


Organizadoras
Maria Judith Sucupira da Costa Lins
Daniela Honorio de Sousa Brito

EDUCAR PARA A AFETIVIDADE

Dietrich Von Hildebrand

A black and white portrait of Dietrich Von Hildebrand, an older man with glasses and a beard, looking slightly to the right. The image is the background for the book cover.

Organizadoras
Maria Judith Sucupira da Costa Lins
Daniela Honorio de Sousa Brito

EDUCAR PARA A AFETIVIDADE

Dietrich Von Hildebrand



Editora
MultiAtual

© 2023 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadoras

Maria Judith da Costa Sucupira-Lins

Daniela Honorio de Sousa Brito

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícel Rícel Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sucupira-Lins, Maria Judith da Costa.org
S942e Educar para a Afetividade: Dietrich Von Hildebrand / Maria Judith da Costa Sucupira-Lins, Daniela Honorio de Sousa Brito (organizadoras). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2023. 111 p. : il.
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6009-044-6
DOI: 10.5281/zenodo.10222755
1. Educação. 2. Filosofia da Pessoa. 3. Dietrich Von Hildebrand. I. Brito, Daniela Honorio de Sousa.org. III. Título.

CDD: 107
CDU: 10

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2023/11/educar-para-afetividade-dietrich-von.html>



SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
Bruna Rodrigues Cardoso Miranda	
APRESENTAÇÃO	09
Maria Judith Sucupira da Costa Lins	
CAPÍTULO 1	
O PAPEL DA AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DE VON HILDEBRAND NO CAMPO EDUCACIONAL	13
Agostinho Morosini	
CAPÍTULO 2	
A DIMENSÃO AFETIVA SILENCIADA NA EDUCAÇÃO	25
Andreia Nunes de Castro	
CAPÍTULO 3	
EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PESSOA HUMANA: PERSPECTIVA AFETIVA DA FILOSOFIA DE VON HILDEBRAND	44
Daniela Honorio de Sousa Brito	
CAPÍTULO 4	
A TEORIA DO VALOR E A NOÇÃO DE FELICIDADE EM DIETRICH VON HILDEBRAND	58
Ellen Nogueira Rodrigues	
CAPÍTULO 5	
EDUCAÇÃO PELA AFETIVIDADE	76
Glaucya Maria Lopes Lino	
CAPÍTULO 6	
EDUCAÇÃO PARA A AFETIVIDADE: A CONTRIBUIÇÃO DE VON HILDEBRAND.....	94
Maria Judith Sucupira da Costa Lins	

EDUCAR PARA A AFETIVIDADE: DIETRICH VON HILDEBRAND

Org: Sucupira-Lins, Maria Judith da Costa
Brito, Daniela Honorio de Sousa

AUTORES

Agostinho Morosini
Andreia Nunes de Castro
Daniela Honorio de Sousa Brito
Ellen Nogueira Rodrigues
Glaucya Maria Lopes Lino
Maria Judith Sucupira da Costa Lins

PREFÁCIO

A obra é escrita por pesquisadores que compõem o Grupo de Pesquisas em Ética e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GPÉE/FE/UFRJ), coordenado pela professora Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins. Os autores têm em comum o interesse em conhecer melhor as questões referentes à Afetividade relacionada à Educação, por sua indubitável importância nessa área, de acordo com a perspectiva do renomado e contemporâneo filósofo alemão Von Hildebrand (1889-1977), estudioso da pessoa humana.

O tema é extremamente relevante e original, que tem sido muitas vezes negligenciado e exige contínuo estudo. A metodologia hermenêutica, utilizada na construção de cada capítulo, apresenta rigor na interpretação dos dados e facilita a compreensão do que é pretendido em cada uma das propostas aqui reunidas.

É muito interessante para o leitor, observar que são abordadas diferentes facetas em relação ao conceito da Afetividade, mostrando desde o seu uso equivocado, derivado, especialmente da Psicologia, sendo necessária a afirmação no contexto da Filosofia. Ao longo da leitura, descobrimos explicações claras quanto ao que se pode entender da Afetividade, para além do dito pelo senso comum, respondendo perguntas importantes em torno dessa instância, que é exclusiva do ser humano.

Ressaltamos que essa coletânea mantém o foco da análise da Afetividade no âmbito da Filosofia da Educação, apontando as lacunas existentes nessa área de conhecimento e sugerindo contínuas pesquisas nesse sentido. A importância de o educador ter um olhar atento ao educando, com objetivo de auxiliar seu desenvolvimento integral: cognitivo, moral, social, afetivo e físico, visto que possibilita uma educação de qualidade, escolhendo como referencial a Afetividade, é uma constante trabalhada por todos. A forte relação da Afetividade com o Amor, as Virtudes e a Felicidade é destacada, permitindo que se compreenda o Amor como núcleo da Afetividade e a sua tomada de consciência norteando o comportamento manifestado pelas pessoas.

O texto proporciona, também, o entendimento da importância da Educação para o desenvolvimento da Afetividade, enfatizando a necessidade da prática dos valores e o papel das interações sociais, no sentido de cada pessoa se mover em direção ao outro.

Encontramos sub-temas diversos, tais como arte e cultura, relacionados à Afetividade, que enriquecem ainda mais a pesquisa e exposição do que se pretende nessa obra.

Fazemos questão de frisar que se trata de uma leitura instigante e fluida que nos faz refletir acerca das nossas próprias atitudes e nossas relações interpessoais, sendo este uma de suas contribuições. Existem dois pontos cruciais que são um convite e um desafio à mudança, na busca para que, nós educadores, nos dediquemos ao desenvolvimento da Afetividade a ser realizado pelos alunos.

A obra aponta caminhos que possibilitam o renascimento da Afetividade entre os seres humanos, lembrando que essa é uma característica só deles. A filosofia de von Hildebrand, calcada na indagação fenomenológica visando a compreensão da realidade gera esse efeito. Concluimos, sem exagero algum, que os autores desta obra foram capazes de nos oferecer, brilhantemente, o pensamento de von Hildebrand referente à Afetividade, tendo como finalidade não só a argumentação filosófica, mas seu encaminhamento para a prática pedagógica.

Bruna Rodrigues Cardoso Miranda
Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro
16 de outubro de 2023

APRESENTAÇÃO

Depois da publicação de um livro, em que reunimos artigos específicos versando sobre o tema que lhe dá o título “Filosofia da Pessoa e Educação – Dietrich von Hildebrand”, e sempre continuando com as pesquisas concernentes ao pensamento do autor em questão, nós nos sentimos motivados a oferecer aos leitores os estudos que têm como foco a Afetividade. É bom lembrar que a Afetividade é um dos centros humanos de capital significação para a Educação Integral da Pessoa, na acepção de sua completude.

Este livro, que o leitor tem em mãos, pode ser entendido como prosseguimento do anterior, embora tenha nitidamente originalidade e constituição próprias que permitem o aproveitamento de sua leitura independentemente do conhecimento do outro. Apresentamos, nesta coletânea, o conjunto dos resultados de pesquisas conduzidas por estudiosos interessados em diferentes áreas da Educação que participaram do curso por nós oferecido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro no semestre 2022.2.

Acrescente-se que os autores fazem parte do Grupo de Pesquisa em Ética e Educação da mesma instituição, por mim coordenado, têm se debruçado incessantemente sobre as inúmeras obras deste filósofo alemão. Monografias, dissertações e teses têm sido brilhantemente defendidas tendo como fundamentação teórica seu pensamento. Nossos encontros se revelaram extremamente interessantes e frutíferos, de modo que julgamos não ser bom que as conclusões permanecessem apenas entre nós. A elaboração de um volume contendo os textos é um árduo esforço, e por isso, agradeço a todos que colaboraram, especialmente à coorganizadora, a doutoranda Daniela Honorio de Sousa Brito.

Os especialistas, que se prontificaram a partilhar suas experiências detalhadas nos correspondentes capítulos, encontraram, na Filosofia de Dietrich von Hildebrand (1889-1977), uma fonte límpida, generosa e de fluxo inesgotável para sua investigação e se responsabilizam inteiramente por seus escritos. Em comum a todos, há esse núcleo central que é a Afetividade na perspectiva do referido filósofo.

Dentre os múltiplos enfoques constantes na obra deste filósofo alemão, posteriormente radicado nos Estados Unidos devido à perseguição sofrida pelo regime nazista, a Afetividade é o fio condutor que aparece com forte ênfase. Justifica-se, desde logo, essa escolha como uma das razões para a fundamentação da argumentação, pela

notoriedade desse pensador, sua autoridade legítima quanto aos temas abordados e seriedade de investigação filosófica.

Pode-se afirmar que, o edifício filosófico está alicerçado nos estudos da Fenomenologia Idealista de Edmund Husserl (1859-1938) e no Personalismo, pioneiramente exposto por Emmanuel Mounier (1905-1950). Em seguida à reflexão que parte desses pontos iniciais, a originalidade do pensamento hildebrandiano é uma realidade. Para melhor informação quanto a esse filósofo da modernidade, recomendamos ao leitor uma visita à página Hildebrand Legacy da internet, <https://hildebrandproject.org/> na qual são encontrados dados biográficos, notícias referentes aos contínuos grupos de estudos, seminários, palestras, cursos, juntamente com textos de sua autoria e de outros filósofos.

A partir de perspectivas particulares, cada um dos pesquisadores-autores, cujos textos constituem os capítulos reunidos neste volume, escreveu suas observações e argumentos, tendo como base, não somente os escritos relativos à Afetividade, como outras publicações deste renomado filósofo do século XX. A diversidade de pontos de vista, aqui expressa, enriquece esta leitura e mostra algumas das possibilidades de abordagem da Afetividade tendo como fundamento as ideias de von Hildebrand. Colaboraram na confecção desse livro segundo a premissa da importância do pensamento de von Hildebrand e da necessidade de trazê-lo ao público de língua portuguesa, principalmente tendo sido verificado o quase desconhecimento no Brasil das suas ideias.

A variedade de pontos de vista, aqui expressa, enriquece este volume e mostra algumas das possibilidades de abordagem da Afetividade, tendo como fundamento as ideias de Dietrich von Hildebrand. A autoria das argumentações e das conclusões, em cada capítulo, é expressão da liberdade de cada componente do curso, que pesquisou e escreveu com inteira autonomia acadêmica. O rigor das investigações, a clareza das explicações, e as sugestões trazidas justificam a publicação desse nosso livro. É valioso salientar que todos os pesquisadores optaram pelo uso da hermenêutica desenvolvida pelo filósofo francês Paul Ricoeur como a metodologia de sustentação de suas pesquisas. Trata-se de uma abordagem rigorosa, difícil, e que foi levada a termo com total êxito.

O propósito imediato, que nos levou à ideia e à concretização da organização desse livro, contendo seis interessantes capítulos escritos segundo olhares diferentes, é duplo. Em primeiro lugar, é ressaltada a Afetividade como instância central da pessoa, constituinte de seu interior mais íntimo e ativo em conjunto com a inteligência e a

vontade. Em segundo, é promover a discussão dos temas e conceitos destacados, permitindo uma continuidade dessas pesquisas e o surgimento de outras. Sugerimos que haja um maior número de estudos em Filosofia da Educação voltados para essa característica especial aos seres humanos, a Afetividade.

De maneira alguma, pensamos em impor uma novidade ou forçar uma adesão a um pensamento filosófico. Partilhamos as descobertas, esperando que sejam úteis a educadores e a todos os interessados no desenvolvimento da pessoa humana, aguardando as críticas e sugestões que surgirão. Temos a certeza que tanto a Filosofia, disciplina pura em si mesma, como a Filosofia da Educação, têm muito a ganhar em sua caminhada de descobertas quando são guiadas pela Afetividade e, de modo geral, pelas ideias de Dietrich von Hildebrand.

Concluimos esta apresentação, enfatizando o valor e a imensa contribuição do pensamento do filósofo que serve de base às pesquisas aqui expostas. Em seguida, expomos, em breves linhas, cada um dos capítulos, os quais estão em ordem alfabética, obedecendo ao prenome dos autores.

No primeiro, Agostinho Morosini explora um conceito concreto ao se perguntar, e responder, qual pode ser O Papel da Afetividade na Perspectiva de von Hildebrand no Campo Educacional. A premissa norteadora é o pensamento do filósofo, sempre com o enfoque na ação educativa.

O segundo traz, de forma consistente, uma crítica. A Dimensão Afetiva Silenciada na Educação, é o título, sob o qual Andreia Nunes de Castro aponta a negligência com a qual a Afetividade é tratada no que se refere às propostas educacionais e mostra a necessidade de se olhar mais atentamente para essa esfera humana.

O terceiro, resultado da pesquisa de Daniela Honorio de Sousa Brito, destaca a totalidade da pessoa, ao discutir A Educação Integral da Pessoa Humana: Perspectiva Afetiva da Filosofia De Von Hildebrand, como indica o título. A autora ressalta a Afetividade em sua essencialidade para que haja a Educação Integral.

No quarto capítulo A Teoria do Valor e a Noção de Felicidade em Dietrich Von Hildebrand, como enfatiza o título, é defendida por Ellen Nogueira Rodrigues. São conceituados os termos fundamentais que embasam o pensamento deste filósofo e trabalhados na perspectiva educacional.

No capítulo quinto, Glaucya Maria Lopes Lino propõe a Educação pela Afetividade, enfatizando sua centralidade na atuação educacional como um todo, realçando a validade

deste aspecto na vida das pessoas. Sugere que sem se voltar para a Afetividade, é impossível que se realize o processo educativo.

No último capítulo, o de número seis, Maria Judith Sucupira da Costa Lins discorre sobre a importância da Afetividade nas atividades educacionais, ressaltando os tópicos desenvolvidos por von Hildebrand. Sob o título Educação para a Afetividade: A Contribuição de Von Hildebrand, a autora interpreta o pensamento do filósofo visando à pessoa do aluno.

CAPÍTULO 1

O PAPEL DA AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DE VON HILDEBRAND NO CAMPO EDUCACIONAL

Agostinho Morosini

Introdução

A análise das relações humanas mostra claramente que a afetividade abrange uma variedade de experiências, tendo este texto a proposição de versar sobre o papel que elas exercem, sob a perspectiva de Dietrich von Hildebrand (2009, 2007, 1996), dentro do campo educacional. Segundo o autor (2007), tais experiências variam em estrutura, qualidade e hierarquia, indo de estados não espirituais (de maneira especial aquelas que estão ligadas aos instintos) a respostas afetivas de alto nível espiritual como, por exemplo, o amor e a reverência.

O primeiro passo é esclarecer o sentido da expressão *experiência afetiva*, considerando seus mecanismos e encadeamentos. A fenomenologia de tais relações afetivas, tanto positivas quanto negativas, permite demonstrar a importância do tema no processo de formação integral dos alunos.

De acordo com Sucupira-Lins (2009, p. 641), “é preciso que estejamos atentos sempre ao todo da pessoa, observando suas características biológicas, afetivas, cognitivas e socioculturais em desenvolvimento”, palavras que compreendem as experiências afetivas em comunhão com o todo da pessoa e não de modo fragmentado. Junto com outras dimensões humanas, a afetividade desempenha função integradora no processo educacional.

A fundamentação compõe-se basicamente das teorias de von Hildebrand (2009, 2007, 1996), especialmente no que se refere à ideia de experiência afetiva; Sucupira-Lins (2022, 2018, 2009), no que reflete o tema dentro da Filosofia da Educação; e Maritain (1959), no que se volta à necessidade de uma Educação Integral. Outros autores são tratados ao longo do texto, pois contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

A metodologia utilizada neste texto é a interpretação hermenêutica de Ricoeur (2013, p. 23), à qual é definida como “a teoria das operações da compreensão em sua

relação com a interpretação dos textos”. Essa proposta metodológica perpassa a filosofia reflexiva e consiste fundamentalmente na análise rigorosa de textos, monumentos, obras de arte e qualquer manifestação do ser humano, sem perder de vista o contexto e a intencionalidade do autor quanto à mensagem transmitida. Fundamenta-se, pois, na análise do significado dos conceitos expressos nos discursos e ações que se apresentam.

O texto está organizado em três tópicos, sendo o primeiro uma tentativa de conceituação da expressão *experiência afetiva*, o segundo, da experiência afetiva e da consciência afetiva na Educação e o terceiro, da função integradora da afetividade no campo educacional. Por último, algumas considerações finais.

1. Experiências afetivas: tentativa de conceituação

A palavra “experiência” não está isenta de polissemia. Lalande (1993) apresenta uma variedade de significados de experiência, dentre os quais foi destacado o que mais se aproxima do sentido usado neste texto, o de letra C, no qual o autor a designa, dentro da Teoria do Conhecimento, como:

O exercício das faculdades intelectuais considerado como algo que fornece ao espírito conhecimentos válidos que não estão implicados na mera natureza do espírito enquanto puro sujeito cognoscente. É usual distinguir neste sentido entre a experiência externa (percepção) e a experiência interna (consciência) (Lalande, 1993, p. 366).

A palavra experiência, dessa forma, ganha dimensão de aquisição de conhecimento por meio de duas fontes distintas: a externa e a interna, implicando em um processo que transcende a experimentação meramente empírica ou aquela adquirida como habilidade ao longo de um tempo, por exemplo, por um determinado período de prática docente de um educador.

Nesse sentido ampliado, trata-se de uma experiência pessoal, intencional e motivada, ou seja, a experiência afetiva se dá quando houver a intenção consciente. Conforme enfatiza von Hildebrand (2009), um erro absurdo reside na noção de que tudo o que se conhece das atitudes de outras pessoas seja apenas uma projeção das próprias experiências daquele que observa. O filósofo enfatiza as experiências autênticas, tal como as encontradas no amor verdadeiro entre duas pessoas ou em uma atitude de experiência

afetiva que comporta o comprometimento, casos cuja interpretação se afasta da simples projeção.

Aristóteles (séc. IV a.C. 1991, livro VI, 8 e 11) afirma que “um jovem carece de experiência, que só o tempo pode dar (...) e pessoas experientes e mais velhas, assim como as pessoas dotadas de sabedoria prática, enxergam bem porque a experiência lhes deu um terceiro olho”. Para ele, a experiência se qualifica por habilidades, perícia, prática adquirida ao longo da vida. Por outro lado, na *Filosofia da Experiência*, de Dewey (1959 p. 354), as “experiências contam somente quando resultam em *insight*, ou em uma percepção apreciada”. Esse autor aponta para a experiência no sentido empirista, o que não condiz com esta proposta.

Sucupira-Lins (2015, p. 26) ensina que “o problema da experiência é complexo porque o termo pode ser entendido de diferentes maneiras e o leitor pode seguir caminhos opostos ao que a filosofia pretende com este conceito”. Por sua complexidade e característica polissêmica, os erros de interpretação são possíveis, daí a necessidade de localizar o termo dentro do contexto em que se insere.

Depois de fazer um traçado histórico do conceito de experiência, desde a Filosofia clássica grega até a Modernidade, Mora (1991) conclui sua conceituação, fazendo referência ao sentido de experiência como “imediatamente dado”, porque é gerada da intuição, sem mediação:

Esta experiência primária é a *intuição*. É uma experiência análoga a que anteriormente se chamara a *experiência interna*, mas não é só experiência de si mesmo. É também de tudo o que é dado sem mediação. Husserl admitiu também uma experiência primária, anterior à experiência do mundo natural: experiência fenomenológica (Mora, 1991, p. 147, grifos do autor).

É precisamente nesse pensamento que von Hildebrand (2007, p. 20), ao tratar de experiência afetiva, recorre à fenomenologia para se referir ao *dado imediatamente*, ou seja, a coisa dada em si mesma, movida por intencionalidade, o que requer uma resposta de valor que se dá somente de maneira racional e significativa. Uma resposta de valor acarreta uma relação consciente, significativa com um objeto, uma experiência intencional.

Quanto ao conceito de afetividade, Sucupira-Lins (2022) considera que é uma palavra derivada do verbo *afetar*, significando ser tocado e não *afetado*, por seu possível sentido pejorativo. Com base nos esclarecimentos sobre as palavras *experiência* e

afetividade, parte-se para a junção desses dois termos, formando a expressão *experiência afetiva*, muito presente na filosofia hildebrandiana.

Em outra obra, o próprio von Hildebrand (1996, p. 13) já havia tratado diretamente do tema, ao dizer que “esta relação significativa e consciente pertence à família das relações espirituais que, a partir de Husserl, se chama intencionais”. Em período mais recente, aprofundou-se a reflexão, deixando mais compreensível a questão da intencionalidade essencialmente espiritual.

A intencionalidade, neste sentido, é precisamente uma marca essencial da espiritualidade. O caráter da intencionalidade se encontra em todo ato de conhecimento, em toda resposta teórica (como convicção ou dúvida), em cada resposta volitiva e em cada resposta afetiva. Também está presente nas diferentes formas de ‘ser afetado’, como ‘ser movido’, ‘estar cheio de paz’ ou ‘ser edificado’. Embora a intencionalidade ainda não garanta a espiritualidade em seu sentido pleno, ela implica a presença de um elemento racional, de uma racionalidade estrutural (Von Hildebrand, 2007, p. 25, tradução nossa).

Na fenomenologia da experiência afetiva, exige-se uma resposta consciente, e não um evento meramente de reação, efeito consequente de uma ação. Von Hildebrand (2007) elabora sua análise separando as vivências intencionais, caracterizadas por implicarem uma relação consciente e racional da pessoa para o objeto, daquelas não intencionais, que não apresentam relação devidamente significativa e consciente com um objeto. As experiências não intencionais (ligadas à fome, sede, respiração, sono e sexo) estão relacionadas de forma direta às necessidades instintivas e não apresentam caráter de intencionalidade. Por conseguinte, não havendo essa resposta de valor ou intencionalidade, não podem ser consideradas experiências afetivas segundo a filosofia hildebrandiana.

Mesmo presente no cotidiano da vida, a dimensão da afetividade carece de entendimento para uma melhor compreensão de sua especificidade. Sucupira-Lins (2022) observa que as pessoas a confundem com carinho, o que foge por completo da interpretação hermenêutica, proposta na metodologia de Ricoeur (2013). Se, por um lado, conforme atesta von Hildebrand (2007), a palavra, ao ser colocada no plano das paixões, foi ignorada ou relegada historicamente pela filosofia a um nível secundário, por outro, se constata atualmente a mesma tendência de marginalizar a esfera afetiva, sobretudo na área da Educação, que deveria ser a primeira a resgatá-la.

As experiências afetivas fazem parte do cotidiano, e não é diferente nos ambientes da escola, onde os relacionamentos são dos mais variados e entrelaçados entre os

próprios estudantes e para com seus professores. É primordial também considerar na qualidade de educadores aqueles que não são professores, mas que trabalham na escola e que, de algum modo, têm contato com os alunos fora da sala de aula: funcionários da secretaria, da portaria, da cozinha, da biblioteca e de outros espaços, inclusive. São pessoas que talvez conheçam melhor as motivações e as dificuldades dos alunos sob sua guarda e, por conta disso, possuem a capacidade de manifestar afeto para com eles.

Para melhor compreensão da fenomenologia da experiência afetiva, é levado em conta o pressuposto de que o ser humano é constituído pelas três dimensões ou esferas: a capacidade intelectual, a vontade e a afetividade. Tendo como objetivo uma vivência equilibrada, essas esferas precisam estar em harmonia, em colaboração entre si, uma vez que são a base constitutiva da vida espiritual, da vida interior.

Embora as dimensões estejam relacionadas entre si, o filósofo alerta que “não pode haver dúvida sobre o fato de que a afetividade é uma grande realidade na vida do homem, uma realidade que não pode ser subsumida ao intelecto ou à vontade” (Von Hildebrand, 2007, p. 21, tradução nossa). Com tal afirmação, sobressai a necessidade de considerar a afetividade no seu lugar adequado. Afetividade e intelecto devem estar em harmonia com a vontade para que o sujeito consiga agir verdadeiramente com liberdade. Este último aspecto, caracteriza-se como a quarta dimensão da pessoa humana, conforme proposta de Sucupira-Lins (2022), uma vez que toda pessoa nasce livre, em sua dignidade, mas necessita aprender para exercitar o livre-arbítrio de forma adequada.

