação lassalista: que educação?** Canoas: Salles, 2007.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LA SALLE, J. B. **Guia das Escolas Cristãs**. Canoas: Universidade La Salle, 2012a. Col. Obras Completas de São João Batista de La Salle, v. 3.
- LA SALLE, J. B. **Meditações sobre as principais festas do ano**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012b. Col. Obras Completas de São João Batista de La Salle, v. 2b.
- LA SALLE, J. B. **Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs**. Canoas: Universidade La Salle, 2012c. Col. Obras Completas de São João Batista de La Salle, v. 1.
- LUTERO, M. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. **Obras selecionadas**, v. 5. São Leopoldo; Porto Alegre: Sinodal; Concórdia, 1995, p. 302-325.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio**. Mem Martins/Sintra: Publicações Europa-América, 1990 [2 vol.].