Depois da família, a escola constitui-se um espaço privilegiado para se educar na liberdade. Segundo Maritain (1959, p. 169), “é na educação que a liberdade tem seu mais seguro refúgio humano. Onde as reservas da liberdade permanecem intactas”. O filósofo deixa subentendida a urgência de uma educação do homem para a liberdade, em face do mal-estar mental da atualidade, decorrente da ideia de tornar o homem livre aprisionando-o em ideologias perversas. Fenômeno que, em geral, restringe e/ou distorce o sentido de liberdade dentro da diversidade de experiências afetivas positivas ou negativas. Von Hildebrand (2007) dedica um longo trecho de sua obra a detalhar as experiências da pessoa humana no sentido negativo, isto é, em um nível baixo de “estar fora de si” e, mais à frente, as experiências afetivas consideradas autênticas dotadas de valores:

A qualidade específica do estado inferior ou negativo de ‘estar fora de si’ varia em grande medida de acordo com a natureza da experiência afetiva que leva a um obscurecimento da razão e ao destronamento da liberdade. O ‘estar fora de si’ tem um caráter e qualidade muito diferentes no caso da ira do que no caso do medo ou do desejo sexual. Até mesmo o ‘estar fora de si’, típico da ira, assume uma nota diferente de acordo com o tipo de ira em questão (Von Hildebrand, 2007, p. 32-33, tradução nossa).

Observa-se acima a natureza da experiência afetiva de nível baixo, que leva ao obscurecimento da razão e ao destronamento da liberdade e da razão. Isso pode ocorrer quando a pessoa se entrega aos sentimentos exacerbados e sua razão se torna serva da paixão ou da fúria, deixando-se levar por impulsos sexuais ou violentos, cujas consequências são desastrosas.

Vale ressaltar a observação do autor ao se referir à liberdade em ligação com a responsabilidade. Existem situações distintas: uma coisa é quando alguém faz algo sem saber claramente o que está fazendo; a outra se dá quando alguém age consciente de seus atos, caso em que, mesmo quando o mal é realizado conscientemente, a liberdade não é destronada ou subjugada. Exemplo: um homem que, em sua fúria, *perde a cabeça*: “Sua responsabilidade não é diminuída de forma alguma. Ele planeja com clareza e premedita suas decisões, e elas exibem o uso de seu livre-arbítrio” (Von Hildebrand, 2007, p. 33). A partir daí, percebe-se que a liberdade moral, mesmo não estando destronada, está de algum modo frustrada, à medida em que a pessoa tem sua vontade dominada pelas paixões, vendo-se impedida de exercer a liberdade verdadeira, fundamentada em valores e princípios moralmente relevantes.

Neste ponto, faz-se coerente entender a diferença radical entre paixões e experiências afetivas por bens dotados de valores.

Queremos realçar a espiritualidade das experiências afetivas motivadas por valores. Essa espiritualidade distingue essas experiências afetivas não apenas das paixões em sentido estrito, mas também dos estados não intencionais e dos apetites e impulsos. Esta espiritualidade também os distingue de um tipo de experiência que, embora intencional, não é gerada por bens de valor (Von Hildebrand, 2007, p. 37, tradução nossa).

Von Hildebrand, acima, concentra sua análise no aspecto espiritual de tais experiências. Em outras palavras, para que se configure uma experiência afetiva autêntica, é crucial que haja a espiritualidade, evidenciando um possível desastre quando as paixões são usadas como padrão para toda a esfera da afetividade. Enquanto cada

resposta afetiva for vista à luz da paixão, inevitavelmente haverá interpretações errôneas da parte mais importante e autêntica da afetividade.

Na prática educacional não é difícil perceber a inegável relação existente entre a esfera da afetividade com o intelecto e a vontade, incluindo os casos em que se impõe a necessidade de uma intervenção. Diferentemente do sentido de intervencionismo, o intervir corresponde ao ato de ajudar o aluno a superar a dificuldade, para evitar uma briga entre colegas ou um possível acidente. Tal atitude caracteriza-se como autêntica experiência afetiva. De acordo com Pedroza (2012), para conhecer bem o outro é preciso estar o mais próximo dele, de modo a encontrar a melhor maneira de intervir. A referida autora alerta para o fato de que, por vezes, ao querer ajudar, o educador opta por decidir sem o devido discernimento. Por isso, nem sempre acerta. Sendo assim, é de suma importância ajustar, junto com o aluno, o processo de aprendizagem de maneira que lhe proporcione um ganho significativo do ponto de vista educacional e afetivo.

2. Experiência afetiva e consciência afetiva na educação

A educação, como cerne da formação da pessoa, contribui diretamente para que o sujeito compreenda a si mesmo e aos que o cercam. Ela se constitui tanto no âmbito da família, quanto por meio da Educação Escolar de forma sistematizada, atribuindo aos educadores o papel de colaborar com os educandos no sentido de adquirirem os necessários instrumentos para formarem sua consciência, aderindo aos valores éticos e moralmente relevantes. Segundo Sucupira-Lins (2018, p. 78), “sem a ação educativa, a pessoa tende a cair no estado de inconsciência quanto aos valores, além de irrelevância, desprezo, indiferentismo e desconhecimento”. Em vista disso, a educadora suscita o pressuposto de que há uma relação entre o aperfeiçoamento constante da pessoa e a formação da reta consciência, algo fundamental na ação educativa, quando os alunos são guiados por educadores.

Na filosofia de von Hildebrand (2007, p. 46), a consciência é considerada como experiência mais completa: “A verdadeira consciência não implica em qualquer introversão, pelo contrário, em uma experiência mais completa e mais atenta”, concepção que engloba a perspectiva de que a pessoa vive melhor uma experiência na medida em que é afetada conscientemente, ou seja, em um estado de consciência afetiva em que o

sujeito tem condições de dar uma resposta. Dá-se também o oposto: quanto menos consciente, menor é também o caráter afetivo revelado e experienciado.

Aplicada às pessoas em geral, a expressão *consciência afetiva* refere-se a um nível elevado de percepção, entendimento e compreensão das coisas. A pessoa, assim, passa a ter plena consciência das realidades que a circunda e compreende que, em muitas situações, “o objeto exige uma resposta afetiva ou uma intervenção ativa de sua parte” (Von Hildebrand, 2007, p. 55). Compreende-se intervenção ativa por atitudes positivas de uma pessoa, no sentido de ajudar alguém que, porventura, passa por alguma dificuldade. No campo educacional se aplica esse princípio na medida em que surgem situações de conflito ou de dificuldades na aprendizagem. O educador age afetiva e proativamente, não como um intervencionista, mas como um colaborador construtivo e consciente para a superação de situações problemáticas.

Von Hildebrand (2007), para assegurar a capacidade de a pessoa agir consciente, ressalta a necessidade de não descuidar do coração, o centro da afetividade.

Quando compreendemos o horror da impotência afetiva e passamos a perceber toda a importância da afetividade e de seu centro, o coração, podemos ver que a riqueza e a plenitude de um homem dependem muito do potencial de sua afetividade e, acima de tudo, da qualidade de sua vida afetiva (Von Hildebrand, 2007, p. 57, tradução nossa).

Para ele, a pessoa verdadeiramente afetiva equivale àquela que tem consciência afetiva e manifesta um coração mais atento, compreendendo que o fundamental é a situação concreta, sobretudo se existe motivação para um estado de alegria e felicidade, assim se apreende que a consciência afetiva também é construída. De acordo com Sucupira-Lins (1999), o ser humano caracteriza-se como o sujeito e o agente de sua própria construção. A filosofia de von Hildebrand contribui com educadores na tarefa de ajudar alunos na construção de uma consciência centrada nos valores da pessoa em comunhão com sua intelectualidade, vontade e afetividade. O êxito nessa formação depende do grau de desenvolvimento da consciência.

No sentido aqui entendido, educar é fornecer as condições para que a pessoa construa sua identidade a partir de suas potencialidades (ativas ou adormecidas). Os educadores, em suas atividades docentes, devem estar atentos a qualquer oportunidade educativa referente aos aspectos constitutivos da pessoa humana: cognitivo, volitivo, afetivo e referente à liberdade, sem desconsiderar os cuidados com a estrutura do corpo

físico. As únicas coisas que a pessoa tem em plenitude ao nascer são o dom da vida e a existência. Tudo o mais, tendo em potência, precisa ser desenvolvido; daí a importância da ação educativa.

3. Função integradora da experiência afetiva no campo educacional

A característica integradora acerca das experiências afetivas na perspectiva de Dietrich von Hildebrand (2007), dentro do campo educacional, pressupõe o coração no sentido mais amplo do termo: o de ser o centro da esfera afetiva, num anúncio de sua característica integradora. Mas isso quando se trata de experiência afetiva autêntica, uma vez que, não havendo autenticidade, ocorrem problemas de desagregação e de perturbação entre o intelecto, a vontade e a liberdade. É preciso que estas esferas estejam em harmonia para que a pessoa viva de forma equilibrada nas realidades socioafetivas.

No ambiente escolar, o educador tem instrumentos para constatar, sem dificuldades, que as experiências afetivas, quando autênticas, são integradoras. As experiências afetivas dentro do processo educacional devem ser consideradas em relação ao todo da pessoa, e não de modo fragmentado. Maritain (1959, p. 44) enfatiza que a pessoa se aperfeiçoa por meio da educação e, com isso, “a educação, no seu sentido mais lato, deve compreender semelhante encadear de funções”. Ao sustentar o desenvolvimento da pessoa como um todo, ele abraça a formação integral como um caminho para o aperfeiçoamento, sem, contudo, produzir algum tipo padrão/formatação, possibilitando que a pessoa se forme com valores morais e verdadeiramente humanos.

A função integradora da afetividade também se pode efetuar em outro sentido. Quando o professor dedica uma atenção específica ao aluno com dificuldades no aprendizado, fazendo-o avançar, corrigindo-o, animando-o e exortando-o afetuosamente, é certo que tal atitude poderá nutrir sentimentos autênticos e, inclusive, servir de parâmetro para os demais alunos que interagem com o docente tendo atitudes de reverência e de respeito. Tal cenário favorece a atuação do docente como elo de integração e de agregação, de forma que, mesmo passados os anos, os alunos conseguem recordar-se daquele educador com admiração, reverência, agradecimento e amor. De acordo com von Hildebrand (2009, p. 11), “na experiência de ser amado, o amor do outro nos é dado; a experiência de ser amado pressupõe essa doação”. Atitudes positivas

mostram o caráter integrador da experiência afetiva, que leva a pessoa à doação de si em uma resposta de valor.

Portanto, a experiência afetiva possibilita a harmonia entre as três dimensões humanas. Do contrário, se a experiência afetiva não for autêntica resposta de valor, perturbações estão sujeitas a acontecer, dificultando o relacionamento humano. O comportamento de alunos com elevado potencial na esfera do intelecto, mas que apresentam dificuldade de interação social entre os colegas, demonstra o descompasso entre os campos do intelecto e o da afetividade, o que gera consequências. Em muitos casos, o educador precisará apaziguar estados de ânimo inapropriados e deverá estimular a demonstração de um adequado envolvimento afetivo.

Considerações finais

A análise da experiência afetiva na perspectiva de von Hildebrand (2007, 1996) dentro do campo educacional revela sua importância na formação da pessoa humana, juntamente com o intelecto, a vontade e a liberdade. Em suma, a diversidade de experiências na esfera afetiva é grande e variada em sua estrutura, qualidade e hierarquia, indo de estados não espirituais a respostas afetivas de alto nível espiritual. Para que a pessoa tenha uma vivência equilibrada, tais esferas precisam estar em harmonia, em colaboração entre si, visto que essas dimensões constituem a vida espiritual, a vida interior de uma pessoa humana, estando o coração no centro da esfera afetiva.

Uma contribuição de Dietrich von Hildebrand que se coloca em destaque é a possibilidade de fazer uma intervenção ativa, pois se trata diretamente de um tema ligado à educação. Na prática educativa, agir com a virtude da coragem, isto é, agir com o coração (do latim, *cor-agere*), supõe a experiência afetiva no sentido de intervir, quando necessário, para ajudar o aluno a superar a dificuldade no aprendizado, corrigir equívocos, ou, até mesmo, quando ocorre alguma situação de conflito.

A formação da consciência afetiva também tem lugar no âmbito educacional. É por meio da ação educativa que o educador se dispõe a colaborar para que o aluno, ele próprio, forme sua consciência, inclusive no que tange aos valores éticos e moralmente relevantes. Esse ponto característico na filosofia realista hildebrandiana indica a intencionalidade como requisito básico para haver uma resposta afetiva, o que se pode

chamar de *relação significativa e consciente* entre a pessoa e o objeto. E quando esse objeto é não uma coisa, mas outra pessoa, o envolvimento deve ser maior, e a resposta afetiva, mais autêntica.

Observa-se, por fim, que a experiência afetiva, quando autêntica, é integradora, pois funciona como um elo de ligação. Quando bem compreendida e vivenciada, facilita a cooperação entre intelecto, vontade e liberdade. Estendendo esta análise, devido à concentração de pessoas em um mesmo espaço/ambiente, a escola, com os profissionais que a representam, não deve perder de vista seu objetivo primeiro: educar para valores.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

DEWEY, John. **Experience and nature**. New York: Dover Publications Inc. 1959.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. Tradução: Fátima Sá Correia *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MARITAIN, Jacques. **Rumos da educação**. Tradução: Inês Fortes de Oliveira. 2. Ed. Rio de Janeiro, Ed. Agir, 1959.

MORA, Jose Ferrater. **Diccionario de filosofía**. Edição abreviada. Trad. de António José Massano e Manuel J. Palmeirim. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. **Relações interpessoais: abordagem psicológica**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec, 2012.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. 3ª ed. Tradução de Milton Japiassu. Petrópolis: Vozes, 2013.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa. **Afetividade**. 2022. 1 vídeo (8min 30s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lFd7wrtRRo4&t=53s>. Acesso em: 08 mar 2022.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa. O respeito à pessoa na educação mediante uma filosofia da educação. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Volume 10, número 22, p.497-511, set.-dez. 2018.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa. A Filosofia da educação de John Dewey: reflexões e perspectivas atuais para a escola brasileira. **Filosofia e Educação [rfe]** – volume 7, número 2 – Campinas, SP Junho-Setembro de 2015, p. 19-46.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa. Maturidade ética e identidade moral: a construção na prática pedagógica. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 633-649, set./dez. 2009.

SUCUPIRA-LINS, Maria Judith da Costa. Educação moral na encruzilhada. Educação e contemporaneidade. **Revista FAAEBA**, p. 97-112 ano 8 n.12 –jul/dez 1999. ISSN 0104-7043.

VON HILDEBRAND, Dietrich. **The nature of love**. South Bend. St. Augustine's Press. Indiana, 2009.

VON HILDEBRAND, Dietrich. **The heart**: an analysis of human and divine affectivity. St. Augustine's Press, 2007.

VON HILDEBRAND, Dietrich. **Las formas espirituales de la afectividade**. Trad. Juan Miguel Palacios. Excerpta Philosophica 19, Madrid: Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense, 1996.

CAPÍTULO 2

A DIMENSÃO AFETIVA SILENCIADA NA EDUCAÇÃO

Andreia Nunes de Castro

1. Introdução

Compreende-se que para educar é primordial reconhecer o outro como pessoa e não como objeto. Conforme explica Sucupira-Lins e Cardoso (2021), a pessoa é preciosa e valiosa em si mesma e precisa ter consciência desse valor. Por esse pressuposto admite-se que a questão do amor está envolvida no processo de ensino-aprendizagem e nas relações que envolvem a escola. Um planejamento pedagógico elaborado pela concepção da afetividade e sua consequente realização no cotidiano escolar, poderá levar os alunos a construírem personalidades mais autônomas, morais e solidárias. Esse pressuposto é salutar para a Instituição Escolar que tem como missão, educar para vida e para o trabalho, dentro princípio da Educação Integral.

Conforme a visão de Sucupira-Lins e Cardoso (2021), a profissão de docente exige uma disposição de amor pela pessoa, que se manifesta como um ato de reconhecimento do valor do outro. Sob essa perspectiva, o processo de ensino pautado pelo amor produz um movimento ao outro, cuja intenção é identificar e cuidar das necessidades de aprendizagens dos alunos. O movimento possui a capacidade de germinar atitudes carregadas de significado e de suscitar respostas-valor, criando um ciclo de desenvolvimento da consciência individual, do outro, e, por conseguinte, da cidadania.

Para adotar uma prática educacional que integre a afetividade, é necessário admitir que não se sabe tudo, e compreender que a ausência de conhecimento representa uma oportunidade de adquirir uma nova forma de conceber a educação e o mundo. Conforme se concebe a construção deste mundo, surge a exigência de desenvolver determinados conhecimentos, atitudes, habilidades e sentimentos que possibilitem uma convivência plena nele. Importante destacar que o docente não precisa abdicar do rigor em prol da afetuosidade; ao contrário, é o amor que fundamenta sua autoridade, impondo um compromisso e uma responsabilidade inerente ao ato de ensinar.

Ao incorporar a afetividade como uma abordagem no trabalho docente, surgem questionamentos sobre sua legitimidade. Inicialmente, o professor pode percebê-la como uma proposta desafiadora, até mesmo utópica, devido ao modelo predominante de ciência e Educação que privilegia o desenvolvimento cognitivo enquanto ignora a esfera afetiva. Com base nessa observação, este artigo busca estabelecer fundamentos sobre a afetividade, à luz da filosofia de von Hildebrand (2007, 2009), que podem ser incorporados à prática pedagógica. O objetivo é examinar conceitos relacionados à dimensão afetiva, a fim de elucidar equívocos intelectuais associados à ênfase na razão em detrimento da afetividade.

Salientamos que não se trata de um texto que segue a tendência contemporânea que proclama a inteligência emocional como novo paradigma a ser adotado na Educação. A tendência mencionada se refere à crescente exigência à chamada inteligência emocional como um conceito fundamental nas esferas da gestão empresarial. A inteligência emocional diz respeito à habilidade de considerar, compreender, gerenciar e utilizar eficazmente as emoções, tanto as suas quanto as dos outros. O delineamento adotado é de concepção humanista personalista, que concebe o ser humano como uma pessoa única, de valor intrínseco. Nessa perspectiva, a compreensão do homem ocorre em sua totalidade, destacando a relevância da responsabilidade e da liberdade, que representam a capacidade de enfrentar a realidade e responder a ela positivamente (Mounier, 2004).

Com base no pressuposto de Maritain (1968), consideramos que a Educação deve orientar o desenvolvimento da pessoa humana na esfera social, promovendo a liberdade, os deveres e as responsabilidades cidadãos. Formar um sujeito que possua conhecimento, virtudes morais e habilidades analíticas, capaz de expressar suas opiniões com respeito aos divergentes. Por esse entendimento, a Educação Integral não separa a cognição e a afetividade, na busca pela formação de cidadãos éticos, responsáveis e conscientes de seu papel na sociedade.

2. A supremacia do objetivismo no sujeito cognoscente

O sistema educativo, principalmente no contexto do ensino obrigatório, tem como foco principal a transmissão de conhecimentos por meio de conteúdos que se acredita serem fundamentais para o desenvolvimento do aluno na vida pública e para sua

preparação para inserção no mundo do trabalho. Segundo Machado (2003) esses conhecimentos pertencem à ciência clássica, priorizam a formação intelectual, sendo caracterizados por um pensamento racionalista, reducionista, fragmentado. Excluem a afetividade, por considerá-la perturbadora da imparcialidade e da suposta objetividade.

Historicamente, de acordo com von Hildebrand (2007), as razões pelas quais o ensino formal negligenciou a dimensão afetiva tem raízes na Antiguidade, influenciadas por Platão, que dividiu a alma humana em partes racional e irracional, e por Aristóteles (Séc. V a.C.) que considerava o intelecto e a vontade pertencentes à parte racional, enquanto atribuía a esfera afetiva à parte irracional. O equívoco, segundo o filósofo, reside em subordinar o domínio afetivo à categorização das paixões, enfatizando seu caráter irracional e não espiritual:

[...] E esse erro é especialmente desastroso quando a falência em distinguir resulta na identificação de algo superior com algo muito inferior. Uma das principais razões para subestimar a esfera afetiva para negar a existência de atos afetivos espirituais, para recusar conceder ao coração um status análogo ao do intelecto e da vontade é que se identifica a afetividade com os tipos mais inferiores experiência afetiva (Von Hildebrand, 2007, p. 4-5).

A associação da esfera afetiva com as paixões mais baixas subestimou seu valor. Isso se torna um problema quando essa falta de distinção leva à identificação do afetivo como algo inferior. Von Hildebrand (2007) acredita que essa identificação errônea impede o reconhecimento de atos afetivos espirituais e a atribuição de um status equivalente ao intelecto e à vontade ao coração, perdendo sua importância e potencial na experiência humana. Continua o autor elucidando que “talvez a razão mais notável para o descrédito em toda a esfera afetiva ser mantida seja encontrada na caricatura da afetividade que resulta do desprendimento de uma resposta afetiva do objeto” (Von Hildebrand, 2007, p. 6). Essa desconfiança em relação à esfera afetiva se baseia na ideia equivocada de que os sentimentos, como excitação, alegria e tristeza, têm significados intrínsecos, independentes do objeto que os desencadeia. A análise e a valorização desses sentimentos sem considerar o contexto que os motivam distorcem sua verdadeira natureza. O autor argumenta que a afetividade é uma resposta consciente e intencional, não uma mera reação instintiva.

No âmbito da construção do conhecimento, de acordo com Machado (2003), existe um debate entre objetividade e subjetividade, que continua sendo uma questão em aberto,

embora a perspectiva da objetividade seja dominante. De acordo com suas pesquisas, a consagração da supremacia da objetividade ocorre com a obra de Karl Popper, onde ele rejeita a possibilidade de uma avaliação autêntica da subjetividade. Segundo Machado (2003), para Popper a subjetividade introduziria viés na construção do conhecimento, que somente seria confiável na medida em que fosse objetivada, tornando-se independente do sujeito que conhece. Morin (2017) argumenta que na cultura ocidental prevalece a ênfase na objetividade do conhecimento, influenciada pelo racionalismo cartesiano e sua máxima *cogito, ergo sum*, bem como pela teoria kantiana que considera todo o conhecimento adequado como pertencente ao intelecto objetivo, sendo as paixões a fraqueza da alma, cujos sentimentos e as emoções submete o ser humano às contingências corporais, causam cegueira e distorcem a percepção da realidade.

Tais convicções sobre a construção do conhecimento exerceram uma influência tão profunda no pensamento humano que a subjetividade é frequentemente desvalorizada, vista como prejudicial na formulação de julgamentos e na tomada de decisões sólidas. Ao explorar o significado das conotações positivas da objetividade e das negativas da subjetividade no ato de conhecer, Machado (2003) apresenta uma visão geral do espectro do objetivismo ao subjetivismo:

(i) em relação ao mundo e a vida - para o objetivismo é constituído de objetos que têm propriedades independentes da pessoa que possa experimentá-los; para o subjetivismo o mais importante são os sentimentos, a sensibilidade estética, os valores éticos;

(ii) em relação ao conhecimento - o objetivismo é associado à ciência, à precisão, sinônimo de racionalidade, de argumentação lógica, de coerência, enquanto o subjetivismo é associado à arte, à intuição, à imaginação, à verdade relativa, significa irracionalidade, perda de controle das emoções, arbitrariedade, incerteza;

(iii) em relação à capacidade de julgamento - objetividade pressupõe a verdade como correspondência dos fatos e justiça absoluta, a subjetividade é parcial, representa um ponto de vista pessoal;

(iv) em relação à linguagem - no objetivismo expressa conceitos e categorias, os significados são claramente definidos para descrição e explicação adequada da realidade, no subjetivismo a interpretação e compreensão é pessoal, imprecisa e indefinida.

A análise resulta em uma perspectiva distorcida da subjetividade, que a coloca em posição inferior ao intelecto, resultando na sua subestimação na Educação. A ambiguidade

entre afetividade, emoções e sentimentos gera preconceitos em relação à sua aplicação na prática educacional, principalmente devido à suposição de que esses termos são sinônimos. Contudo, teorias que transcendem a dicotomia entre afetividade e cognição esclarecem as nuances entre esses termos e refutam as teorias científicas que limitam a legitimidade do conhecimento apenas ao objetivo. Essas conjecturas evidenciam que o conhecimento é resultante da atividade humana, permeado por todas as características pessoais, emocionais e psicológicas do sujeito.

Uma explicação para o equívoco do mito do objetivismo é fornecida pela teoria de Damásio (2000). Segundo esse neurocientista, as emoções consistem em conjuntos complexos de reações químicas e neurais, com uma base biológica e dependência de mecanismos cerebrais. As emoções usam o corpo como teatro e afetam o modo de operação de inúmeros circuitos cerebrais. O termo “sentimento” é definido por Damásio (2000, p. 64) como “a experiência mental privada de uma emoção”, denotando consciência. Damásio (2000) argumenta que a consciência possibilita o conhecimento dos sentimentos e, conseqüentemente, propaga internamente o impacto das emoções, permitindo que estas, por meio dos sentimentos, influenciem os processos de pensamento. Essa teoria ressalta que as emoções desempenham um papel fundamental na cognição humana. As emoções não são simples interações físicas, mas possuem uma dimensão consciente, denominada sentimento. Os sentimentos podem influenciar a forma como pensamos, percebemos o mundo e tomamos decisões. Isso significa que não podemos separar completamente nossos estados emocionais de nossos processos de pensamento.

Araújo (2003a) postula que a afetividade é intrínseca ao psiquismo humano, conferindo qualidade ao domínio afetivo e significado aos afetos que experimentamos em relação a nós mesmos, aos outros, à vida, à natureza, entre outros aspectos. Esclarece que no cotidiano, os pensamentos, sentimentos e ações humanas resultam da interação entre elementos cognitivos, afetivos, biológicos e socioculturais. Esses elementos são fundamentais para a capacidade humana de tomar decisões e agir de forma consciente. Essa análise aponta o equívoco intelectual de estabelecer um contraste entre objetividade e afetividade, uma vez que a verdadeira objetividade, ou ato de conhecimento, depende de uma resposta em consonância com a natureza, tema e valor do objeto ao qual se refere.

Já é tempo de nos libertarmos da desastrosa equiparação de objetividade e neutralidade. Devemos nos libertar da ilusão de que a objetividade implica uma abordagem exclusivamente observadora e exploratória. Não, a objetividade é encontrada apenas na atitude que corta adequadamente o objeto, seu significado e sua aura. Para ser neutro, ou permanecer não comprometido quando um objeto e seu valor exigem e a intervenção de nossa vontade, é ser totalmente não objetivo. (Von Hildebrand, 2007, p. 48)

Desse contexto, adotar práticas de ensino que privilegiam a objetividade e a racionalidade em detrimento da subjetividade e da afetividade parece ser uma abordagem pedagógica limitada. No entanto, existe resistência em abandonar as tendências, mesmo quando novos conhecimentos as desmistificam. Araújo (2003b) ressalta que essa dificuldade decorre da concepção de que abandonar uma opinião implica renunciar a uma parte do nosso pensamento, aquilo que percebemos como verdade, em favor do desconhecido, onde se encontra a oportunidade de crescimento. Essa resistência pode ser explicada pelo medo do desconhecido ou pela relutância em reconsiderar suas crenças, mesmo que isso signifique possibilidade de desenvolvimento pessoal.

O apego às próprias crenças e a resistência em contemplar novas perspectivas têm o potencial de desencadear uma crise educacional. Como Arendt (2016) destaca:

Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (Arendt, 2016, p. 223)

Essas considerações conduzem à compreensão de que, na estruturação do conhecimento no ambiente escolar, a ideia de que o conhecimento é neutro não é sustentável. Segundo von Hildebrand (2007, p. 48), isso se deve ao fato de que “o homem totalmente desprovido de afetividade verdadeira, nunca é, em última análise, realmente objetivo.” Essa compreensão sugere que a Educação deve refletir a interação entre a dimensão afetiva e a construção do conhecimento, buscando uma abordagem mais holística e equilibrada no processo educacional. Compreender o papel da subjetividade na educação requer o gesto de humildade em reconhecer que toda compreensão humana está sujeita à finitude e às condições históricas. Isso implica aceitar que nossa visão do mundo e do conhecimento é limitada e influenciada por nossas experiências individuais e pelo contexto em que vivemos. A filosofia fenomenológica de von Hildebrand (2007) nos

convida a examinar imparcialmente os dados em si mesmos, questionando quaisquer explicações antigas, reducionismos ou interpretações que excluam a afetividade.

2.1 A esfera afetiva segundo von Hildebrand

A filosofia hildebrandiana concede a esfera afetiva um status análogo ao do intelecto e da vontade na constituição da capacidade do ser humano, embora cada um desempenhe funções distintas, eles colaboram mutuamente. No entanto, a esfera afetiva não é homogênea e abrange uma ampla gama de experiências, variando em estrutura, qualidade e posição, desde estados não espirituais até respostas afetivas de ordem espiritual elevada. Von Hildebrand (2007) categoriza a esfera afetiva em diversos níveis de experiência: sensações corporais, estados emocionais e paixões que variam, não apenas em sua natureza mental, mas também em sua estrutura e ontologia. Em sua interpretação a afetividade está intrinsecamente ligada ao objeto, respondendo a ele de maneira significativa.

Von Hildebrand (2007) ressalta uma distinção crucial entre as sensações corporais, os estados emocionais, paixões e resposta afetiva. As sensações representam processos fisiológicos resultantes de estímulos externos; os estados emocionais se referem a respostas intensas e instintivas imediatas; as paixões são desejos que tendem à subjugação da razão, como ciúmes e ambição lasciva; as respostas afetivas envolvem uma avaliação pessoal de eventos específicos. Ao esclarecer sobre a natureza dos estados psíquicos e da resposta afetiva, o filósofo (2007, p.26) afirma que, “os estados psíquicos são “causados” por processos corporais ou por psíquicas, enquanto as respostas afetivas são ‘motivadas”. Os sentimentos surgem decorrentes dos estímulos e das situações que mobilizam as emoções, enquanto a resposta afetiva advém de uma motivação provocada conscientemente e intencionalmente. Por essas características, as respostas afetivas não são geradas livremente como atos da vontade, e se referem em responder intencionalmente a uma provocação externa. Desse modo, não podemos separar a resposta afetiva de seus objetos, nem negligenciar seu caráter-resposta, pois esta tem significado decisivo na esfera da moralidade, que torna possível dizer e demonstrar o valor da pessoa.

Ao esclarecer a distinção entre um mero estado afetivo e uma resposta afetiva, von Hildebrand (2007) aponta que o primeiro é transitório, enquanto o segundo é de natureza

duradoura e está relacionado a valores moralmente relevantes. Esses valores enriquecem e ampliam a compreensão do outro e do mundo. As respostas afetivas solicitam a valorização da dignidade da pessoa, devido à sua intencionalidade, caráter volitivo e consciência presentes na condição humana do livre arbítrio.

Dentro do humanismo integral, a liberdade é valorizada como algo inerente ao ser humano, tanto como meio como quanto finalidade. A liberdade implica em responsabilidade pela própria existência. Sucupira-Lins (2017), adepta desse movimento filosófico, destaca que a liberdade é uma característica intrínseca do ser humano, porém, para exercê-la plenamente, é necessário tomar consciência. Argumenta que a integridade do sujeito está ligada à sua capacidade de agir de maneira consciente. O termo ação é próprio do sujeito como realização de uma vontade livre e consciente.

Na concepção de von Hildebrand (2007), a intencionalidade e a motivação impõem uma resposta-valor, no entanto, devido a diferentes formas de ser afetado e motivado a dar uma resposta, o filósofo destaca o amor como resposta afetiva de maior comprometimento com o outro. O amor é uma resposta afetiva criadora de vínculo, no qual o sujeito amado cresce em seu valor. Entende-se que a pessoa tem valor em si mesmo, portanto, amar é mover-se guiado pela ética para valorizar o outro. O filósofo (2007, p.37) apresenta a resposta afetiva moral sendo a de maior comprometimento, uma resposta “transcendente - isto é, tão livre de necessidades e apetites meramente subjetivos e de um movimento meramente entelíquico - quanto é nosso conhecimento que se agarra e se submete à verdade”. A resposta afetiva moral provoca um mover-se na direção do outro com solidariedade e alteridade. A plenitude do compromisso que vem com o amor vai em direção ao outro, independente de qualquer deficiência ou erro, sem juízo de valor objetivo, ama-se a pessoa em sua totalidade e unicidade, livre de necessidades meramente subjetivas e isenta de movimento apenas intelectual.

3. O problema do excesso de objetividade na educação

A ciência moderna alicerçou-se na separação entre juízo de fato e juízo de valor, entre o objetivo e o subjetivo. Esse desenvolvimento científico, intrinsecamente ligado ao avanço tecnológico e econômico, resultou no predomínio da racionalidade instrumental no sistema educacional. De acordo com Morin (2017), esse modelo educacional tende a

ser fragmentado, com foco na construção de competências unilaterais. Tem como consequência a diminuição do ensino em valores éticos, responsabilidade e solidariedade, ao mesmo tempo em que fomenta o individualismo, o egocentrismo e a busca desenfreada pela felicidade pessoal, sem considerar custos ou consequências. O excesso da racionalidade, o conhecimento pelo conhecimento, não enxerga as graves consequências geradas pela manipulação, suscitada pelo progresso científico e que pode ser posta a serviço de fins imorais, de onde deriva a diluição da responsabilidade, da solidariedade e da ética.

Uma das manifestações da desintegração da realidade social é apresentada por MacIntyre (2001), ao descrever o conceito de *desordem moral*, existente na sociedade e decorrente do Emotivismo. Emotivismo é uma doutrina filosófica que afirma que todos os juízos valorativos, especialmente os morais, são apenas expressões de preferência, sentimentos ou atitudes pessoais e não possuem uma base objetiva ou racional. Nega que existam verdades morais motivacionais e sustenta que as crenças morais são apenas expressões subjetivas de emoções ou individuais. Bauman (1998) corrobora com essa ideia, ao descrever a configuração social exacerbada do individualismo, a volatilidade e a fluidez das relações. Na busca pelo sucesso e felicidade, a pessoa se torna cada vez mais individualista e solitária, uma vez que passa a acreditar que depende de suas ações pessoais. Isso resulta em um declínio do interesse por práticas sociais sólidas e estruturadas, enfraquecendo as relações interpessoais e contribuindo para a desvalorização da ética e da moral.

Diagnóstico semelhante, mas não todo coincidente, é oferecido por von Hildebrand (2007, p 59), ao alertar para a consequência da hipertrofia do intelecto e da vontade que torna o “homem insensível ou de coração duro, incapaz de amar realmente ou de sentir compaixão autêntica ou total contrição”. Esse movimento resultará em um amor-próprio exacerbado, no qual considera válida somente a moral individual, resultando numa desconsideração moral do *outro*. Destituído da capacidade de empatia e solidariedade, o insensível se torna um egocêntrico, cuja ambição, avareza, fanatismo, desonestidade e cinismo passam a fazer parte de suas atitudes.

Quanto mais prolifera o paradigma da objetividade, mais frequentes são as novas exigências referentes à intervenção escolar no âmbito propriamente pedagógico, constantemente entrecortado por episódios disruptivos do convívio harmonioso: descaso, negligência, hostilidade, chantagem, às vezes atos violentos. O paradoxo de tal

fenômeno reside na crescente indiferença que ele produz, ou seja, quanto mais racionalidade, mais indiferentes, menos resposta-valor afetiva manifestamos. Cenário captado por Mario Quintana (2007, n.p.) no poema Jardim Interior ao expressar que “o que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por eles passa indiferente”. Fazendo uma analogia com a prática docente, esses versos retratam o sentido de mundo pessoal, íntimo, que para ser preservado deve ser olhado com atenção. Da mesma forma, o aluno para se desenvolver precisa ser valorizado por meio de respostas afetivas e morais.

No pensamento de von Hildebrand (2009, p. 107) “se respondermos com pesar ou aborrecimento aquilo que é objetivamente alegre, então nossa resposta forma um oposto específico à resposta-valor”, estaremos demonstrando indiferença ao fenômeno ou objeto. No contexto escolar a resposta afetiva moral é o contra-ataque à indiferença, desempenhando um papel positivo e adequado na relação professor e aluno. A ausência dessa resposta é vista como uma indiferença. A resposta-valor na relação pedagógica facilita a diligência em alcançar o objetivo final da educação, conforme indicado por Maritain (1968, p. 37) de “guiar o homem no desenvolvimento dinâmico no curso do qual se constituirá como pessoa humana, dotada das armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais.” Dessa maneira, a resposta-valor implica demonstrar apreço e valorização pelo aluno, incentivando sua participação ativa e seu progresso no processo educacional.

A resposta-valor na educação está relacionada ao compromisso do educador em promover o crescimento integral do aluno, não apenas em termos acadêmicos, mas também como ser humano moralmente consciente. Isso se traduz em cuidado, atenção e esforço em direção a orientar o estudante em seu desenvolvimento pleno, visando capacitá-lo a se tornar uma pessoa humana completa.

Os argumentos realçam que o excesso de objetividade/racionalidade pode impedir o pleno exercício da cidadania, porque a sociedade é composta por pessoas, que por sua vez, se constroem com bases em valores socialmente aceitos, dentro de um arcabouço de consensos legais que estabelece o limite entre o pessoal e o coletivo, entre o público e o privado. (Machado, 2003). A cidadania envolve uma interconexão de reciprocidade entre a pessoa e a sociedade. Essa reciprocidade é explicitada por Elias (1994) ao afirmar que:

Essa rede de funções no interior das associações humanas, essa ordem invisível em que são constantemente introduzidos os objetivos individuais, não deve sua origem a uma simples soma de vontades, a uma decisão comum de muitas pessoas individuais... Por baixo de cada um dos acordos cumulativos há, entre as pessoas, uma ligação funcional preexistente, que não é apenas somatória. (Elias, 1994, p. 22)

É fundamental registrar que, embora a palavra cidadania costume ser associada à garantia de direitos, seu cerne encontra-se precisamente na ideia de participação, de articulação de interesses, entre projetos pessoais e coletivos. Essa articulação é regulada por leis que garantem direitos e deveres, que disciplinam a participação, mas não garantem sua efetiva plenitude, porque esta encontra-se no âmbito da pessoalidade, e como tal, associada a valores. Para Santos (2021) uma possibilidade de formar para cidadania reside no reconhecimento de três dimensões do homem: a dimensão da corporeidade, a dimensão da individualidade e a dimensão da socialidade. A corporeidade trata-se da realidade do corpo do homem, é uma dimensão objetiva, que representa as virtualidades de educação, da capacidade de mobilidade, da localidade. A dimensão da individualidade é subjetiva; diz respeito às consciências: do mundo, do lugar, de si, do outro, de nós, e todas estas formas de consciência têm a ver com a transindividualidade, isto é, com as relações entre indivíduos; que são parte das condições de produção da socialidade, isto é, do fenômeno de estar junto.

Referindo à cidadania, Machado (2003, p. 228) afirma: “A cidadania é o núcleo duro da pessoalidade, mas esta apresenta um âmbito muito mais abrangente, que inclui regiões idiossincráticas em que cada um de nós é a maior autoridade sobre si mesmo”. No entendimento do autor, a pessoalidade é o espaço onde as diferenças individuais se manifestam, embora como cidadãos todos sejam iguais perante a lei. Justamente por sermos diferentes, não tomamos decisões pessoais e em temas que envolvem sentimentos, com base em leis. Por isso, consideramos que a formação para a cidadania não se limita à construção de consensos de normas que garantam direitos e deveres, mas ingressa no terreno da pessoalidade.

Almejando a formação integral, parece-nos lógico a existência da subjetividade/afetividade na prática docente, pois como pessoas, somos constituídos de um espectro de competências com característica única no modo de ser e agir. Por isso, consideramos a formação moral e o ensino de ética premissa para a formação integral e para cidadania. O ensino a que nos referimos não é calcado em teorias nem em coação, mas pela presença das artes e a preocupação com a dimensão estética, parecem-nos

profícuo e necessário. A arte por sua capacidade de trazer à existência as coisas que nos comovem permite ao sujeito entrar em contato com a realidade, dar a resposta-valor adequada e exercer a cidadania.

A tomada de consciência da pessoalidade na educação, que nos diferencia um do outro, e não se restringe ao campo visual, traz para a escola a ideia da subjetividade como elemento essencial para a comunicação, sendo esta, instrumento *sinequa non* para a cidadania. Entre os ideais de objetividade e de subjetividade no processo de construção do conhecimento, partimos da premissa de que ambos os elementos são importantes, e que devem cooperar um com outro para que nenhum se sobressaia, causando desequilíbrios no ser humano e nas relações sociais. A cooperação é essencial porque aprendemos pela articulação de processos mentais, por onde circunscrevem o objetivo e o subjetivo.

A mensagem fundamental para a Educação que decorre das reflexões de estudiosos da subjetividade dirige-se à formação de valores visando desenvolver competências para relacionar com as pessoas e com o mundo à sua volta. Uma formação que promova o desenvolvimento do autoconhecimento, da autonomia, da responsabilidade, do autocontrole, da autorregulação. Os estudos de Sucupira-Lins (2017), sugerem que há um nexu fulcral entre objetividade e subjetividade decisivo para exercemos a liberdade, e não nos tornarmos escravos dos instintos, dos impulsos, respondendo às pulsões e a ímpetos.

4. A prática educativa e a afetividade

Tradicionalmente, de acordo com uma visão racionalista e dualista do ser humano, considerou-se a aprendizagem exclusivamente como processo consciente e produto da inteligência, no qual se exclui o corpo e os afetos. Porém, os estudos de Fernández (1991) evidenciam que:

A inteligência processa, pela elaboração objetivamente, os movimentos de aproximação e apropriação do objeto, classificando-o, seriando-o, incluindo-o em alguma estrutura hierárquica e de classe, enquanto que o desejo tende apropriar-se do objeto, incluindo-o em alguma metáfora própria (elaboração subjetivante). (Fernández, 1991, p. 116)

Para a pesquisadora, aprender é apropriar-se, apropriação que se dá a partir de uma elaboração objetiva e subjetiva, num processo de vínculo entre *ensinante* e *aprendente*. Essa simples constatação é a própria essência da escola: para aprender necessitam-se dois sujeitos, um que ensina e um que aprende, e um vínculo estabelecido entre ambos, com desdobramento afetivo por meio da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação, passando por quatro níveis: articulação construtiva do organismo, corpo, inteligência e estrutura do desejo, numa interação com o outro.

Esclarecemos que o termo inteligência não é aqui concebido como capacidade ou aptidão intelectual, associado à noção quociente de inteligência de escala de normalidade entre os indivíduos. Refere-se ao conceito piagetiano no qual a inteligência origina-se de um substrato biológico, em cujo cerne encontram-se os atributos invariantes da organização e da adaptação. Essas invariantes funcionais em ação ao longo da vida em interação com seu ambiente propiciam a construção constante das estruturas intelectuais. (Piaget, 1982). Ou seja, a inteligência não é inata, há possibilidade de ser desenvolvida pela interação com o meio.

Emerge de tal pressuposto a importância fundamental da intervenção educativa, considerando que dada a plasticidade do sistema psicológico humano, são os outros que mostram à criança ou adolescente como ser sujeito numa determinada cultura. Na ausência desses parâmetros externos fornecidos por outros seres humanos, o homem não se desenvolve em sua totalidade de ser. Totalidade do ser no sentido da antropologia *buberiana* que é composta por unidade, unicidade e essencialmente relacional, sendo na relação que ele se descobre e se conhece (Buber, 2001).

Tal perspectiva solicita que a educação se reestruture de forma a assumir funções mais abrangentes, incorporando em seu núcleo de objetivos a formação integral do ser humano, objetivando a cidadania, por meio do desenvolvimento de competências para lidar de maneira consciente, democrática e autônoma com a diversidade, com o conflito de ideias e com as influências das culturas. Por formação integral adotamos o conceito proposto por Sucupira-Lins (2014, p. 127): “processo que visa o aperfeiçoamento do educando em todos os seus aspectos, de modo que se pode observar a Educação cognitiva, sociocultural, afetiva, física e moral.” Este conceito atende a proposta de educação de Maritain (1968), que postula o ensino como responsável por formar o homem social e moralmente, conscientizando o aluno de seu papel na sociedade, incentivando e fortalecendo a liberdade, os deveres e responsabilidades no exercício de sua cidadania.

Alicerçado no Humanismo Integral, Maritain (1968) indica a educação liberal como a ideal para formar a consciência social, por ser a educação que capacita o homem a pensar bem, que aceita as faculdades naturais e a unidade do indivíduo, sistematizando o ensino de toda a cultura de forma concisa às crianças e aos jovens. A educação deve ensinar e praticar os valores morais, com objetivo de formar a consciência de que cidadania exige o pensar no outro, a considerar o bem comum como projeto de existência.

O tipo de educação idealizada pelo filósofo humanista traz à tona uma questão central: como se ensina o conhecimento? Ao responder essa questão apresentamos argumentos e conceitos da área da psicologia e filosofia, sabendo que há outros, e mesmo não sendo o objetivo desse texto padronizar posturas de ensino que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente, não nos eximimos de analisar aspectos didáticos que permitam o encaminhamento do objetivo.

Fernández (1991, p.52) argumenta que o conhecimento não pode ser transmitido diretamente em bloco, e mesmo com a intervenção educativa intencional não se transmite o conhecimento, mas, por “sinais desse conhecimento para que o sujeito possa, transformando-os, reproduzi-lo”. Nessa perspectiva, o professor cumpre um papel fundamental, sendo o mediador entre o conhecimento e o aluno. O professor é o outro que conhece, e precisa ensinar porque “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”. Consoante à visão de Arendt (2016), trata-se da autoridade docente, concebida como uma referência simbólica que torna a palavra do docente significativa, uma pessoa que merece ser ouvida e valorizada porque tem saberes relevantes a transmitir. Para a pensadora, a autoridade docente refere-se à responsabilidade pelo mundo, pela vida e pelo desenvolvimento das novas gerações, ao mesmo tempo em que garante a continuidade do mundo. Portanto, se dá em um trato interpessoal com uma conotação política em se comprometer e responsabilizar em construir um mundo comum que permita o conviver. A autoridade pressupõe tanto o domínio do conhecimento, quanto uma postura ética que deve permear a relação entre professores e seus alunos, e se assenta na credibilidade intelectual, mas também no rigor e na conduta afetuosa, de modo a fazer emergir os sentimentos de confiança e respeito, os quais conduzem às virtudes necessárias à integração social do sujeito.

Diante de tal autoridade, como é possível a expectativa da conduta afetuosa sem cair no sentimentalismo? Para enfrentar tal questão, é necessário distinguir autoridade de autoritarismo. A fim de evitar mal-entendidos, o princípio postulado por Arendt (2016)

de que onde há força e coerção, não há autoridade, assegura o discernimento entre termos, visto que ambos pressupõem a obediência. Cerezer (2011 p. 64) explica que “autoridade representa o avesso do autoritarismo, o qual é exercido pela força ou pelo abandono e negligência. Este surge quando a autoridade está ausente”. Vale destacar que a obediência é elemento presente tanto na autoridade quanto no autoritarismo, pois requer acatamento às regras e limites, porém, de natureza distinta, uma vez que na autoridade ocorre numa relação assimétrica, e no autoritarismo ocorre à coerção para se fazer obedecer. O educador deve dar o limite com autoridade sem autoritarismo, criando um espaço de segurança e proteção sem ser permissivo e complacente às demandas do educando. Ao explicar a função do professor na escola contemporânea, o autor o faz por meio da metáfora professor-filtro, na qual o professor, em sala de aula, é o que escuta, entende e filtra para seus alunos aquilo que é oferecido pelo mundo externo. Etimologicamente filtro (do *étimo filtrum*) se refere a capacidade de separar para analisar a realidade a sua volta, para mostrar-se e posicionar-se como adulto na relação com crianças e adolescentes interpondo-se para o desenvolvimento do aluno. “Em outro sentido, filtro (do *étimo phíltron*) como alguém embebido em afeto amoroso, equilibrado e, principalmente, autor de suas ações” (Cerezer, 2011, p. 47). O autor, indica o amor como elemento necessário para a confiança no ato de educar, cuja experiência com o outro ultrapassa a mera tolerância, é uma fonte de responsabilidade irrestrita que um sujeito possui em relação a outro. Portanto, amar é racional, e apresenta-se como condição para o estabelecimento de vínculos que conferem ao outro a condição de existência e unicidade.

Por tais pressupostos, compreendemos que por meio de ameaças pode-se conseguir a obediência dos alunos, mas não a sua legitimidade. Enquanto no autoritarismo prevalece o medo, na autoridade a obediência é consentida por meio do julgamento válido, no qual o respeito e a confiança estão presentes. Deste modo, tanto a natureza da autoridade e do autoritarismo é distinta, quanto também o são a resposta que eles produzem. No universo escolar a autoridade só é possível pela via do afeto exercido com maturidade e respeito. Nesse sentido, von Hildebrand (2009, p. 65), oferece contribuições significativas para a prática docente ao pontuar que “o amor é inteiramente oposto ao arbitrário”.

Quando dizemos arbitrário, estamos pensando na atitude de uma pessoa que se sente inteiramente dona de si mesma e que cede sem qualquer resistência a tudo o que considera subjetivamente satisfatório. Não pensamos na pessoa que se sente senhor de si porque aprendeu a controlar-se, porque se tem nas mãos, mas sim em quem se aproxima da vida com a consciência de poder fazer ou omitir o que quer que seja [...]. (Von Hildebrand, 2009, p. 65)

Essa compreensão possibilita considerar a autoridade do professor como resposta afetiva-moral, que sustentada pelo amor à pessoa dos alunos, desenvolve sua prática com rigor, sem ser arbitrário, julga sem rotular, corrige e intervém sem tolher, distingue as necessidades de cada um, incentiva e valoriza o progresso. O amor não permite abandonar e desistir do aluno, porque o comprometimento que vem dele produz o olhar sem preconceito impulsionando o agir. Essa constatação cria para o catalisador do conhecimento, no caso o professor, uma exigência de um vínculo afetivo com o aluno, devido a sua dificuldade de abstrair, de pensar cientificamente, e da existência do erro. Diante do erro, uma resposta imprópria da parte do professor pode explicitar dois fatos distintos: a ignorância ou confusão entre autoritarismo e autoridade, ou a noção equivocada que erro é indício de fracasso do aluno, como se esse processo fosse um caminho invariável e de mão única.

A indiferença do professor a uma resposta-valor adequada torna uma experiência desagradável e inibidora da aprendizagem, da mesma forma que uma resposta desvalor, como ser rotulado com alguma síndrome médica ou psicológica, tolhe o comprometimento do professor com a docência. De acordo com Pinto (1997) a calidez da vinculação afetiva entre professor e aluno estimula poderosamente a reação que resulta na apreensão do objeto pelo sujeito. Referimo-nos a vínculo afetivo no sentido de resposta afetiva-moral, e não de acepção epidérmica do senso comum de sentimento de amor pelos alunos que impõe tolerância e carinho como eufemismo para não educar. Contra o sentimentalismo, ergue-se uma antítese cabal: a resposta afetiva. Trata-se de atitude, de um comprometimento, de mover-se em direção ao aluno, sem nenhum compartilhamento de intimidades, nenhuma sedução para agradar o aluno.

Simetricamente, o vocábulo resposta conduz a ideia de reação, mas aqui, compreendemo-la na concepção de von Hildebrand (2007, 2009), um lançar-se afetuosamente em direção ao outro, consciente de sua dignidade enquanto pessoa. Na prática docente, significa saber que se consegue ensinar muito mais do que o articulado em palavras, ensina muito mais do que temos a intenção de fazê-lo, porque na comunicação, pedra angular do ensino, expressamos sentimentos, raciocínios,

contentamento, desafetos. Elementos que propiciam uma interação pessoal subjetiva que se expressa no olhar, no gesto, no sorriso, que não conseguimos expressar em palavras, mas que compõem, genuinamente, os processos cognitivos.

Nesse sentido, parece-nos possível aceitar a existência de descontinuidades entre ensinar e aprender, e essas descontinuidades ocorreriam justamente porque o desenvolvimento do conhecimento, em níveis escolares, não se deve apenas a questões epistemológicas e a procedimentos didáticos, mas também a fatores referentes às crenças e valores daqueles que são responsáveis pelo processo educativo. Por isso, na organização da prática docente a presença da afetividade, por meio da resposta afetiva-moral, na prática docente é fundamental para a construção da confiança, meio pelo qual se desarraiga o receio do erro e favorece a aprendizagem de conteúdos científicos e atitudinais.

5. Considerações finais

Nas análises realizadas, compreendemos que a chave da inteligibilidade está em levar o objeto e o sujeito, a objetividade e subjetividade, a uma fusão que permite interpretar a realidade e ao mesmo tempo, posicionar-se no mundo como pessoa e como cidadão. Por essa lógica, a escola deve ajudar a formar valores morais que permitam ao aluno conviver com a diversidade e o conflito de ideias presentes nas relações que estabelecem com o outro. Considerando que os jovens atuarão no mundo do trabalho regulando eticamente os conhecimentos e as ações, eximir-se de formar a subjetividade dos alunos é um caminho perigoso para as relações sociais, para a democracia e para a cidadania.

Diante dos pressupostos apresentados por von Hildebrand (2007, 2009), consideramos que a formação de valores morais, com intuito de formar o caráter, está intrinsecamente relacionada à formação da subjetividade. Por esse entendimento, a aprendizagem não está centrada nem no docente nem no estudante, mas na relação entre eles. A aprendizagem ocorre numa relação que envolve a intersubjetividade, a cooperação, a solidariedade, o amor, cuja resposta afetiva moral revela o valor da pessoa do aluno e contribui com a aquisição do conhecimento. As teorias de von Hildebrand (2007, 2009), que serviram de base filosófica, apontam caminhos para projetos

educacionais que contemplam a cognição, a dimensão do afeto, da ética, da estética, da espiritualidade, efetivando de fato uma Educação Integral.

Referências

ARAÚJO, U. F. **Temas Transversais e a Estratégia de Projetos**. São Paulo: Moderna, 2003a.

ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, V.A. (org). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003b.

ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Introdução e Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

CEREZER, C. Ser professor/educador na atualidade. In: CEREZER, C; OUTEIRAL, J. **Autoridade e Mal-estar do educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.

MACHADO, N. J. Objetividade e subjetividade na construção do conhecimento. In: ARANTES, V.A. (org). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

SANTOS, M. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. **Revista Prosa Verso e Arte**. Educação e ciência. 2021. Disponível em <<https://bityli.com/mAYbe>>. Acesso em 30 jul. 2023.

MACINTYRE, A. **Depois da Virtude**. Tradução de Jussara Simões: revisão de Helder Bueno Aires de Carvalho. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MARITAIN, J. **Rumos da educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1968.

MORIN, E. **O método 6: ética**. Tradução Jurenir Machado da Silva. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MOUNIER, E. **O Personalismo**. Tradução de Vinicius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2004.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Ed. 4ª. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982.

PINTO, H. D. S. As fontes do erro. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5ª Ed. São Paulo: Summus, 1997.

QUINTANA, M. Jardim interior. A cor do invisível. In: MARQUES, L. **Mario Quintana Poemas**. E-book. 2007. Disponível em <https://docero.com.br/doc/n850cc>. Acesso em 06 de jan. 2023.

Sucupira-Lins, M. J C. Liberdade e educação moral. **Youtube**. 04 de ago. de 2017. Disponível em: <<https://www.com/watch?v=yTydq5hydGI&t=136s>>. Acesso em: 06 jan. de 2022.

Sucupira-Lins, M. J C. A educação integral e o desenvolvimento da pessoa humana. In: MALHEIRO, J. **Escola com corpo e alma**: manual de ética para pais, professores e alunos. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

Sucupira-Lins, M. J.; CARDOSO, B. R. M. Necessidades e motivações na construção da hierarquia de valores na formação da pessoa. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N. 320, p.969-982, set.-dez.2021.

VON HILDEBRAND, D. **The nature of love**. South Bend: St. Augustine, 2009.

VON HILDEBRAND, D. **The Heart**. Edited by Jonh Henry Crosby. South Bend, Indiana: St. Augustine's Press, 2007.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PESSOA HUMANA: PERSPECTIVA AFETIVA DA FILOSOFIA DE VON HILDEBRAND

Daniela Honório de Sousa Brito

Introdução

Reflexões sobre a afetividade na Educação são necessárias para que se torne efetiva a plena formação do educando. Considerando que a pessoa humana é “um todo, e não somente uma parte” (Maritain, 1967, p. 16), pensar em práticas pedagógicas visando o desenvolvimento das diferentes facetas (cognitivo, moral, social, afetivo, físico) do educando é de primordial importância. Essa é a perspectiva de Educação Integral que fundamenta este texto, não tendo, portanto, associação com horário estendido na escola.

A Constituição Federal de 1946 (Brasil, 1946) apresenta, em seu 166º artigo, que a Educação “deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, o que foi reiterado, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61 (Brasil, 1961) e na Constituição Federal de 1967 (Brasil, 1967). A liberdade é inerente ao ser humano e tem seu crescimento favorecido pela Educação. O desenvolvimento pleno da pessoa humana permite que esta atinja sua plenitude. A Educação contribui para a “formação de homens livres para uma comunidade livre” (Maritain, 1968, p. 161), de pessoas que utilizam sua liberdade com autonomia e comprometimento social.

A solidariedade é um conceito que já aparecia nestas diretrizes e tem um destaque maior no volume 8, destinado ao tema Ética, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Este documento enfatiza a necessidade de intervenções do educador, no contexto escolar, que favoreçam o desenvolvimento moral do aluno e consequentemente a formação plena da pessoa humana. Nos PCNs Ética, solidariedade é apresentada como um dos quatro blocos de conteúdo (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade) que devem ser priorizados no cotidiano escolar de forma transversal, ou seja, sem um horário e/ou disciplina específica. Neste documento orientador, solidariedade é compreendido como um termo “muito próximo da ideia de “generosidade”: doar-se a alguém, ajudar desinteressadamente” (Brasil, 1997, p. 85). Diante desta afirmação é possível associar aos

escritos de Aristóteles quando afirma que “o generoso se destaca mais por dar aos indivíduos certos do que por obter riquezas das fontes certas” (Aristóteles, séc. IV a.C. 2020, Livro IV, capítulo 1, 1120a1: 10). Neste ponto, é importante salientar a relevância da afetividade para a vida social como afirma Maritain:

Assim acontece não somente em virtude das necessidades e indigências da natureza humana, em razão das quais cada um tem necessidade dos outros para sua vida material, intelectual e moral, mas também por causa da generosidade radical inscrita no próprio ser da pessoa, e por espírito aberto às comunicações da inteligência e do amor, o que exige a relação com outras pessoas. (Maritain, 1967, p. 18)

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) apresenta como uma das finalidades da Educação o “pleno desenvolvimento da pessoa”, o que é consolidado na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996). Esta preocupação com a formação plena do educando já estava presente na Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 1961 que estabelece como finalidade da Educação “o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum” (Brasil, 1961, art. 1). A Lei nº 5692/71 também apresenta a mesma perspectiva ao dizer que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades” (Brasil, 1971, art. 1). Recentemente na resolução de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lê-se: “As propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral.” Neste sentido, a Educação escolar deve contribuir para a formação humana como um todo e não priorizar um determinado aspecto. Após esse breve histórico é possível observar uma recorrência da preocupação com a Educação Integral da pessoa humana na legislação brasileira.

O conceito de pessoa humana é um tema central neste trabalho. Considerando a escola uma instância social, é necessário afirmar que “o homem, antes de ser constituído parte da comunidade política, é constituído como pessoa” (Maritain, 1967, p. 73). A partir desse pressuposto, entende-se que na relação educador e educando é indispensável o respeito à dignidade própria do ser humano que é formado por diferentes facetas.

O filósofo Dietrich von Hildebrand (2007) afirma que no curso da história da filosofia a afetividade foi entendida como algo de menor valor. Uma das principais razões para uma classificação mais baixa da esfera afetiva consiste no fato de a identificarem com os tipos inferiores de experiência afetiva. Isso indica uma das possíveis razões para a afetividade não ser uma preocupação central na Educação. Deste modo, um estudo mais aprofundado sobre a afetividade se faz necessário.

Pesquisas desenvolvidas no campo educacional (Cruz, 2018; Soares, 2018; Sucupira-Lins, 2018; Taets, 2018) apontam possibilidades de uma Filosofia da Educação com base na Filosofia da Pessoa de von Hildebrand. Este renomado autor não é um educador, entretanto seus estudos têm muito a contribuir para a Educação que tem como finalidade a formação plena da pessoa.

Este capítulo é estruturado em 3 partes. Primeiramente é exposta a afetividade sob a perspectiva de Dietrich von Hildebrand. No segundo tópico o foco é a Educação Integral da pessoa humana na Educação brasileira. O terceiro item aborda a relação entre a Educação Integral e a filosofia de von Hildebrand. Por fim, são apresentadas as reflexões finais.

A afetividade na perspectiva de Dietrich von Hildebrand

Compreender o real significado da afetividade é crucial para superar o erro de associar as experiências afetivas apenas a características irracionais. Para von Hildebrand (2021, p. 141), “a esfera afetiva como um todo era vista como irracional, como característica que o homem compartilhava com os animais”, por isso não teve seu valor reconhecido durante anos no campo da filosofia. Este equívoco pode ser superado pelas reflexões deste renomado autor que indica o caráter racional das respostas afetivas e a relevância da pessoa buscar conduzir sua afetividade para experiências superiores.

Para Piaget (2014), há uma relação indissociável entre elementos cognitivos e o aspecto afetivo da pessoa, não há um sem o outro. Neste texto, compreende-se a afetividade como algo que não surge espontaneamente, não é um impulso ou apenas uma expressão de carinho. Está ligada à vontade, à razão e à liberdade do ser humano, é um ato decidido.

Von Hildebrand (2007) afirma que a pessoa é constituída de três centros fundamentais: intelecto, vontade e coração. Estas três estruturas são primordiais, porém, a afetividade é a que melhor expressa a vida interior humana. É indispensável destacar que “o coração representa nosso ser mais íntimo” (Von Hildebrand, 2021, p. 150) e este inclui uma cooperação do intelecto e da vontade. É justamente a hipertrofia do coração, ou seja, quando a afetividade tenta usurpar os domínios próprios da vontade e do intelecto, que se realiza equívocos de associação da afetividade apenas como ímpetos, paixões e sentimentalismo.

A vontade, segundo Sucupira-Lins (2017), exige uma capacidade racional e decorre do livre arbítrio que possibilita a pessoa ser autônoma. É por meio do livre arbítrio, característica presente unicamente na pessoa humana, que “podemos fazer muitas coisas para libertar nosso coração dos obstáculos que o impedem de dar as respostas corretas.” (Von Hildebrand, 2021, p. 154). Portanto, a esfera afetiva, quando em equilíbrio com a vontade e o intelecto, pode atingir as experiências afetivas mais elevadas e auxiliar a construção da pessoa verdadeiramente livre.

A hierarquia de valores apresentada por von Hildebrand (1972) destaca que os valores pertencentes à esfera afetiva mais superficial são denominados valores subjetivamente satisfatórios. Estes não são condenáveis, no entanto não contribuem para a maturidade ética da pessoa. Os valores objetivamente bons devem ser praticados visando o Bem Comum, mas ainda não constituem o que há de mais elevado. Os valores que devem pautar a vida das pessoas são os moralmente relevantes. Nesta perspectiva, a Educação tem uma responsabilidade fundamental em “propiciar à pessoa condições para o discernimento dessas três esferas e consequentemente da escolha consciente da prática dos valores moralmente relevantes” (Sucupira-Lins, 2018, p. 79) uma vez que tem a função de auxiliar na formação plena da pessoa.

A preciosidade da pessoa humana enfatizada por von Hildebrand (2007) é de profunda relevância para que a afetividade seja entendida. Cada pessoa é única, irrepetível e tem um valor em si mesma. A pessoa é o maior valor. É necessário ressaltar que “a verdade de cada um só existe quando em união com todos os outros” (Mounier, 1974, p. 35), portanto o ser humano não pode deixar de estar aberto aos demais e atento a reconhecer o valor do outro. Somente reconhecendo o valor da pessoa que se atingirá a experiência afetiva superior: o amor.

Para ser capaz de reconhecer o valor e a preciosidade da pessoa, é necessário exercer a virtude do amor, pois o comportamento da pessoa manifesta seus valores. Amar uma pessoa não pode depender daquilo que ela faz, pois a utilidade não deve ditar os valores. A prática da virtude do amor deve ser exercitada para garantir que seja reconhecido o valor intrínseco da pessoa, visto que o valor não é dado por alguém, ele é independente da vontade e do desejo. (Miranda; Sucupira-Lins, 2021, p. 976)

Neste ponto, a relação entre educador e educando também deve ser contemplada visto que “o amor se refere às pessoas direta e imediatamente. A natureza do amor inclui a afirmação do valor da pessoa como tal.” (Wojtyla, 1982, p. 39) e a dignidade da pessoa também deve ser respeitada na Educação. Tendo em vista as considerações sobre a preciosidade da pessoa serão abordadas a seguir reflexões, a partir da legislação brasileira, referentes à Educação Integral da pessoa humana.

Educação Integral da Pessoa Humana na Legislação Brasileira

A pessoa humana é constituída por diferentes aspectos que formam sua totalidade. Para Maritain (1968), é por meio da Educação que a pessoa se aperfeiçoa. Neste texto, entende-se Educação Integral como “o processo que visa o aperfeiçoamento do educando em todos os seus aspectos, de modo que se pode observar a Educação cognitiva, sociocultural, afetiva, física e moral” (Sucupira-Lins, 2014, p. 127), não tendo relação direta com aumento de carga horária na instituição escolar.

A escola é a instituição da sociedade com a função de formar cidadãos. É por meio das vivências que o sujeito aprende e “o princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que a educação é, essencialmente, um processo social.” (Dewey, 1976, p. 54). Deste modo, as relações construídas no campo educacional auxiliam na formação plena da pessoa.

Na década de 30, o documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresenta indícios da pertinência de uma Educação Integral ao afirmar que a Educação tem por objetivo “organizar e desenvolver os meios de acção duravel com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de accôrdo com uma certa concepção do mundo” (Azevedo *et al*, 1984, p. 411, sic). A partir deste documento houveram debates e iniciativas acerca de uma Educação Integral. Anísio Teixeira, um dos intelectuais do Manifesto dos Pioneiros, propôs uma organização educacional que foi implantada, na década de 50, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro localizado na Bahia conforme descrito a seguir:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. (Teixeira, 1959)

Nesta concepção, o aluno permanecia o dia inteiro na instituição escolar. Tendo assim, uma associação entre Educação Integral e Tempo Integral. Posteriormente, na década de 80, houve a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) concebida por Darcy Ribeiro. A proposta pedagógica dos CIEPs pretendia proporcionar aos “seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aulas com recreações, esportes e atividades culturais” (Ribeiro, 1986, p. 47) e também foi relacionada ao horário escolar estendido.

O Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007 dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007a) que tem como finalidade a melhoria da qualidade da Educação Básica. Dentre as propostas deste documento destaca-se “integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola” (Brasil, 2007a, art. 2) que tem relação com o Desenvolvimento Integral do educando. A Portaria Normativa Interministerial nº17 de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007b) institui o Programa Mais Educação que “visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.” Esta proposta estimula a parceria entre setores públicos e privados visando o aprimoramento do Programa. O Decreto nº 7083 de 27 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010) dispõe sobre o Programa Mais Educação e salienta, no 2º artigo, um dos princípios da Educação Integral sendo “a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas”. Nestes documentos, verifica-se a associação de Educação Integral com o aumento da carga horária escolar, o que não é necessariamente uma tentativa de contribuir para a formação plena da pessoa humana. As facetas morais e afetivas não foram destacadas nestes documentos que demonstraram maior interesse em aspectos sociais, culturais e físicos dos estudantes. Mais do que a ampliação do tempo escolar, é necessário refletir em possibilidades do educador

favorecer o aperfeiçoamento do educando em diferentes aspectos, principalmente dos que contribuem diretamente para a formação de cidadãos que visam o Bem Comum.

Com o objetivo de desencadear um amplo debate nacional e a “construção de um paradigma contemporâneo de educação integral” (Brasil, 2009a, p. 8) o Ministério da Educação disponibilizou uma trilogia de documentos com “o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa MAIS EDUCAÇÃO” (Brasil, 2009a, p. 8). O primeiro caderno intitulado “Gestão Intersetorial no território” (Brasil, 2009a, p. 8) trata dos “marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios”. O segundo caderno chama-se “Educação integral: texto referência para o debate nacional” (Brasil, 2009b) apresenta um trabalho construído por um grupo constituído de gestores e educadores municipais, estaduais, e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de universidades e de Organizações não Governamentais comprometidas com a educação. O terceiro com o título “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem” (Brasil, 2011) apresenta propostas pedagógicas de Educação Integral realizadas no Brasil. Apesar dos indícios para uma Educação Integral da pessoa humana apresentados nos documentos mencionados, não há um detalhamento quanto a conceituação deste termo, mas verifica-se a responsabilidade da instituição escolar em contribuir para a formação plena da pessoa.

Historicamente, o projeto de Educação Integral está enraizado na instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado da formação completa do aluno sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação. Em outras palavras, a escola – por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico – pode proporcionar experiências, fora de seu espaço formal, que estão vinculadas a esses seus projetos institucionais, elaborados pela comunidade escolar. Encontram-se, nesse caso, por exemplo, as visitas a museus, parques e idas a outros espaços socioculturais, sempre acompanhadas por profissionais que, intencionalmente, constroem essas possibilidades educativas em outros espaços educativos que se consolidam no projeto maior – o do espaço formal de aprendizagens (Brasil, 2009b, p. 35)

Mais uma vez a Educação Integral está associada à permanência de maior tempo do educando na instituição escolar. Destaca-se o pensamento do filósofo Durmeval Trigueiro Mendes (1974) que ao tratar de desenvolvimento na Educação defende uma interiorização na consciência como objeto da Educação. O educador tem responsabilidade em promover as potencialidades do aluno o considerando como pessoa preciosa, constituída de intelecto, vontade e coração e que consequentemente tem uma consciência em formação. Recentemente, com o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) a Educação Integral teve um novo destaque. Este documento, de caráter normativo, aponta a necessidade de uma Educação que tem como finalidade o desenvolvimento do educando em diferentes aspectos.

a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (Brasil, 2018, p.14)

Nesta perspectiva, não há privilégio de uma faceta humana em detrimento de outras, favorecendo o reconhecimento do valor da pessoa que “está ligado ao seu ser total.” (Wojtyla, 1982, p. 107). Para a efetivação deste objetivo é necessário destacar a relação da BNCC e o currículo escolar: “Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (Brasil, 2017). Neste ponto, pode-se afirmar a atualidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) no volume 8, que trata do tema Ética, e tem como objetivo propor atividades que levem a reflexão do aluno sobre sua conduta a partir de princípios para formar cidadãos éticos e que consequentemente respeitem a dignidade humana. O aspecto moral constitui a pessoa humana plena e também deve ser desenvolvido no contexto escolar, assim como o afetivo.

Após esta breve exposição sobre a Educação Integral na realidade da escola brasileira, pode-se afirmar que não é recente a preocupação com a Educação Integral. No entanto, não há clareza quanto a concepção adotada o que permite diferentes interpretações. A seguir será abordada a associação entre a Educação Integral da Pessoa Humana e a perspectiva afetiva de von Hildebrand.

Relação entre Educação Integral e a Filosofia de von Hildebrand

A sociedade contemporânea vive uma crise moral, denominada *Desordem Moral* por MacIntyre (2001) na qual é possível observar o predomínio de preferências pessoais na tomada de decisões. Isto impede a valorização de princípios essenciais para o Bem Comum, entendido como a busca da felicidade na pólis (Aristóteles, séc. IV a.C. 2020). Esta situação é causada pelo Emotivismo que trata da:

condição daqueles que não vêem no mundo social nada além de um ponto de encontro para os desejos individuais, cada um com seu próprio conjunto de atitudes e preferências, e que só entendem esse mundo como uma arena para a realização da própria satisfação, que interpretam a realidade como uma série de oportunidades para seu próprio prazer (MacIntyre, 2001, p. 54)

Conforme afirma von Hildebrand (2009), a afetividade genuína acontece quando a pessoa se volta para outra reconhecendo nesta a sua preciosidade. Neste sentido, o Emotivismo não é afetividade por estar relacionado a preferências pessoais. A superação desta crise moral, segundo MacIntyre (2001), acontece pela retomada da prática das virtudes aristotélicas. As virtudes são um equilíbrio entre dois extremos igualmente prejudiciais, como ensina Aristóteles (2020) desde o século IV a.C., por exemplo, o termo médio entre a prodigalidade e a mesquinhez é a virtude generosidade.

Relacionando os valores morais com a perspectiva afetiva destaca-se as virtudes por serem “qualidades do caráter do homem, exigem que a pessoa inteira, até o mais fundo de seu ser - uma profundidade que se encontra precisamente no coração e nas respostas afetivas aos valores -, esteja imbuída desses valores” (Von Hildebrand, 2021, p. 156). Esta afirmação aponta a pertinência da Educação Integral visar a formação moral e afetiva como elementos centrais na constituição da pessoa humana. Uma vez que a Educação resulta de um encontro intencional entre pessoas e o educando é o centro deste processo, conforme ensina Sucupira-Lins (2008), o educador está em uma posição própria de responsabilidade para com o educando.

O conceito de resposta-valor, definido por von Hildebrand (2009), refere-se ao fato da pessoa ter um valor em si mesma que é reconhecido e respondido com amor por outra. Para Wojtyla (1982, p. 108) “o amor, no pleno sentido da palavra, é uma virtude, e não só um sentimento ou, muito menos, uma excitação dos sentidos”, por isso o educador deve

possibilitar a formação plena do educando, inclusive para a vivência desta experiência afetiva mais elevada.

As virtudes têm relação com a liberdade humana, uma vez que “são tipos de escolhas ou, de um modo ou outro, envolvem escolhas” (Aristóteles, séc. IV a.C. 2020, Livro II, capítulo 5, 1106a1: 30). O processo educacional auxilia a pessoa para que aprenda a expressar sua liberdade considerando os valores moralmente relevantes em cada ação e tomada de decisões. A experiência afetiva mais elevada, o amor, também está relacionada à liberdade do agir humano, pois “sempre é uma “tarefa”. Eis como é preciso vê-lo: em certo sentido, o amor nunca “é”, mas “se faz” a cada instante, dependendo da contribuição de cada pessoa, da profundidade do seu compromisso” (Wojtyla, 1982, p. 121). O amor é aprendido, mas não de forma teórica, e sim por meio de atitudes, modelos e convivência. Este fato evidencia a primordial relevância da Educação que visa o desenvolvimento do aspecto afetivo como constituinte da pessoa humana.

Considerações Finais

A pessoa humana é constituída de diferentes aspectos que precisam ser contemplados no processo educacional. Não há Educação sem afetividade. É por meio da vivência dos valores moralmente relevantes e da prática de virtudes que se desenvolve esta capacidade humana. A esfera afetiva é composta por diferentes elementos e a Educação auxilia no entendimento de que a pessoa não pode ficar presa a ímpetos e sentimentalismo, e que deve almejar as experiências afetivas mais elevadas, dentre elas o amor.

Há uma integralidade no ser humano que não pode ser partida. A pessoa é preciosa, única, irrepetível. O amor é uma resposta ao reconhecimento de que a pessoa tem um valor em si mesma e está relacionado a prática de virtudes. A pessoa virtuosa considera a preciosidade do outro e visa o Bem Comum. Neste sentido, a Educação Moral e a Afetividade estão associadas e compreendem aspectos indispensáveis para a construção de uma sociedade harmoniosa.

A Educação Integral não é um tema recente na legislação brasileira. Desde a década de 30, há documentos que indicam a preocupação com a formação global do aluno. Recentemente com o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), este

tema gerou novos debates acerca da responsabilidade docente em contribuir para o aperfeiçoamento humano do educando. No entanto, apesar de indícios da preocupação quanto a sua efetivação na Educação escolar, não há clareza da conceituação deste termo e reflexões que auxiliem o professor quanto a efetivação da Educação Integral no cotidiano escolar. Há uma constante associação entre a formação plena do educando e a proposta de horário escolar estendido. No entanto, não há uma relação consistente entre os objetivos propostos em uma Educação que visa o desenvolvimento global do educando e aumento de carga horária na escola. É necessário que haja maiores debates e aprofundamento nos estudos da Educação Integral e sua prática em sala de aula nos cursos de formação de professores, visando a compreensão e efetivação, por meio de práticas pedagógicas que possibilitem a formação plena da pessoa humana.

Finalizando, reafirma-se que a concepção de Educação Integral com a finalidade da plena formação da pessoa humana, considera a afetividade como um destes aspectos que precisam ser contemplados no processo educacional. É por meio de atividades educativas que o educando chega a um estado de aperfeiçoamento humano, e como a afetividade precisa ser desenvolvida para que a pessoa atinja as experiências afetivas mais elevadas, deve ser foco de práticas pedagógicas com o objetivo de formar cidadãos comprometidos com os valores moralmente relevantes e com a doação ao outro pelo amor.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Edipro, 2020.

AZEVEDO, F; et al. O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: 65(110), p. 405-425, maio/ago, 1984.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: [arcp002 17 \(mec.gov.br\)](http://arcp00217.mec.gov.br) Acesso em: 11 ago 2023.

BRASIL. Ministério da educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem**. Brasília, DF, 2011. (Série Mais Educação).

BRASIL. **Decreto nº 7083 de 27 de janeiro de 2010**. Disponível em: [Decreto nº 7083 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso em: 20 mar 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009a. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF, 2009b. (Série Mais Educação).

BRASIL. **Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007a**. Disponível em: [Decreto nº 6094 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso em: 20 jul 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº17 de 24 de abril de 2007b**. Disponível em: [PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL No- 20, DE 24 DE ABRIL DE 2007 \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/portaria-normativa-interministerial-no-20-de-24-de-abril-de-2007) Acesso em: 20 jul 2023.

BRASIL. Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Vol. VIII. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 20 jul 2023.

BRASIL, Congresso Nacional. **LDB - Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: [L5692 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso em: 20 jul 2023

BRASIL. **Constituição Federal de 1967**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm Acesso em: 14 ago 2023

BRASIL. Congresso Nacional. **LDB - Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: [L4024 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br) Acesso em: 18 jul 2023

BRASIL. **Constituição Federal de 1946**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10 mar 2023.

CRUZ, L. C. A virtude da responsabilidade na vivência ética de jovens do Ensino Médio. In: Sucupira-Lins, M. J.; MIRANDA, B. R. C. (Org). **Filosofia da pessoa e educação Dietrich von Hildebrand**. Curitiba: CRV, 2018, p. 63-72.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

MACINTYRE, A. **Depois da Virtude**: um estudo em teoria moral. 2. ed. Bauru SP: EDUSC, 2001.

MARITAIN, J. **Rumos da Educação**. Rio de Janeiro (RJ): Editora Agir, 1968.

MARITAIN, J. **Os direitos do homem e a lei natural**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

MIRANDA, B. R. C; Sucupira-Lins, M. J. Necessidades e motivações na construção da hierarquia de valores na formação da pessoa. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v.13, n. 320, p.969-982, set.- dez. 2021.

MOUNIER, E. **O personalismo**. 3. ed. Santos: Livraria Martins Fontes, 1974.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2014.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990

SOARES, F. M. R. A filosofia do amor de von Hildebrand fundamentada na ética para a formação da pessoa. In: Sucupira-Lins, M. J.; MIRANDA, B. R. C. (Org). **Filosofia da pessoa e educação Dietrich von Hildebrand**. Curitiba: CRV, 2018, p. 51-61.

SUCUPIRA-LINS, M. J. C. A filosofia da educação a partir do pensamento de von Hildebrand. In: Sucupira-Lins, M. J.; MIRANDA, B. R. C. (Org). **Filosofia da pessoa e educação Dietrich von Hildebrand**. Curitiba: CRV, 2018, p. 73-85.

SUCUPIRA-LINS, M. J. C. **Vontade X Desejo**. 2017. (6m 18s). Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=5Bk5iTkGU-Q>. Acesso em 17 jul 2023.

SUCUPIRA-LINS, M. J. C. Educação Integral e o Desenvolvimento da Pessoa Humana. In: João Malheiro. (Org.). **Escola com corpo e alma**: manual de Ética para pais, professores e alunos. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2014, v. 1, p. 135-144.

SUCUPIRA-LINS, M. J. C. Agentes da educação: a relação educador e educando. COMMUNIO: **Revista Internacional de Teologia e Cultura**, p.399-414, volume XXVII, Número 2, (Edição 98): abril/ junho 2008.

VON HILDEBRAND, Dietrich. O coração humano. In: VON HILDEBRAND, Dietrich; VON HILDEBRAND, Alice. **A arte de viver**. 1 ed. São Paulo: Quadrante Editora. 2021, p. 141-157.

VON HILDEBRAND, D. **The Nature of Love**. South Bend, Indiana: St. Augustine's Press, 2009.

VON HILDEBRAND, D. **The heart**: an analysis of human and divine affectivity. South Bend, Indiana: St Augustine's Press, 2007.

VON HILDEBRAND, D. **Ethics**. Chicago. Franciscan Herald Press. 1972.

TAETS, T. N. Atitudes éticas fundamentais: possibilidades para a educação. In: Sucupira-Lins, M. J.; MIRANDA, B. R. C. (Org). **Filosofia da pessoa e educação Dietrich von Hildebrand**. Curitiba: CRV, 2018, p. 99-109.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

TRIGUEIRO MENDES, D. Fenomenologia do processo educativo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 60, n. 134, p. 140-172, abr./jun. 1974.

WOJTYLA, K. **Amor e responsabilidade**: estudo ético. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

CAPÍTULO 4

A TEORIA DO VALOR E A NOÇÃO DE FELICIDADE EM DIETRICH VON HILDEBRAND

Ellen Nogueira Rodrigues

Atualmente a afetividade exerce um papel significativo na epistemologia moral e na filosofia, sobretudo na sua relação com o valor. Durante muito tempo, a esfera afetiva foi excluída do domínio da moralidade por certas tradições filosóficas e as emoções foram rebaixadas a uma experiência afetiva inferior. Consequentemente, a filosofia das emoções e a filosofia do valor eram vistas como disciplinas autônomas, sem uma integração entre o estudo das emoções e a percepção do valor (Muller, 2020). Entretanto, filósofos das tradições fenomenológica e personalista como Edmund Husserl, Adolf Reinach, Edith Stein, Max Scheler, bem como Dietrich von Hildebrand atribuíram a afetividade o fundamento basilar para a construção da ética.

Dentre os representantes da fenomenologia realista, Dietrich von Hildebrand (1889-1977) buscou resgatar a esfera da afetividade por meio de uma descrição compreensiva e detalhada das emoções ao conectá-la ao valor. Ele conferiu à esfera da afetividade um status análogo a outros domínios do ser humano como o intelecto e a vontade. Sob a supervisão de Edmund Husserl, von Hildebrand escreveu sua tese intitulada *"The Idea of Moral Action,"* publicada em 1916. A envergadura e complexidade de suas ideias foi reconhecida pelo pai da fenomenologia, por sua capacidade rara em apreender de forma rigorosa, precisa e magistral as diversas experiências da consciência afetiva (Husserl, 1992). O filósofo alemão ao participar dos círculos de Munich e Göttingen fez diversos conhecidos que influenciaram sua trajetória filosófica e pessoal, como Max Scheler e Adolf Reinach. As reflexões de von Hildebrand acerca do significado ético da vida afetiva continuaram de muitas maneiras as interpretações de Scheler e a filosofia da mente de Reinach, mas também ampliaram de forma singular uma ontologia e fenomenologia do papel das emoções e dos valores na experiência ética.

Portanto, o presente capítulo tem como objetivo reconstruir e analisar a teoria do valor em von Hildebrand tendo como foco particular sua concepção de felicidade. Nas seções a seguir serão apresentados o conceito de valor e a experiência afetiva, bem como

as categorias de valor em von Hildebrand. Em sequência abordaremos a noção de felicidade e alguns apontamentos são indicados entre a teoria ética de Aristóteles e von Hildebrand para o conceito da felicidade. Por fim, apresentaremos as conclusões e implicações para a Educação Moral.

O Conceito de Valor e a Experiência Afetiva

Em seus escritos von Hildebrand (2009; 2007) salienta as razões do desprezo conferido a esfera afetiva da natureza humana, onde teorias morais como as de Kant e Hume, restringem a afetividade as paixões, as inclinações, ao instinto ou ao fato material e irracional. Em linhas gerais, na perspectiva de Kant, as ações morais são boas quando enraizadas na lei moral, onde a pura razão e a vontade são a fonte da boa ação (D'Addelfio, 2021). A noção do imperativo categórico de Kant serve como parâmetro incondicional para as pessoas independentemente de suas emoções. As emoções e os sentimentos são reduzidos a um mero fato material pertinente a experiência psíquica-física, onde a esfera da afetividade comprometeria a experiência ética. Portanto, conforme os autores fenomenológicos e personalistas, a abordagem ética kantiana retira o fenômeno central da experiência moral, isto é, os valores.

Husserl (1989) e von Hildebrand (2007) argumentam que uma teoria do valor inclui não apenas a dimensão teórica, com atos intencionais governados pela razão lógica. É imperioso estender a experiência moral à esfera prática, com atos intencionais governados pela razão prática tendo como função pivotal as emoções. Desse modo, a origem das experiências éticas depende em grande parte das emoções e seu caráter intencional. Von Hildebrand (2009; 2007) explora de forma pormenorizada e primorosa o domínio da afetividade como portadora da experiência ética, em que os valores são reconhecidos por meio das emoções. Para o autor, as emoções não são apenas indicadores de valores, no qual vemos o valor de forma distanciada da essencialidade da pessoa. Há uma relação profunda, uma resposta afetiva que envolve toda a pessoa na percepção do valor, há um “relacionamento significativo e inteligível do sujeito com o objeto” possível por meio da resposta valor (Von Hildebrand, 2007, p.1). Segundo o filósofo personalista, uma pessoa virtuosa é portadora de valores não apenas ao exercer o domínio da sua vontade, mas por meio de experiências afetivas como, alegria, entusiasmo, admiração,

gratidão, amor, contrição e tristeza, dentre outras. A beleza da natureza ou de formas de arte, a majestade de uma grande verdade e o esplendor dos valores morais são considerados objetos-valores que motivam a nossa vontade e produzem respostas afetivas.

Na esfera afetiva, von Hildebrand (2007) distingue as experiências caracterizadas pela intencionalidade, que requerem uma tomada de posição e consciência pelo sujeito como resposta a certas qualidades do objeto (D'Addelfio, 2021; Crespo, 2017). O autor considera a intencionalidade como elemento essencial da espiritualidade humana, pois a resposta-valor “pressupõe conhecimento da causa da experiência; do objeto que motiva nossa experiência” (Von Hildebrand, 2007, p.1). Ele também distingue a experiência humana de estar cansado, mau humorado e irritado, das experiências afetivas da alegria e da compaixão, que requerem o aspecto da intencionalidade. O estado físico cansado nunca pressupõe uma relação consciente com o objeto de valor, enquanto nas experiências afetivas há uma experiência consciente e racional do sujeito para com o objeto.

Nessa relação significativa com o objeto, a pessoa tem uma percepção minuciosa e uma convicção da qualidade existente no “objeto ao se mostrar presente em sua mente” (Von Hildebrand, 2007 p.174). O objeto de valor nos move e requer de nós uma resposta afetiva. Consequentemente, ao apreciarmos e nos deleitarmos nas características do objeto à luz de suas qualidades há uma tomada de posição que constitui a resposta afetiva. Ao contemplarmos o objeto seja na beleza de uma paisagem, na música ou na virtude moral, essas experiências nos impressionam ao apreciarmos o seu valor. Ao passo que ao conferirmos uma resposta ao valor, o evento nos envolve com sentimentos de alegria, de apreciação e de aprazibilidade (Crespo, 2017; Von Hildebrand, 2007).

Conforme von Hildebrand (2007, p. 10) afirma, “ao nos movermos pela beleza sublime na natureza ou na arte ou por uma virtude moral, como a humildade e a caridade, permitimos sermos penetrados pela luz presente desses valores e nos abrimos para a mensagem do alto. É uma submissão que implica reverência, humildade e ternura.” A percepção completa e profunda dos valores implica uma atitude de reverência e deslumbramento que transcende a dimensão intelectual para uma experiência religiosa portadora de uma atmosfera divina. Crosby (2002) enfatiza que talvez um dos ensinamentos mais significativos de von Hildebrand na área da epistemologia dos valores, seja a ideia

que a percepção do valor envolve uma postura moral, principalmente a atitude de reverência.

Woodruff (2014, p. 1) aponta que, “a reverência começa com uma profunda compreensão de nossa limitação humana; disso cresce a capacidade de estarmos deslumbrados com aquilo que acreditamos estar fora no nosso controle - Deus, verdade, justiça, natureza e até a morte.” Segundo von Hildebrand (2007), a atitude de reverência suscita no ser humano a consciência da diferença entre o homem e o ser divino, a fim de enxergarmos nos valores aquilo que é intrinsecamente belo, sublime e importante. A percepção do valor demanda uma atitude de transcendência ao invés de permanecermos focados na nossa auto satisfação e imanência. Essa experiência afetiva pressupõe não apenas o conhecimento sensorial e intelectual, mas as emoções são primordiais como respostas aos valores ao levarem a pessoa a se sentir de uma certa maneira.

Von Hildebrand (2007, p. 184) diferencia a vontade da resposta afetiva nos seguintes pontos. Primeiramente, a resposta afetiva “pressupõe que o objeto seja real,” enquanto a vontade se direciona para algo ainda não real. O segundo aspecto centra na plenitude afetiva da resposta, uma vez que na resposta afetiva toda a pessoa está envolvida, ao passo que a vontade envolve uma única dimensão. Já no terceiro aspecto, a vontade está livre para conceber aquilo que está em seu poder, enquanto na resposta afetiva “não podemos construir uma resposta afetiva por um fiat, nem podemos comandar a nossa vontade como conseguimos com qualquer outra atividade” (idem, p.194). A vontade sempre se direciona a algo impessoal e a resposta afetiva se manifesta pela sua plenitude afetiva caracterizada pelo deleite e felicidade, aspectos não evidenciados na vontade.

Na esfera afetiva há uma relação significativa entre o objeto que nos afeta e o efeito criado em nossa alma, o que von Hildebrand destaca como “estar afetado.” Por exemplo, a beleza de uma música e uma ação moral nos move, onde uma apreensão do objeto e a percepção dos valores está implicado. Na base da relação de estar afetado existe uma relação de correspondência entre o objeto e o efeito, entre sua natureza e o seu significado. O objeto confere algo a nós e concedemos algo ao objeto. Haja vista que estar afetado vai da direção do objeto até a pessoa; e a resposta, da pessoa ao objeto. Portanto, vemos os valores graças às emoções. Isso envolve uma atitude moral de reverência da parte da pessoa para desfrutar de experiências afetivas como a alegria, o deleite, a paz, a humildade e a contrição. As emoções servem para apontar aquilo que é de importância e

de valor, e o tipo de importância que motiva a nossa resposta afetiva têm um fator decisivo na natureza da resposta. Para von Hildebrand (2007), há uma diferença entre respostas que são motivadas por valores e por elementos meramente subjetivo satisfatório, conceitos que dão sustentáculo teórico para sua perspectiva ética do valor. Vale lembrar que von Hildebrand aborda três categorias de importância: 1) importante em si mesmo; 2) meramente subjetivo satisfatório; e 3) bom para a pessoa. Vamos nos deter nas suas primeiras categorias mais enfatizadas em suas obras.

As Categorias de Valor: Valor em Si Mesmo e Meramente Subjetivo Satisfatório

Conforme Crosby (2002, p. 477) menciona, “o conceito de valor e de resposta ao valor forma o eixo de sua filosofia moral; é o centro do qual todo o resto deriva.” De fato, o conceito de valor em von Hildebrand aponta uma noção mais ampla, o de importância (*Bedeutsamkeit*), ao reconhecer diferentes formas em que algo possa ter significado. Os conceitos de valor e desvalor são atribuídos apenas a categoria de importância chamada importante em si mesmo, em oposição a outra categoria axiológica denominada de meramente subjetivo satisfatório. Na categoria importante em si mesmo, o objeto ou o evento é intrinsecamente importante. Ele revela algo nobre e precioso independente do meu interesse ou prazer, e somos conscientes que esse ato deve ser, algo importante. Já na categoria subjetivo satisfatório, temos consciência de que algo é importante e motiva nosso interesse apenas até nos dar prazer e satisfação.

Tomando como exemplo a diferença entre um elogio e o ato de perdoar, podemos observar que o elogio tem um caráter de importância enquanto produz prazer em nós. Tão logo a satisfação e o prazer com o ato do elogio se dissipar, nos tornamos indiferentes a ele, e sua importância cai no anonimato (Von Hildebrand, 2007). Por outro lado, o ato de perdoar é dotado de valor intrínseco, a sua importância não depende da relação ou efeito de satisfação que ele produz em nós. Portanto, aquilo que possui desvalor é importante em si mesmo, enquanto na categoria meramente subjetivo satisfatório as respostas não são dotadas de valor, pois a importância é relativa aos interesses e satisfação da pessoa. Ambas as categorias de importância podem motivar uma resposta particular como, alegria, entusiasmo e deleite. Contudo, na categoria importância em si mesmo o desvalor demanda uma resposta, ao passo que o meramente subjetivo

satisfatório nos tenta e limita a responder de uma forma específica. No caso de uma pessoa ser favorecida em um negócio monetário, a resposta a esse evento se restringe ao potencial dele satisfazer minha preocupação em permanecer materialmente bem. Em contrapartida, quando uma pessoa se restabelece e é salva, a resposta a esse valor levamos a conferir a esse evento como extremamente importante e valioso (Von Hildebrand, 2007).

Assim como em Husserl (1992), na ética de von Hildebrand a esfera emocional apresenta sua própria normatividade, com leis *a priori* presentes na experiência afetiva. Crespo (2017) apresenta de forma pormenorizada essas leis. Em síntese, há uma correspondência entre o conteúdo da resposta e o que motiva o valor, no qual o objeto ou evento é digno de uma resposta certa em virtude do seu valor. Nas palavras de von Hildebrand (2007, p. 164), “cada valor possui uma resposta ideal que lhe é devida, independentemente se a resposta de fato existir.” A normatividade se mostra no fato de que, o conteúdo da resposta será necessariamente positivo quando o valor do qual a resposta é motivada é positiva, e negativa da mesma forma. A resposta afetiva pode ser correta ou incorreta de acordo com o valor da qual corresponde. Além disso, o conteúdo da resposta ao valor necessariamente corresponde à natureza do valor a qual ele pertence. Por exemplo, a indignação é uma resposta afetiva para o objeto ou evento que tem como corresponde a injustiça ou atos desprezíveis. No caso do entusiasmo constitui uma resposta correta ao objeto ou evento que porta um valor positivo (Crespo, 2017). Portanto, as emoções chamam nossa atenção para o que é importante e de valor. Elas possuem relevância moral, pois nos permitem apreender as experiências emocionais corretas e incorretas. Quando vejo uma injustiça sendo cometida, as emoções portam o sentimento de indignação ao revelar quão incorreto é essa ação moral.

De acordo com von Hildebrand (2007), ter consciência e conhecimento daquilo que é correto não é suficiente para o desenvolvimento moral. É somente pela esfera afetiva que adentramos em contato profundo e pessoal com aquilo que é de valor, algo que se revela presente em nós e que nos afeta, motiva e move nossas ações morais. Conforme D’Addelfio (2021, p. 192) menciona, “realmente vivemos o valor somente pelas emoções já que é somente graças às emoções que o valor pode entrar em relacionamento direto com a pessoa e graças a profundidade dos sentimentos que permanece como uma regra a nosso comportamento concreto.” Enquanto na esfera intelectual detemos algo em nossa consciência, as emoções falam e tocam o nosso coração e nos permite experimentar

de forma genuína o mundo dos valores. Desta forma, o conhecimento e a experiência da esfera afetiva por meio dos valores é pré-requisito para o comportamento virtuoso, pois possibilita num nível pessoal experiências éticas que reconhecem o que de fato é de valor para nossas vidas.

O Valor e a Felicidade

Quando comparamos as categorias de importância, importante em si mesmo e meramente subjetivo satisfatório, ambas experiências despertaram deleite e felicidade. Contudo, a natureza da felicidade mostra-se essencialmente diferente. A felicidade advinda ao darmos importância ao subjetivo satisfatório, apela a nossos instintos, devaneios, paixões e desejos pessoais, a fim de trazer prazer e satisfação temporária. A experiência ética manifestada pelo meramente subjetivo satisfatório pode, por vezes, conferir voz à tentação, pois de muitas maneiras silencia a nossa consciência (Von Hildebrand, 2007, p.33). É certo que em nosso cotidiano fazemos escolhas baseadas na categoria meramente subjetivo satisfatório e elas fazem parte da nossa vivência. Contudo, essa maneira obstrutiva de julgar aquilo que é de importância baseado em nossas próprias inclinações pessoais restringe a felicidade mais plena que o valor pode nos conceder. Segundo von Hildebrand (2007), “uma vida que consiste em um contínuo fluxo de prazeres, derivado do que é meramente subjetivo satisfatório, nunca pode nos dar um momento dessa bem-aventurada felicidade engendrada pelos objetos que possuem valor.” A categoria importante em si mesmo inverte a ordem do prazer focado na pessoa, ao ultrapassar a perspectiva do satisfatório subjetivo que confina os objetos meramente a nós mesmos, como alvo de nossa satisfação. Não há no satisfatório subjetivo o caráter de submissão a algo intrinsecamente importante por si mesmo.

Já a marca essencial dos valores é sua possibilidade de conceder deleite e felicidade. Quando somos conscientes da importância intrínseca do objeto ou evento o valor produz uma felicidade plena e genuína. Desse modo, a experiência de testemunharmos uma ação moral nobre ou contemplarmos a beleza do céu nos leva ao caráter intrínseco do valor que se apresenta como majestoso, sublime, nobre e bom. De fato, o valor se desvela a nós como “uma mensagem, como se fosse, do alto, nos elevando além de nós mesmos” (Von Hildebrand, 2007, p. 10). O caráter de submissão e reverência

ao valor nos eleva à uma ordem transcendente que é independente de nós, que sobrepassa as nossas inclinações, tendências e desejos ao nos libertar da nossa autossatisfação. A consciência do valor inerente ao objeto faz com que nos relacionamos com ele para algo além de nós, reconhecendo e abnegando nossa imanência a uma atmosfera transcendente.

Ao nos confrontarmos e contemplarmos algo superior a nós mesmos por meio do objeto de valor que se mostra majestoso, sublime e nobre perante nós, a experiência nos toca e nos preenche de deleite e felicidade. Contudo, o deleite não é a fonte do valor, e sim o valor em si mesmo é a fonte de deleite e felicidade (Crosby, 2002). Tudo indica que para von Hildebrand (2007) todos os valores são caracterizados por sua beleza, na qual a experiência da plenitude do belo necessariamente concede deleite em nós. É certo que von Hildebrand distingue os valores estéticos de outros domínios de valor, mas para ele os valores não-estéticos, assim como o valor moral é também marcado pelo belo. Crosby (2002) pondera que, a experiência profunda do valor sempre confere deleite a pessoa; o deleite que apenas o belo pode conferir. Assim, o deleite ocorre quando uma profunda experiência do belo toca e move o nosso coração. É por isso que von Hildebrand correlaciona o valor não apenas à vontade, mas também ao coração, que é o centro da afetividade da pessoa. O valor é o tipo de importância que permite a pessoa ser movida e tocada por causa do seu esplendor e excelência intrínseca.

Enquanto ambas as categorias, importante em si mesmo e subjetivo satisfatório, podem ser consideradas experiências portadoras de felicidade, o subjetivo satisfatório oferece um tipo de felicidade que leva ao tédio e vazio, ao focalizar apenas na própria autossatisfação. Já a felicidade advinda da categoria importante em si mesmo nos liberta, ao transcendermos nossa imanência para a felicidade que vem dos objetos que possuem valor. De acordo com von Hildebrand (2007), os dois tipos de felicidade são essencialmente diferentes, como no caso da afirmação “o sucesso da minha situação financeira me faz feliz,” ao passo que posso também dizer “a sua bondade e generosidade me faz feliz.” Na primeira afirmação, temos o primeiro tipo de felicidade, onde o prazer é o *principium* e a importância da satisfação do objeto, o *principiatum*. Já na segunda afirmação, o valor é o *principium* (o determinante), e nossa felicidade, o *principiatum* (o determinado) (Von Hildebrand, 2007, p. 32). Como podemos observar, o subjetivo satisfatório não tem o caráter de abandono e verdadeira submissão aquilo que é intrinsecamente importante por seu próprio bem e a felicidade lhe é secundária. Além disso, no subjetivo satisfatório não encontramos nada que remete a beleza do objeto e ao

deleite proveniente do belo. Ademais, as categorias de von Hildebrand (1953) evidenciam como podemos obter a real alegria não apenas por meio de objetos impessoais impostos a nós pela via dos nossos desejos e prazeres, mas pela submissão, autodoação e contato com o objeto de valor objetivos da nossa vida que exigem da nossa alma uma resposta. Somente por meio de uma atitude moral de contemplação e reverência podemos reconhecer os mistérios do cosmo, a mão invisível do ser divino e absoluto e a dimensão transcendente da nossa natureza humana.

O Amor e a Felicidade

Sem dúvida, se perguntarmos para qualquer pessoa o que ela deseja na vida, o mais provável será ela responder: a felicidade. Há muitas causas e indicadores para a felicidade como uma boa educação, prestígio, dinheiro, beleza, sucesso profissional, virtudes morais e muitos outros fatores que podem contribuir para a felicidade. Von Hildebrand (2009) apresenta uma fenomenologia do coração, ao colocá-lo como o centro mais íntimo e pessoal da verdadeira afetividade. Somente no coração experimentamos a felicidade e deleite, ao manifestarmos a nossa verdadeira identidade. Desse modo, não cabe ao intelecto ou à vontade a experiência da felicidade, mas ao coração como a parte mais íntima da pessoa. O autor ensina que, “somente o coração pode experimentar a felicidade... É de certo um fato surpreendente que algo que nasça espontaneamente como uma dádiva na alma deva ser a manifestação do verdadeiro eu da pessoa” (Von Hildebrand, 2009, p.68). O amor alcança o seu ponto mais elevado nas relações interpessoais com o valor do convívio com as pessoas, no qual o coração é afetado, movido e preenchido de felicidade em resposta à preciosidade singular das pessoas. Assim, o fruto do amor nas relações humanas é a felicidade, considerada uma dádiva relativa à esfera espiritual, em que a preciosidade da personalidade individual é revestida de uma beleza divina, personificada pela pessoa (Von Hildebrand, 2009, p.26).

É certo que para o filósofo existem várias maneiras pelas quais encontramos a felicidade, seja a felicidade por meio de virtudes morais, do conhecimento, da beleza, da natureza ou da arte, mas a felicidade do amor sobrepassa a todas. Ela é a experiência afetiva mais profunda e intensa. Para o autor, a felicidade plena não basta apenas ser pensada e desejada, ela deve ser sentida na esfera afetiva, em nosso interior. Ele, em sua

obra *Ética* (1953), critica Aristóteles por negligenciar a esfera afetiva, ao dicotomizar as paixões, os desejos e o apetite à parte irracional do homem, em oposição à vontade e à inteligência referentes ao lado racional. Segundo von Hildebrand (2009), Aristóteles confunde as paixões e o apetite com a experiência afetiva, ao restringir o papel das emoções na ética. De acordo com von Hildebrand (2009, p.24), “o lugar limitado a afetividade na filosofia de Aristóteles é surpreendente já que ele declara a felicidade como o bem maior, do qual todo outro bem é desejado.” Por sua vez, para o mestre da ética cristã, a felicidade só pode existir na esfera afetiva tendo o amor como centro da afetividade e aspecto fulcral da experiência humana.

Segundo a perspectiva de von Hildebrand (2009), o amor em sua essência tem como ordem suprema a resposta ao valor. O amor como resposta-valor responde ao valor único da pessoa, na qual a apreciação do valor da pessoa amada é condição necessária para o amor. Reconhecer a beleza e a preciosidade do amado, como importante em si mesmo é o começo do processo de amar, o que faz acender o amor. Conforme von Hildebrand (2009, p.17) reitera: “É essencial para cada tipo de amor que o amado se apresente diante dele como precioso, bonito, amável. Enquanto alguém for apenas útil para mim, enquanto eu posso usá-lo, a base do amor está ausente.” A apreciação da beleza e preciosidade da pessoa está na base do amor entre amigos, pais e a criança e, principalmente, no amor conjugal. O amor conjugal retrata a relação suprema do amor, que requer também um caráter de autodoação e de devoção sincera ao amado.

Von Hildebrand (2009, p. 41) destaca como característica essencial do amor, a autodoação no qual o amor “dura mesmo quando o amado não está no seu foco e é persaviso e superatual no sentido de colorir e modificar a vida consciente do amado.” A característica de submissão permite considerar e desfrutar do deleite da beleza, da preciosidade e da amabilidade da pessoa. Por meio da autodoação, o amor é distinto de todas os outros tipos de resposta-valor devido a duas características fundamentais: *intentio unionis* e *intentio benevolentiae*. A noção de *intentio unionis* implica uma união espiritual com a pessoa amada, como pessoa exclusiva do meu amor. Há uma ligação real em vivenciar o amor e estar com o amado. Já o conceito *intentio benevolentiae* se relaciona ao desejo pela felicidade e o bem-estar do amado. Envolve não apenas conhecer a vida, as alegrias e os sofrimentos da pessoa amada, mas revelar um interesse genuíno na felicidade e “um espontâneo interesse em fazer um compromisso extraordinário ou tomar uma responsabilidade extraordinário por ela” (idem, p.41). Esses dois conceitos aprofundam

o caráter da resposta ao valor, pois afeta não apenas a vontade em considerar e apreciar o amado, mas o coração é preenchido por um deleite ao ansiar estar com a pessoa amada, ao se regozijar com sua presença e desejar uma união espiritual que abarca desfrutar de todas as esferas de sua vida (Von Hildebrand, 2009, p.67).

Von Hildebrand (2009, p. 66) coloca em suas próprias palavras que, “aquele que ama despeja o seu amor no coração do amado, ele quer afetar o seu coração, preenchê-lo com alegria; e somente, então, ele irá sentir que alcançou o amado, o seu próprio self.” Desse modo, ao demonstrarmos um amor abnegado que centra na preciosidade e na beleza do amado, ao nos preocuparmos com sua felicidade e bem-estar alcançamos um deleite e alegria na pessoa amada e na recompensa do seu amor. De acordo com Cajthaml (2019) e Vohánka (2019), Aristóteles e Platão divergem de von Hildebrand (2009) quanto à sua perspectiva do amor devido ao conceito do bem. Para os autores clássicos, o bem é o objeto do desejo do amor, enquanto para o autor alemão o amor envolve uma resposta adequada de valor direcionada à pessoa. Os autores apresentam os conceitos latinos *intentio unionis* e *intentio benevolentiae* relacionados ao amor como fontes de desejo. Por exemplo, a primeira noção seria o desejo de união espiritual com o amado e, a segunda, o desejo da felicidade e bem-estar do amado. Embora os termos latinos sendo colocados como desejo não influenciem a essência da resposta afetiva relacionada ao amor, von Hildebrand discorre sobre esses conceitos apresentando a linguagem da natureza da autodoação e da cooperação do ser humano com a esfera espiritual de forma mais contundente do que um mero desejo.

Diversas dimensões podem envolver a resposta-valor do amor como, o compromisso, o envolvimento de toda a pessoa, confirmação de uma profunda felicidade, se tornar um bem objetivo, e ter o desejo da união com a pessoa amada (Vohánka, 2019). A resposta ao valor da pessoa envolve investi-la com certo esplendor, onde o caráter de autodoação implica transcender o seu próprio self, ao vislumbrar a beleza divina na pessoa. Consequentemente, a felicidade apresenta-se como algo muito maior e duradouro no amor do que qualquer outra experiência. O amor é concebido não como mero meio para alcançar a felicidade, mas como modo de união com o amado e com o absoluto ser transcendente.

A Felicidade em Aristóteles e von Hildebrand

Na obra Aristotle: *Nicomachean Ethics*, Irwin (2019) destaca que Aristóteles busca responder à seguinte questão: Qual é o propósito último da existência humana? O autor apresenta o termo *eudaimonia* como o maior bem que alguém pode almejar. O conceito *eudaimonia* traduzido como felicidade, bem-estar ou florescimento, não está relacionado a descrição e análise de um sentimento, mas refere-se ao tipo de vida que seria importante viver (Kraut, 1991). Para Aristóteles o objetivo último do ser humano é ser feliz ou *eudaimōn*, que compreende estar ativamente engajado na vida da virtude. O indivíduo *eudaimōn* mostra-se em um estado de desenvolvido maduro, na qual exerce regularmente as várias virtudes da alma, seja intelectual e moral. Desse modo, o objetivo último da pessoa se realiza por meio do seu engajamento na atividade filosófica e na atividade moral da prática das virtudes justiça, generosidade, temperança, dentre outras.

A teoria ética de Aristóteles advoga que os seres humanos possuem um *telos*, um objetivo e propósito na vida com base em sua própria natureza. Fomos formados para sermos agentes virtuosos e do bem, a fim de alcançarmos o nosso *telos*. “Quando somos bons, o *telos* da vida humana é alcançado, e conseqüentemente, encontramos felicidade ou o desenvolvimento humano” (Arthur, 2021). Assim, para Aristóteles o ser humano busca a felicidade pelo uso cuidadoso da razão e da aquisição das virtudes. O conceito de *telos* é fundamental no pensamento de Aristóteles e conforme MacIntyre (1981, p.52) destaca: “neste esquema teleológico há um contraste fundamental entre o homem como ele está e o homem como ele poderia ser se ele compreender a essência da sua natureza.” Há uma tensão entre o que somos e o que podemos ser, onde a visão compreensiva da vida e da finalidade humana constituem na busca da *eudaimonia*, que significa viver bem e fazer o bem.

De fato, são inúmeras as interpretações para o significado do objetivo último do ser humano nas obras de Aristóteles, pois muitos avançam o elemento da contemplação pela experiência intelectual como a fonte da felicidade (Kenny, 1992). Por vezes, nos escritos do autor parece haver uma contradição entre o ideal intelectual para a felicidade última da pessoa, no caso da obra *Nicomachean Ethics*, enquanto outros livros equiparam a felicidade a uma atividade moral e intelectual. Além disso, há autores que apresentam bens não apenas intrínsecos como elementos necessários para a felicidade e a conquista da vida justa e boa. Proponentes dessa linha teórica, denominada inclusivista, sugerem

que na obra do autor a felicidade envolve a ação virtuosa juntamente com outros bens externos, como o desejo pelo dinheiro, pelo prazer e pela honra. Por outro lado, a corrente aristotélica monista tomando como fonte a felicidade como aquilo que é sempre desejado por si mesmo e nunca pelo bem de algo, defende o significado de felicidade como a ação virtuosa para o bem viver (Kraut, 1991).

Nesse sentido, Kraut (1991) argumenta que a felicidade envolve a contemplação, mas há formas secundárias de alcançarmos a felicidade por meio da atividade moral. O autor salienta que bens indiretos como os amigos, prazeres físicos, honra e saúde promovem a felicidade, mas não são fatores que consistem na felicidade. Segundo o teórico, Aristóteles apresenta dois modelos importantes que servem de diretriz para uma vida feliz. Ele conecta aquele que devota sua vida para exercer as virtudes da razão intelectual ao filósofo, e ao estadista o exercício pleno da virtude moral. Consequentemente, tanto o filósofo, quanto o estadista se apropriam da atividade ética como guia para o bem indireto, ao escolherem a melhor quantidade de honra, de amigos, de tempo ao lazer, etc. A atividade intelectual e a prática das virtudes são essenciais para a felicidade, onde há uma conexão entre viver virtuosamente, exercer o potencial humano por meio do intelecto e ser feliz.

Na interpretação esboçada por Arthur (2021), Aristóteles vale-se de três compreensões diferentes para alcançar a felicidade: 1) prazer e diversão; 2) honra e reconhecimento social com base na excelência e sucesso pessoal; 3) aprender e buscar a sabedoria, a vida intelectual. Von Hildebrand (2009) critica justamente a ausência da esfera afetiva na teoria ética de Aristóteles ao privilegiar a dimensão contemplativa relacionada a atividade cognitiva e racional, e associar a moralidade ao campo da prática (Sánchez-Migallón, 2000). Aristóteles contrapõe a parte racional e a vontade, a parte irracional do homem que envolve o apetite, impulso e paixões. Desta forma, reduz a complexidade e a beleza da experiência afetiva às paixões e ao apetite, ao passo que privilegia a dimensão contemplativa por meio das virtudes dianoéticas como a sabedoria e prudência, em detrimento das virtudes morais e da moralidade. O autor alemão questiona o intelectualismo preponderante na ética de Aristóteles em exclusão a experiência afetiva e o papel moral da afetividade, principalmente o lugar do valor e da resposta afetiva.

Von Hildebrand (2009) comenta que a felicidade só pode ser sentida na esfera afetiva e desaprova a concepção unívoca de Aristóteles para a felicidade. Para o filósofo

alemão é ausente na concepção teleológica e eudaimonista de Aristóteles a clara distinção entre o importante em si mesmo e o subjetivamente satisfatório. A felicidade como o objetivo último do ser humano é considerada vaga, pois não diferencia os diversos tipos de importância positiva como o bom e a felicidade ao entendê-los como conceitos unívocos. Ele escreve que “consequentemente, jamais diferencia explicitamente entre o egocentrismo e a verdadeira felicidade, que só nos pode proporcionar os bens que portam um valor autêntico” (Von Hildebrand, 2009, p. 299). Ademais, as categorias de importância do autor permitem, do ponto de vista moral, distinguir a felicidade autêntica da autocentrada focada na autossatisfação. Embora a premissa máxima seja que todos os homens por natureza buscam a felicidade, não podemos assumir que todos subjetivamente desejam a mesma felicidade (Von Hildebrand, 2009, p.287).

Crosby (2002) afirma que Von Hildebrand era principalmente crítico da teoria do eudaimonismo de Aristóteles, ao considerá-la meramente um desejo voltado para o objetivo bom para a pessoa. A felicidade como objetivo último pode estar calcada no próprio benefício e na ambição e interesse individualista em ser feliz. Segundo a ética de Von Hildebrand (2009), Aristóteles não tematiza o valor e a resposta-valor como conceitos centrais para a vida moral em sua perspectiva da *eudaimonia*. A verdadeira felicidade deve ter como fonte a resposta-valor, onde o valor sobrepassa o bem objetivo da pessoa para a categoria do valor em si mesmo. “De fato, von Hildebrand somente estará satisfeito se certa *prioridade* for concedida a resposta-valor sobre o interesse em sua própria *eudaimonia*, pois somente uma relação de resposta-valor aos bens e valores nos coloca na posição de sermos felizes e nos beneficiarmos da posse deles” (Crosby, 2002, p.486). Para von Hildebrand, atos excelentes morais são sempre resposta ao valor e a verdadeira felicidade advém da resposta-valor que tem como base o valor em si mesmo e a dimensão transcendente.

Além disso, as limitações da finalidade do ser humano associada a *eudonomia* carregam a ideia de que a nossa liberdade é concedida apenas aos meios e não nas escolhas sobre a realidade última. Contudo, a felicidade pode ser alcançada como fim para a própria autossatisfação ou a felicidade autêntica como resposta ao valor concedida como uma dádiva a nós (Von Hildebrand, 2009, p.287). Neste último tipo de felicidade, há o deleite supremo que deriva do valor autêntico por meio da dimensão transcendente como bem absoluto. Segundo Cajthaml (2019) e Vohánka (2019), a felicidade para von Hildebrand pode ser conceituada como um estado da mente intencional, afetivo e

deleitoso motivado introspectivamente pelo reconhecimento do objeto como positivamente valioso em si mesmo ou objetivamente bom para a pessoa (ou as pessoas). Essa suprema fonte de felicidade deriva principalmente do amor como resposta-valor na vida das pessoas, mais do que outros objetos impessoais de grande valor. A resposta-valor permite reconhecer a beleza e preciosidade dos objetos e a individualidade das pessoas, onde descobrimos no amor quão belo o mundo realmente é.

Reconhecemos que o amor torna ainda maior a beleza de cada um nas relações interpessoais e conjugal, devido ao seu caráter sinérgico, ao reforçarmos e desenvolvermos o amor um do outro ao nos tornarmos mais notáveis, felizes e belos. O amor em maior grau requer uma rendição, ao irmos além do confinamento das necessidades da própria pessoa e do nosso egoísmo e arrogância, onde na dimensão espiritual e transcendente encontramos uma dimensão maior da felicidade. Principalmente no amor e na resposta-valores, as dimensões impessoais nos despertamos para o mundo dos valores intrínsecos e do vislumbre da perfeição divina como fonte de felicidade. Essa sensibilidade aos valores importantes por si mesmos, nos estimula a tornarmos mais conscientes das nossas atitudes morais e das emoções, ao podermos despertar e moldar nossa vontade e nossa experiência afetiva para aquilo que de fato tem importância e concede a felicidade genuína e real.

Conclusão e Implicações para a Educação Moral

A educação moral nos habilita a desejar e encontrar prazer nas coisas certas, em ações virtuosas e no bem viver. Von Hildebrand nos conscientiza de que as emoções são fundamentais na experiência moral da pessoa e que é a partir delas que uma relação genuína com valor é possível. Não podemos negar o papel das emoções na Educação Moral, pois nos sensibilizam, nos motivam, nos afetam e nos movem para o real valor presente nas relações interpessoais e nos objetos impessoais. A Educação Moral nos desperta para o mundo dos valores, naquilo que tem valor em si mesmo e que requer uma resposta afetiva intencional. Entendemos que é por meio das emoções que os valores permanecem como importantes diretrizes para o nosso comportamento concreto e na tomada de uma consciência pessoal e duradoura acerca do que é de valor.

O caráter intencional da resposta-valor nos faz ter consciência de que precisamos nos interessar por coisas que tem um real valor, ao demonstrarmos uma atitude moral de reverência, de rendição e contemplação para com o objeto de valor. Von Hildebrand (2007) com sua teoria de valor, nos apresenta o conteúdo moral para o ensino dos valores, com base nos diferentes tipos de importância que motivam nossa resposta afetiva e volitiva aos eventos e objetos da vida. Podemos viver sem uma atitude de resposta ao valor genuíno, ao considerar aquilo que é importante como algo meramente subjetivo satisfatório. Assim, “podemos nos equivocar em experimentar coisas que são boas por si mesmo (amar aos outros como valioso por si mesmo), mas essa abordagem – longe de expandir as possibilidades da pessoa – acaba por trivializá-la” (D’Addelfio, 2021 p.199). De acordo com von Hildebrand (2007, p. 192), o processo de valorizar as coisas por si mesmo é essencial, pois de um ponto de vista pedagógico, um dos principais caminhos para a Educação Moral é “abrir a alma dos alunos a fim de serem afetados pelos valores.” As categorias de importância do autor são perspectivas cruciais da nossa abordagem à vida moral. Quando somos cegos e não respondemos aos valores, nos tornamos prisioneiros da nossa auto satisfação, aprisionados na nossa imanência. Portanto, o trabalho de mover o coração dos alunos para o mundo dos valores absolutos e reais, conduz a pessoa a revelar de fato sua verdadeira essência como pessoa, pois o valor demanda uma atitude de transcendência ao invés de permanecermos focados nas nossas necessidades e imanência.

Ter apenas consciência e conhecimento daquilo que é correto não é suficiente para o desenvolvimento moral. É somente pela esfera afetiva que entramos em contato profundo e pessoal com aquilo que é de valor. Embora ambas as categorias de importância: importante em si mesmo e meramente subjetivo satisfatório, despertaram deleite e felicidade, somente os valores nos concedem a verdadeira felicidade. Quando somos conscientes da importância, da preciosidade e sublimidade intrínseca do valor recebemos a felicidade plena e genuína. Não há no satisfatório subjetivo o caráter de submissão a algo intrinsecamente importante por si mesmo e o deleite do objeto proveniente do belo.

Para von Hildebrand (2007), a felicidade alcança seu grau supremo no amor, por meio das relações interpessoais e convívio com as pessoas, no qual o coração é afetado, movido e preenchido de felicidade em resposta à preciosidade singular das pessoas. Não há felicidade na vida solitária e é necessário a formação ética o reconhecimento do valor

e da preciosidade da pessoa nas interações para que nos tornemos felizes e socialmente ajustados (Soares e Sucupira-Lins, 2020). Somos virtuosos somente quando conseguimos amar as pessoas, pois almejamos o bem das pessoas precisamente reconhecendo a pessoa como pessoa de valor. A felicidade deriva principalmente do amor, na qual o caráter de rendição e submissão ao objeto de valor, nos abre para atmosfera transcendente, onde na essência da preciosidade da pessoa vislumbramos a realidade última no próprio ser divino.

Referências

ARTHUR, J. A. **Christian Education in the Virtues**: Character Formation and Human Flourishing. Taylor & Francis, 2021.

CAJTHAML, M. Love and happiness. In: CAJTHAML, M.; VOHÁNKA, V. (Eds.). **The moral philosophy of Dietrich von Hildebrand**. Catholic University of America Press, 2019.

CRESPO, M. The husserlian sources of emotive consciousness in Dietrich von Hildebrand's moral philosophy. **American Catholic Philosophical Quarterly**, v. 91, n. 4, p. 671-686, 2017.

CROSBY, J. F. Dietrich von Hildebrand: Master of phenomenological value-ethics. In: DRUMMOND, J. J.; EMBREE, L. (Eds.), **Phenomenological Approaches to Moral Philosophy**. Springer, Dordrecht, 2002. p. 475-496.

D'ADDELIO, G. Value-Feeling and Moral Education: Pedagogical Remarks on Dietrich Von Hildebrand's Phenomenology. In: BRINKMANN, M.; TÜRSTIG, J.; WEBER-SPANKNEBEL, M (Org.). **Emotion-Feeling-Mood**. Springer VS, Wiesbaden, 2021. p. 185-200.

HUSSERL, E. Evaluation of Dietrich von Hildebrand's doctoral dissertation: Die Idee der sittlichen Handlung. **Aletheia**, v. 4-5, 1992.

IRWIN, T. **Aristotle**: Nicomachean Ethics. Hackett Publishing Company: Indianapolis, 2019.

KENNY, A. **Aristotle on the perfect life**. Oxford University Press, 1992.

KRAUT, R. **Aristotle on the human good**. Princeton University Press, 1991.

MACINTYRE, A. **After virtue**: A study in Moral Theory. Notre Dame, IN: Notre Dame University Press, 1981.

MÜLLER, J. M. Dietrich von Hildebrand. In: SZANTO, T.; LANDWEER, H. (Org.). **The Routledge Handbook of Phenomenology of Emotion**. Routledge, 2020. p. 114-122.

SÁNCHEZ-MIGALLÓN, S. Ética Aristotélica *versus* ética de los valores? Um acercamiento al problema desde Aristóteles y Hildebrand. **Scripta Theologica**, v.32, p. 301-310, 2000.

SOARES, M.R.F.; SUCUPIRA-LINS, M. J. C. Von Hildebrand: Formação ética, preciosidade da pessoa humana e as consequências do isolamento social. **International Journal of Development Research**, v. 10, n. 2, p.34072-34077, 2020.

VOHÁNKA, V. Love or Contemplation?: Hildebrandian and Aristotelian Ways to High Happiness. **Studia Neoaristotelica**, v. 16, n. 1, p. 5-47, 2019.

VON HILDEBRAND, D. **The Heart: An Analysis of Human and Divine Affectivity**. South Bend: St. Augustine's, 2009.

VON HILDEBRAND, D. **Christian Ethics**. New York: McKay, 2007. 1953.

VON HILDEBRAND, D. **The Heart: An Analysis of Human and Divine Affectivity**. South Bend: St. Augustine's, 1953.

WOODRUFF, P.; FLOWERS, B. S. **Reverence: Renewing a Forgotten Virtue**. New York: Oxford University Press, 2014.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO PELA AFETIVIDADE

Glaucya Maria Lopes Lino

Pesquisas da área da psicologia (Ramos, 2021; Dominici, GOMES & NEVES, 2018; Guimarães & ARENARI, 2018; Ribeiro, 2010; Barroso *et al*, 2017; Lourenço, 2018; Colagrossi, 2017) discutem o lugar da Afetividade na Educação e é na Educação Infantil que o tema aparece com mais frequência, pois é no contexto da primeira infância que se encontra maior número de produções científicas referentes ao tema. Os artigos, acima citados, têm em comum as pesquisas de Goleman (1995) em relação à Inteligência Emocional e analisam a prática da Afetividade em escolas e em outras instâncias sociais. Argumenta-se a importância do desenvolvimento desta dimensão humana, mas não há pesquisas que tratem dos fundamentos filosóficos da Afetividade.

O conceito de Afetividade tem passado por muitas interpretações, segundo bases teóricas específicas. Existe uma polissemia nesse conceito que suscita a necessidade da definição do termo e aprofundamento de suas particularidades. Oferecemos reflexões iniciais a partir da leitura das obras de von Hildebrand (2020; 2009; 2007) e de autores que fazem a interlocução com esse filósofo. A fenomenologia desse autor, segundo Sucupira-Lins (2021, 2020, 2020a), e o diálogo no grupo online de leitura von Hildebrand *Legacy* durante o ano de 2021 são valiosos subsídios para esse capítulo, cujo objetivo é auxiliar a preencher a lacuna quanto ao assunto e aos pressupostos que fundamentam, na Filosofia da Educação, os estudos da Afetividade. Esperamos que a relevância do tema aumente o interesse dos educadores de modo que possam completar, questionar e gerar mais pesquisas.

Von Hildebrand (2007, p. 3) afirma que: “A esfera afetiva, e o coração como seu centro, estiveram mais ou menos na sombra durante todo o curso da história da Filosofia”. Um dos motivos dessa exclusão, conforme o autor, é que experiências afetivas meramente sensoriais e as emoções foram colocadas no mesmo nível que experiências afetivas profundas, como entusiasmo, reverência e amor. Debatendo as experiências sensoriais, o fenomenólogo diz que essas dependem unicamente da audição, tato, paladar, visão e olfato para se realizarem. As emoções como medo, alegria, tristeza e raiva são reações que causam o movimento da ação. Colocar essas experiências afetivas no mesmo nível das

superiores, desacreditou a Afetividade em sua totalidade. Na perspectiva desse autor, as experiências afetivas autênticas contam com a parte sensorial como porta de entrada e a supera, pois envolvem o ser humano todo. Ao incluir o intelecto e a vontade, essas experiências são respostas afetivas livres e não reações.

Ao enfatizar que o coração é o centro da esfera afetiva, Von Hildebrand (2009) dá especial atenção à alma humana. Alma, do latim *animus*, significa a dimensão interior do ser humano e se opõe à dimensão física, não ao intelecto e à vontade. Entendemos o intelecto de acordo com o pensamento da Antiguidade Clássica, pois, para Aristóteles (séc. IV a.C. 2014, livro VI), intelecto é um conjunto de capacidades do pensar humano e leva ao discernimento e à sabedoria. Vontade, palavra que vem do latim *voluntas*, é uma potência humana específica de tomada de decisão.

A pessoa é constituída pela conexão entre vontade, Afetividade e intelecto. A novidade do autor, a nosso ver, é dar centralidade à Afetividade e não descartar o intelecto e a vontade, sublinhando que a resposta afetiva pressupõe a interlocução dessas três dimensões do ser humano.

Von Hildebrand (2007) explica que a Afetividade é a experiência de ser movido pelo valor que reconhecemos no outro ou em algo. Reconhecer algo implica o intelecto e responder a esse valor envolve a vontade. O coração, para o escritor, é o cerne da esfera afetiva, e igualmente da pessoa, cujo núcleo se desloca do intelecto para esta instância. Significa que o coração está em primeiro plano, redimensiona o intelecto e a vontade e equilibra escolhas e atitudes, o que reforça a conotação de profundidade atribuída ao coração. Segundo a concepção do autor, é o lugar onde as ações humanas são geradas e, portanto, é a base da pessoa. O filósofo afirma que as paixões são irracionais e brotam do egoísmo humano, sendo desprovidas de razão, vontade e liberdade. As respostas afetivas se baseiam no intelecto, na vontade e no coração humano e se caracterizam por querer o bem do outro.

O autor está ancorado na fenomenologia de Husserl (2021), do qual foi aluno, e de Scheler (2017) no que diz respeito aos conceitos básicos da fenomenologia. Com profundidade, von Hildebrand (2009, 2007) discute as questões da Afetividade e constrói um pensamento próprio e original. O amor humano é um dos temas centrais estudados por von Hildebrand (2021; 2009; 2007) e necessita ser aprofundado em cada detalhe de modo que sejam eliminadas as ambiguidades surgidas nesta esfera. Analisamos

unicamente os aspectos do seu pensamento em vista dos objetivos propostos para esta pesquisa.

Amor e Empatia

O Amor, resposta-afetiva, é o núcleo da Afetividade. O amor não é instinto, nem paixão, pois esta não recebe intervenção da vontade, não é consciente e, portanto, não é gerenciada pela pessoa. O Sentimento, de acordo com von Hildebrand (2007, p. 4), “é a única forma de experiência que pode ser vivida conscientemente”. Estar consciente significa estar desperto, senhor de suas capacidades. Diferentemente da emoção, que não inclui o pensar, o sentimento é duradouro. Entre os sentimentos, há uma escala que os distingue em profundidade e hierarquia. O autor argumenta que respeito, admiração, reverência e amor são sentimentos distintos e, comparados entre si, apresentam uma ordem crescente de profundidade. O respeito se expressa em um modo menos profundo do que a admiração; O amor, compreendido como resposta afetiva de valor maior, está na posição mais alta da escala.

Para entendermos o fenomenólogo, é fundamental voltarmos a um conceito basilar para essa reflexão concernente à Afetividade: a tomada de consciência. Para Mounier (1964), filósofo francês considerado o fundador do movimento personalista, a consciência não é uma faculdade da pessoa, é a pessoa mesma por inteiro. A citação abaixo resume a afirmação:

Ter consciência daquela árvore é estar com ela, entre seus ramos e folhas, é, de algum modo, como dizem os hindus, e os românticos numa expressão-limite, ser aquela árvore, pulsar ao seu doce calor primaveril, crescer com ela no seu secular crescimento, brotar com a alegria de seus rebentos, sempre sendo eu próprio e sempre sendo distinto. A consciência íntima não serve de bastidores onde a pessoa entorpeça, é como a luz, presença secreta e, no entanto, irradiando para o mundo inteiro. (Mounier, 1964, p. 87)

No Personalismo, fica evidente que a pessoa é ela própria enquanto ser no mundo que a circunda. É distinta do mundo, ao mesmo tempo em que está no mundo e com o mundo. Buscar o próprio eu é ir ao encontro do outro, tendo consciência, em primeiro lugar, de que é uma pessoa única, uma subjetividade em relação. Em outras palavras, a consciência, no Personalismo, é o eu mais profundo da pessoa, é o lugar das escolhas e

livres decisões. Considerando que a consciência é o eu mais profundo, ter consciência quer dizer conhecer-se a si mesmo. Nesta perspectiva, é na relação com o outro que o sujeito se conhece profundamente e vive a Afetividade.

A questão do conhecer-se a si mesmo é fundamental na Fenomenologia. Stein (1989) investiga a consciência profunda do eu e explica o seu papel. Conhecer-se a si próprio, é estar diante da própria singularidade. O movimento de tomada de consciência é a posição frente às escolhas e não somente algo introspectivo. Podemos inferir que os autores convergem no conceito de pessoa do Personalismo, de acordo com o que apresentamos anteriormente. Esse conceito é basilar para pensar as relações interpessoais. Passemos à análise dos estudos de Stein (1989) cujo núcleo está na estrutura da pessoa humana e no princípio da individuação. O ser pessoa na Fenomenologia equivale ao conceito personalista de ser em relação. Para Stein (1989), somos pessoa pela empatia.

A empatia, explica Alfieri (2014, p.125), estudioso de Stein, é “o ato pelo qual alguém percebe o conteúdo do ato de consciência de outrem no exato momento em que ele vivencia”. Em síntese, é experiência da experiência do outro. Reforçamos que ter consciência envolve todo o ser da pessoa. É uma participação na experiência do outro no modo como o outro a vive. Os desdobramentos da vivência da empatia são muitos. Entre eles destacamos a harmonia entre o pensar e o agir, o conhecimento de si. Seria necessário outro capítulo para desenvolver alguns dos conceitos fundamentais de tais afirmações.

Savian Filho (2014) discute os textos da autora e os apresenta de forma didática. O pesquisador explica a questão: como sabemos da experiência do outro? A consciência da experiência do outro é a definição de Empatia, o que vem ganhando campo na Psicologia e na Educação. O uso indiscriminado deste conceito leva a erros em sua interpretação e aplicação. Este autor oferece uma chave de leitura para compreensão da Empatia, como se pode ler abaixo:

Não se trata de uma intuição ou de uma simples emoção, mas de um saber do que se passa na consciência alheia, uma experiência da experiência alheia, um perceber aquilo que o outro vivencia, ou, ainda, um sentir o que o outro sente. (Savian Filho, 2014, p.34)

Empatia é, portanto, a transcendência da própria individualidade para compreensão do outro. Não é suficiente saber o que o outro vive, sofrer com ele; é necessário ter consciência do outro. O problema da individualidade, tão bem aprofundada

por Stein (1989), é de suma importância para a Educação. Alfieri (2014, p.15), estudioso dessa autora, diz que “a pessoa humana tem a possibilidade de crescer quando explora seu potencial e toma consciência de si mesma”, concebendo a singularidade da pessoa humana como o seu eu mais íntimo. De acordo com esta perspectiva, a tomada de consciência de si é um objetivo imprescindível da Educação.

Voltando à própria autora, Stein (1989, p. 116) expõe que “pela empatia com estruturas pessoais compostas de maneira diferente, tornamos claro o que não somos, o que somos mais ou menos que os outros”. A argumentação da filósofa enfatiza a importância da empatia para a pessoa humana. Dar ênfase a esta ação humana é crucial para a Educação.

A antropologia filosófica desenvolvida pela filósofa alemã, conforme Sberg (2019), afirma que o ser humano é uma totalidade. Suas pesquisas concernentes ao conceito de ser humano e à empatia são importantes para o entendimento do pensamento de von Hildebrand (2007). Os dois autores partem da mesma base fenomenológica husserliana, que fundamenta o ser em relação, ser pessoa. O trabalho minucioso da filósofa, ao descrever o caminho de consciência de si que se dá no encontro com o outro, é útil para entrar no pensamento de von Hildebrand (2009). Ao mesmo tempo, empatia tem características apontadas por von Hildebrand (2007) na definição de amor: envolve o ser inteiro da pessoa, não se limita ao conhecimento do outro, é intencional, consciente.

Com base no conceito de individualidade da pessoa, Stein (1989) era contrária à concepção vigente em sua época que pretendia anular o indivíduo em função do grupo. Tal concepção, é, a nosso aviso, basilar para a Filosofia da Educação, pois propõe direcionar o olhar, o mais possível, para a individualidade do educando, visto como um microcosmo dentro de sua espécie. Esta proposta encontra consonância na argumentação hildebrandiana para a qual a pessoa é um ser único e precioso. É possível argumentar que tal perspectiva oferece elementos para estabelecer uma relação que favoreça a autonomia do estudante, evitando cair no conformismo irrefletido, conforme afirma Nash (1968). O autor diz que um dos erros possíveis da Educação, quando crianças são consideradas no grupo, é o incentivo ao conformismo. Segundo Nash (1968), o desenvolvimento da autonomia individual é prejudicado. Prioriza-se a formação de indivíduos similares, dóceis e capazes de obedecer sem pensar e há o apagamento da preciosidade de cada pessoa. Há a tirania do grupo.

A questão da individualidade também é discutida por Maritain (1962) o qual diz:

A Individualidade se opõe ao estado de universalidade que as coisas têm no espírito, designa este estado concreto de unidade ou de indivisão que é requerido pela existência graças ao qual toda a natureza existente ou capaz de existir se pode pôr na existência como distinta dos outros seres. (Maritain, 1962, p. 36-37)

O filósofo explica que cada pessoa é um ser indivisível, formado por uma unidade e, neste aspecto é único, distinto, apresenta características próprias. O indivíduo é uma parte do universo, de uma espécie, na perspectiva de Maritain (1962). O autor avança, afirmando que cada um é indivíduo e é uma pessoa. De acordo com o pensador, a individualidade confere ao ser humano a ligação com os de sua espécie, ao mundo físico. Eis um ponto no qual Maritain, Stein e Hildebrand convergem. O conceito de pessoa ressalta no ser humano sua realidade mais profunda: a independência dos condicionamentos, sua liberdade e dignidade. A pessoa é um ser livre. A insistência, nesta reflexão, quanto ao conceito de pessoa indica quanto esta discussão é nuclear para a Educação. Entendemos que as ações educativas revelam a visão de pessoa na qual a Educação se fundamenta. O processo educativo visto como um caminho de crescente consciência de si e de liberdade é fundamental.

É possível que haja o risco de se entender a tomada de consciência como a busca de si no outro. Piaget (2014/1953, 1977/1932, 1973/1965, 1972/1956) mostra que na criança predomina o egocentrismo até por volta dos sete anos. Esta fase do desenvolvimento é caracterizada pela centralização e impedimento da compreensão do outro. É na relação com o outro que a criança, progressivamente, se descentraliza e começa a entender que há outros pontos de vista. Em seguida, viverá a fase operatória concreta que é caracterizada pela cooperação, raciocínio e socialização. Segundo o epistemólogo, a socialização começa nos primeiros meses de vida, mas só se consolida nesta fase que é iniciada por volta dos sete, oito anos. O equilíbrio cooperativo só é assegurado depois de um longo caminho de desenvolvimento e necessita do raciocínio.

O personalista Mounier (1964, p.65), proclama que “ser pessoa é ser capaz de se descentrar para se tornar disponível ao outro”, o que é coerente ao conceito de Afetividade aqui trabalhado. A pessoa é um ser livre e capaz de ir ao encontro do outro. O autor enumera cinco ações que caracterizam a pessoa humana e que dão as bases para se compreender o que quer dizer descentrar-se. As ações são:

1ª ação: Saída de si próprio. Entendida como a capacidade de despojar-se de si para ir ao encontro do outro;

2ª ação: Compreensão do outro. Capacidade de olhar o mundo com a perspectiva do outro.

3ª ação: Partilha da sorte do outro. Colocar-se no lugar do outro;

4ª ação: Capacidade de doação. São ressaltadas a generosidade e gratuidade de que a pessoa é capaz;

5ª ação: Fidelidade ao outro. As ações anteriores perdem o sentido sem a continuidade. Fidelidade diz respeito à renovação do vínculo afetivo, é mais que mera repetição. O autor a denomina fidelidade criativa.

Essas ações, diz o autor, não se encontram em nenhum outro lugar no universo, a não ser na pessoa. O conceito de pessoa a que atingimos neste estudo se fundamenta nas ações citadas acima. Tendo presente essas ações tipicamente humanas, continuamos nossa compreensão do que von Hildebrand entende por amor e Afetividade. É possível afirmar que o argumento nuclear da Filosofia de von Hildebrand (2007) é a centralidade do coração na Afetividade e o Amor definido como resposta afetiva.

Von Hildebrand (2009, 2007), que estuda o amor, e Stein (1989) com sua preocupação com o conceito de empatia se aproximam. O amor em von Hildebrand (2009) é intencional, consciente. A empatia, em Stein (1989) é, em síntese, também intencional e consciente.

Quando queremos saber o motivo de uma escolha, perguntamos à pessoa o que a moveu. Ser movido é uma ação que envolve o coração, portanto a Afetividade. Ao argumentar que o coração é o centro da Afetividade e da Pessoa, von Hildebrand (2007) diz que

O coração está aqui não apenas como o verdadeiro eu, porque o amor é essencialmente a voz do coração; é também o verdadeiro eu, na medida em que o amor visa o coração da pessoa amada de uma maneira específica. O amante quer derramar seu amor no coração da amada, quer afetar seu coração, enchê-lo de felicidade; e só então ele sentirá que realmente alcançou a pessoa amada, seu verdadeiro eu. (Von Hildebrand, 2007, p. 67)

Amar consiste em afetar, tocar o coração do outro, responder ao belo que se reconhece no outro. A beleza é fundamental para o autor por sua relação com o amor e porque a pessoa é por esta atraída. A beleza é um valor e gera uma resposta da parte do sujeito, como se pode entender na citação abaixo:

Ser movido por alguma beleza sublime na natureza ou na arte ou por alguma virtude moral, como a humildade ou a caridade, é deixar-se penetrar pela luz interior desses valores e abrir-se à sua mensagem sublime. É uma entrega que implica reverência, humildade e ternura. (Von Hildebrand, 2007, p. 10)

O amor é suscitado pelo Tu com o qual a pessoa se relaciona. Cada pessoa ama pessoalmente, é única, específica e exige de quem é movido uma disposição de abertura e entrega. Observamos que a referência de amor máximo, segundo o filósofo, é o amor conjugal, considerada a forma mais completa, perfeita e sublime de amar.

Há aspectos do amor aprofundados pelo autor que são intrínsecos à Afetividade. Introduzimos os que foram selecionados em vista de nossos objetivos. Antes de qualquer enumeração de características, é fundamental destacar a qualidade de resposta atribuída ao amor, que é consciente e está na relação entre pessoas. O amor é a resposta mais relevante e para o autor, são quatro as características principais do amor:

- Amor não é livre. Não se escolhe ser tocado e não é possível impor amor aos outros. O amor é a voz do coração a avisar ao sujeito que foi tocado por um valor. Nesse sentido, o amor não é livre. Significa dizer que o sujeito, inicialmente, é tocado pelo valor e esta ação não depende dele.
- O amor é intencional, consciente, depende da vontade e a vontade é aberta. Essa característica sublinhada por von Hildebrand (2009) se contrapõe à ideia freudiana que define o amor como um impulso privado de intencionalidade, de consciência. Quando algo toca a pessoa, esta é chamada a responder. O amor genuíno age em conjunto com o intelecto para discernir a pertinência da resposta afetiva e da vontade para decidir responder ao que a tocou. O amor, nestes termos, é resposta consciente, não é uma paixão irresistível.
- O amor é motivado por algo que é importante, não é neutro, e esta importância é dada pelo sujeito. No amor, a pessoa é movida pelo valor que encontra no outro, portanto é preciso estar consciente do valor. Nessa direção, é que o autor argumenta que se maravilhar, é transcender as aparências. Ver a beleza requer buscar o que no outro é valioso.
- Amor gera união, não é união que gera amor. A união pode, inclusive, revelar que não se ama alguém, diz von Hildebrand (2007). Amar é superar o que não se gosta no outro. O amor é fruto de algo que move, porque toca profundamente. Amor não é simplesmente reação, é uma resposta. Resposta a quem, pode-se perguntar?

Quem responde, responde a alguém. O autor qualifica a resposta acrescentando um adjetivo: Resposta-valor. É uma resposta e não uma reação, porque é consciente. Responde-se a uma pessoa, que é o único ser com o qual o relacionamento é de reciprocidade consciente. A pessoa é, em si mesma, um valor e nela há valores pelos quais o outro é movido a responder. O amor, acatado como resposta-valor, contrasta com a ideia na qual amar significa buscar no outro a satisfação da própria necessidade. Na relação de amor, segundo von Hildebrand (2009), não se é motivado a amar pelo bem que o outro faz e sim pelo que revela da pessoa amada.

Entendemos que o amor é uma ação recíproca: o sujeito tocado, decide se responde ou não. A resposta alimenta o valor que, evidenciado, gera mais amor, mais resposta. Von Hildebrand (2009) distingue amor de outras respostas afetivas como respeito, admiração e reverência. Em primeiro lugar, o autor define essas atitudes como resposta afetiva e, em segundo lugar, reforça que no respeito, admiração e reverência há o voltar-se com todo o ser àquele ao qual essas respostas são devotadas. Este sustenta que existe, entretanto, uma gradação entre elas. Em comparação com essas, que são também respostas-valor afetivas, o amor se sobressai não somente pelo grau de Afetividade, mas pelo maior envolvimento do coração, isto é, da pessoa inteira.

Entre as especificações quanto ao amor, analisadas por von Hildebrand (2009), há uma que nos interessa: O amor é *super-real*. O termo real tem o sentido de realizar, reavivar, enquanto a ação super-real significa que esta não termina quando a experiência é concluída, mas é renovada e alimentada de forma ainda mais robusta. Essa característica retoma a explicação dada por Mounier (1964) a respeito da fidelidade como característica do ser pessoa, conforme discutimos na introdução. A super-realidade é uma característica, afirma von Hildebrand (2009), que supera a qualidade de durabilidade e realiza mudanças, pois “esta atitude perdura em minha alma, colore e modifica a situação real na qual se vive” (Von Hildebrand, 2009, p. 45). A criatividade própria da fidelidade contribui para renovar o amor e é a base da vida do sujeito. O amor sublinha a personalidade do outro e dá colorido à vida do amado.

Quem ama realiza as qualidades do outro, que na fenomenologia é concretizar a potência. Esse conceito, é original na Filosofia aristotélica, retomado no pensamento de Aquino (2008) e, em von Hildebrand (2009), é mantido. Quem ama, reconhece a beleza, dignidade do outro e, ao amar, sublinha, reforça e evidencia essas qualidades.

Pode parecer que se é atraído a amar outra pessoa pelo interesse egoísta que seus valores despertam, como se os valores não fossem a pessoa. É preciso lembrar que o valor e a pessoa são uma só coisa. Um erro comum é pensar que o amor é utilitário, ou seja, conforme o outro pode servir.

Von Hildebrand (2020) dá à Afetividade um lugar de destaque entre as dimensões vontade e intelecto e oferece um tripé: mente, coração e mãos que simbolizam pensar, amar e agir. Agir sem a Afetividade e o intelecto não faz sentido, pois agir, na visão personalista é tomar posição, decidir, como também enfatiza o filósofo brasileiro Mendes (1990). A ação pressupõe o intelecto, pois requer discernimento. Afetividade, sem o intelecto e a vontade, corre o risco de sucumbir ao sentimentalismo. Sucupira-Lins (2021), estudiosa do filósofo alemão, explica que o pensar sozinho é capaz de construir e propor desastres.

Von Hildebrand (2009, 2007) entende que o ser humano é afetivo, racional e livre, permitindo inferir que a Afetividade completa as dimensões da pessoa. A importância da cooperação entre as três dimensões é clara pela análise dos erros de interpretação do amor feita por este filósofo. Há possibilidade de transformar o amor em um mero sentimento de responsabilidade. Cujo vínculo existe independentemente da pessoa se sentir responsável ou não. É diferente da resposta afetiva por excelência, o amor, que existe na relação entre um Eu e um Tu. Depende do eu ser movido por algo que é o Tu em si mesmo, exigindo a empatia do eu. Stein (1989, p. 19) afirma que “ser empático não significa conhecer o outro, seu pesar, sua alegria. O conhecimento é cego”. Entende empatia como a ação da consciência do que o outro vive e partilhar com o outro da forma como este vive. Tal afirmação traz à mente a famosa frase do livro *O Pequeno Príncipe* de Saint-Exupéry (2018, p. 38) “O essencial é invisível aos olhos” que traduz, na literatura, o que a filósofa diz. A experiência empática difere da intelectual para a autora. Não podemos afirmar que a dimensão intelectual seja por ela desconsiderada, pois a atitude de percepção, na Fenomenologia, pressupõe o uso do intelecto. Quer dizer que não é suficiente saber. A empatia é mais que saber do outro. Concluímos, então que assim como von Hildebrand (2009), a filósofa entenda com essa frase que o intelecto sozinho não é capaz de responder afetivamente.

Confundir apego com amor é outro erro. Estar apegado é ser prisioneiro de algo ou de alguém que exerce um poder sobre o sujeito. Von Hildebrand (2007) argumenta que é comum essa confusão, pois o apego está presente no amar. No amor genuíno, o objeto do

amor exerce um fascínio em relação ao sujeito, similar ao que comumente se chama apego. No amor, há uma atração pelo valor do outro que engendra felicidade no sujeito que ama. O apego por si é a alguma coisa agradável, mas não é radicado no valor. A felicidade não é fim, é fruto do amor. No apego por si mesmo o sujeito tem em vista a própria felicidade, é uma atitude egoísta.

Entre os problemas que envolvem o amor, von Hildebrand (2007) levanta a questão da atrofia, hipertrofia do coração e da crueldade, em oposição à Afetividade terna. Esta última é o equilíbrio em relação às três primeiras. No caso da atrofia do coração, causada, na maioria das vezes, pela hipertrofia do intelecto, a pessoa é incapaz do desapego da atitude de análise e de ser movido por algo que lhe provoque uma resposta de entusiasmo, compaixão ou amor. Sua atitude é de observador, não toca nem se deixa tocar. Na atrofia, a razão comanda a tal ponto que impede a pessoa de amar. A hipertrofia do coração é a característica da pessoa dominada pelo coração. Age conforme os comandos do coração, o tirano. É incapaz de dizer não aos que ama, pois sofre de uma benevolência desordenada. Quem é acometido dessa desordem é incapaz de pensar no que de fato é bom para o outro. Nem sempre o que é objetivamente bom é agradável, mas a tirania do coração confere a quem a sofre a dificuldade de desagradar o outro. Tal afirmação encontra eco no argumento de MacIntyre (2001) no que se refere ao emotivismo, que é a atitude caracterizada pelo domínio das emoções de forma indiscriminada nas ações humanas. Um coração tirânico também comete injustiças quando expressa amor por uma pessoa negligenciando a outra e é caracterizado pelo egocentrismo e pela autocomiseração. Tende a se preocupar com insignificâncias, busca especialmente o contentamento de uma arrogância avarenta e perde tempo com preocupações e com ofensas fantasiosas. Essa atitude torna as pessoas tiranizadas pelo coração não objetivas. Essas leem os acontecimentos de forma negativa e se sentem constantemente excluídas, desconsideradas e não compreendidas. De acordo com o autor, seria suficiente deixar o intelecto fazer o seu papel para superar tal tirania. Esse erro não é amor.

Por fim, explica a crueldade que é a característica da pessoa sem coração. O coração é silenciado. Não tem espaço, é sufocado. Não se trata da incapacidade de amar, trata-se de um coração endurecido pelo orgulho, raiva, medo ou avareza. Conforme elucida von Hildebrand (2020, 2007), a resposta-valor afetiva inclui a autodoação, atitude acatada como fraqueza para quem é prisioneiro da crueldade.

Von Hildebrand (2020) conclui que a felicidade é constitutiva do amor. Na perspectiva aristotélica, felicidade é o bem supremo a que todos almejam. O filósofo discorda da visão aristotélica que enfatiza a busca do ser humano pela felicidade. Na Filosofia hildebrandiana a felicidade é um fruto do amor. O sujeito se compraz ao ver o outro feliz e experimentar a felicidade não é igual a uma satisfação ou alegria passageira. Essa felicidade é agregada ao ser do sujeito, é duradoura e é gerada pela vivência da resposta-valor. A felicidade não é uma meta, é fruto da experiência afetiva. O sujeito é ele mesmo na relação com o outro. Encontra a si mesmo na consciência do outro como algo precioso. Ter consciência do outro não significa unicamente saber que o outro existe, mas ser capaz de ir ao encontro deste, reconhecer sua preciosidade e amá-lo. A felicidade está em amar. Desta forma, as argumentações que caracterizam o amor e a sua ausência são nucleares nesta pesquisa.

Nos últimos anos, um grupo de filósofos tem estudado o pensamento de von Hildebrand. Os diálogos têm esclarecido e enfatizado nuances dessa Filosofia. Wolter (2013) afirma que o autor busca a natureza das coisas e uma de suas características é sublinhar a importância da distinção entre termos usados para definir amor e o que não é amor. Salientamos uma característica do amor evidenciada por von Hildebrand (2009):

Em todo tipo de amor, com exceção do amor ao próximo, o amado torna-se um bem objetivo para quem ama, embora este caráter do bem objetivo varie com a categoria do amor e sobretudo com a intensidade e profundidade do amor. Talvez eu respeite alguém, talvez o aprecie e admire - mas ainda não o amo. Ele ainda não é meu amigo, eu não dei a ele um lugar no meu coração, ele ainda não se tornou uma fonte de felicidade para mim. (Von Hildebrand, 2009, p. 119)

Nesse trecho, é sublinhado um ponto central da atitude de amar. A felicidade não é o tema central na relação de amor, entretanto, é constitutiva desta. Von Hildebrand (2009), em outro trecho, diz que alguém se aproxima da outra para fazê-la feliz. O amor genuíno busca a felicidade do outro e nessa relação com o outro encontra-se a própria felicidade. É, portanto, ingrediente e não finalidade da relação de amor. O autor explica que o amor engendra felicidade em quem ama, mas quem ama verdadeiramente, não o faz com a finalidade de encontrar a própria felicidade.

A filósofa Sucupira-Lins (2022, 2021), pesquisadora do pensamento de von Hildebrand (2020), reflete quanto aos conceitos basilares da Fenomenologia do amor e, conforme tal perspectiva, oferece pistas importantes para a Filosofia da Educação. Sucupira-Lins (2022, 2022a, 2021) argumenta que não existe Educação sem Afetividade.

Somente a pessoa é capaz de responder afetivamente, de reconhecer o valor do outro. Inferimos que quem ama, reconhece a beleza, dignidade do outro e, ao amar, sublinha, reforça, evidencia as qualidades do estudante. Essa perspectiva oferece a base para uma Educação que sublinha a singularidade de cada um.

Na Educação, pode-se confundir amor com carinho ou com *laissez faire*. Amar, na Educação, é proporcionar ao outro as condições necessárias para se desenvolver. Essa atitude do educador inclui a vivência da ética e a prática da Afetividade. Não entendemos aqui o que propõe a psicanálise. Não é um ato inconsciente. A Afetividade de que falamos diz respeito ao ato de ser tocado por algo externo à pessoa, afirma Sucupira-Lins (2022). O valor é externo à pessoa por não depender dela para existir e, ao mesmo tempo, o valor é a pessoa mesma.

A Afetividade não é aprendida unicamente no plano cognitivo. Não é suficiente conhecer o conceito de Afetividade. É preciso que esta seja praticada para que a experiência afetiva aconteça na sua profundidade. O educador que entende fundamentar sua prática nos valores da Afetividade, precisa vivenciá-la, concretamente.

O respeito, a reverência e o amor, praticados não somente na direção criança-adulto, precisam ser visíveis na relação adulto-criança. Respeitar a criança, o jovem significa se aproximar observando suas características e estar consciente de sua dignidade. Quando um educador introduz sua aula informando à criança as motivações e os objetivos do que será realizado, este está respeitando a criança. O mesmo pode ser dito da intervenção educativa na família. Respeitar a individualidade da criança não significa perguntar-lhes o que quer fazer, posto que sua pouca idade ainda não lhe permite conhecer o que é objetivamente bom para ela. Ao adulto cabe a tarefa de indicar o caminho até que a criança tenha condições de cooperar. A cooperação é a forma pela qual a autoridade se expressa quando o sujeito atinge a idade da razão. O respeito da parte do adulto impede que a autoridade seja desvirtuada e tome forma autoritária e arbitrária na fase em que a criança depende do adulto. O limiar tênue entre a vivência da autoridade e o autoritarismo exige do educador atenção para não ceder ao excesso da arbitrariedade. Exige também humildade para entender quando é possível e necessário convocar a cooperação dos mais novos quando esses, de forma gradual, são capazes.

Sucupira-Lins (2021, 2020, 2018, 2013) enfatiza a centralidade da Afetividade no ensino de Ética. Segundo a filósofa, o amor é um conceito filosófico que não é sinônimo de sentimentalismo, está ligado a algo de valor superior e envolve a pessoa na sua inteireza.

Para a autora, os valores não são inatos, mas aprendidos. Ser movido por um valor requer que o sujeito conheça este valor. A construção do valor faz parte da Ética. Esta argumentação sustenta a necessidade do ensino desta dimensão da Filosofia. A vivência da Afetividade na Educação requer a aprendizagem ética. A educação pela Afetividade pressupõe a prática da ética.

Quando argumentamos pela importância do ensino de Ética, não estamos pensando em criar uma disciplina obrigatória nem eletiva. A Ética e a Afetividade estão presentes em todas as ações pedagógicas, todas as matérias. Ética e Afetividade se aprendem na prática.

A afirmação de von Hildebrand (2009) de que só na pessoa se encontra a Afetividade, tem um desdobramento fundamental na Educação. Esta capacidade tipicamente humana, confere ao educador a propriedade de ação que nenhuma técnica poderá substituir. Se o conhecimento cognitivo pode ser encontrado em uma plataforma ou em um livro, a Afetividade só se aprende na relação entre as pessoas.

O amor, núcleo da Afetividade, se expressa na preparação da ação educativa. Quando o educador age movido pelo valor do educando, ama. Nos momentos de correção, o educador facilmente entenderá se sua intervenção educativa é motivada e caracterizada pelo amor. Se focalizarmos a característica do amor que é a felicidade do outro, a intervenção educativa fundamentada no amor tem como fim o bem, a felicidade da criança e do jovem. A felicidade pode ser confundida com o meramente agradável. Pode-se pensar que o Educador precisa satisfazer às crianças e jovens. Não é isso que entendemos. É preciso discernir o que é objetivamente bom. Esta atitude gera a felicidade e nem sempre será agradável. O que é agradável suscita satisfação imediata, mas não configura felicidade, que é duradoura. Enfatizamos que se a intervenção educativa tem como fim unicamente o bem do educador é uma atitude egoísta, não é amor. Referimo-nos às intervenções caracterizadas por atitudes arbitrárias motivadas pela irritação do adulto. Solicitar silêncio sem um motivo objetivo, por exemplo. Amar não significa, diz Sucupira-Lins (2022), negligenciar paradigmas ou encobrir erros. Quem ama, justamente porque ama, corrige e direciona. O que caracteriza a atitude amorosa e a diferencia do egoísmo é a causa, o que move o educador: o amor. Porque ama, o educador corrige. O motivo do amor é o bem do outro. Esta atitude requer do educador atenção e contínua renovação da intenção. A correção não fundamentada no amor resulta em atitudes arbitrárias e prejudica o outro. Neste caso, o educador age de forma egoísta. A ação educativa

alicerçada no amor gera felicidade a quem é amado e quem ama experimenta a felicidade ao ver a felicidade do outro.

A empatia, conforme o pensamento de Stein (1989), sublinha uma das necessidades da Educação. É necessário um olhar atento do educador para as vivências e necessidades das crianças e jovens, dos estudantes. Sberga (2019), estudiosa de Stein, afirma que a empatia gera o movimento de fazer a experiência da experiência do educando. A pesquisadora explica que a ideia de Stein quanto à Educação, exige do educador a capacidade de facilitar o desabrochar do outro. Como uma flor, única. O que quer dizer facilitar o desabrochar? Há quem acredite que signifique retirar do caminho todas as dificuldades ou que seja deixar à criança a responsabilidade de suas escolhas. Não é essa a perspectiva da autora. Cooperar para que cada pessoa seja consciente de sua preciosidade e unicidade é oferecer as condições necessárias ao seu desabrochar.

Entendemos que a empatia é o primeiro passo para o amor verdadeiro. Exige do Educador atitude atenta à individualidade do educando. Porém, não é suficiente a disposição do educador. Ao amar, este suscita a resposta do educando. A Educação pela Afetividade consiste na relação que se estabelece entre educador e educando. O desabrochar de cada um é único, pois depende da qualidade da resposta que é específica.

A ideia da preciosidade da pessoa e, portanto, da criança, expõe a necessidade de redefinir os pilares da Educação. É preciso acrescentar ao intelecto e à vontade, o coração em vista de uma educação que desenvolva as capacidades cognitivas, a decisão livre e a prática do amor. Não é suficiente o desenvolvimento cognitivo e volitivo. O amor, núcleo da Afetividade, é um dos pilares da Educação e necessita ser considerado essencial neste processo.

Conforme argumentamos, não é suficiente saber o que é amor para amar, é preciso fazer a experiência. As crianças aprendem por imitação e observação. Aprenderão a amar se encontrarem educadores que amam. Neste aspecto, é possível afirmar que a Afetividade é uma dimensão central da Educação.

A ideia do coração motor das ações é crucial para a aprendizagem. Desta forma, o centro da Educação não é o professor, nem o estudante, nem a técnica: é a relação afetiva que move a ação educativa. Ousamos dizer: Educar é amar, responder ao valor reconhecido no outro. Valor que se aprende e se exercita ao longo da vida. A Educação é, nesta perspectiva, processo no qual o sujeito é amado e responde ao amor recebido. Educação é, portanto, ação recíproca, é aprender a ser, com o outro.

Referências

ALFIERI, Francesco. **Pessoa Humana e singularidade em Edith Stein**: Uma nova fundação da antropologia filosófica. Org./trad. Clio Francesca Tricarico. Pref. Juvenal Savian Filho. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4. ed. 2ª reimpressão. Tradução e notas: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2014.

BARROSO, Isabel et al. Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas das educadoras e das mães com crianças em idade pré-escolar. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 41-62, mar. 2017. Disponível em <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722017000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 dez 2021.

COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio; VASSIMON, Geórgia. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. **Construção psicopedagógica**, v. 25, n. 26, p. 17-23, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542017000100003 Acesso em dez 2021.

D'AQUINO, Tommaso. **L'Ente e L'essenza: L'unità dell'intelletto**. trad. Abelardo Lobato. 3ª reimpressão. Città Nuova Editrice: Roma, 1989.

DOMINICI, I. C.; GOMES, M.F. C. e NEVES, V, F. A. "Por que aprender a ler?": afeto e cognição na Educação Infantil. **Pro-Posições** [online]. 2018, v. 29, n. 3 [Acessado 20 Dezembro2021], pp. 15-40. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0113>>. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0113>.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Tradução Marcos Santarrita. 59ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1995.

GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, Rachel. Na Creche, Cuidados Corporais, Afetividade e Dialogia. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34 [Acessado 20 Dezembro2021], e186909. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698186909>>. Epub 19 Jul 2018. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698186909>

HUSSERL, E. **A ideia da Fenomenologia**: Cinco Lições. Trad. Marloren Lopes Miranda. Petrópolis-RJ .Ed. Vozes, 2021.

LOURENÇO, Iana Maria Pereira. **Afetividade e Educação Infantil**: concepções e práticas docentes no Município de Campina Grande/PB. 2018. Acesso em dez 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11026>

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da Virtude**: um estudo em teoria moral. Tradução Pedro Arruda e Pablo Costa: Campinas, SP: Vide Editorial, 2001.

MARITAIN, J. **A pessoa e o Bem Comum**. Trad. Vasco Miranda. Ed. Livraria Moraes, Lisboa, 1962.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **Filosofia Política da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1990.

MOUNIER, Emmanuel. **O Personalismo**. Tradução: João Bernard da Costa. 2. ed. Lisboa: Editora Largo do Picadeiro, 1964.

NASH, Paul. **Autoridade e Liberdade na Educação**: Uma introdução à Filosofia da Educação. Trad. Jorge Moreira Nunes. Edições Bloch: Rio de Janeiro, 1968.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2014.

PIAGET, J. **O Julgamento Moral da Criança**. Trad. Elzon Leardon. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Trad. Reginaldo di Piero. Co. Ed. Forense, Rio de Janeiro, 1973.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Trad. Egléa de Alencar. Ed. Fundo de Cultura: Rio de Janeiro, 1972.

RAMOS, Natália Queiroz dos. A afetividade na educação infantil. 2021. Acesso em dez 2021. Disponível em <http://dspace.unirb.edu.br/xmlui/handle/123456789/175>.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online]. 2010, v. 27, n. 3 [Acessado 26 Janeiro2022], pp. 403-412. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>>. Epub 31 Jan 2011. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>.

SAINT EXUPERY, A. **O Pequeno Príncipe**. HarperCollins, Rio de Janeiro, 2018.

SAVIAN FILHO, Juvenal (org). **Empatia, Edmund Husserl e Edith Stein**: apresentações didáticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SBERGA, Adair. **A Formação da pessoa em Edith Stein**. Youtube. 15 nov. 2019. Disponível em: https://youtu.be/M_xNzfOm7Zc. Acesso em 29 de outubro de 2022. SCHELER, M. **The nature of sympathy**. Translated by Peter Heath, with an introduction by Werner Stark, and a new introduction by Graham McAleer. Taylor and Francis, New York, NY, USA, 2017.

STEIN, Edith. **On the Problem of Empathy**. Trad. Waltraut Stein. Vol.3. 3ª rev edition. Washington, DC: ICS Publications, 1989.

SUCUPIRA-LINS, M. J. C. Afetividade. **Youtube**. 9 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://youtu.be/IFd7wrtRRo4?list=PLrefieDcyJTFuxh8MvDRXGepHk0N1rnJ>. Acesso em 20 mar 2022.

SUCUPIRA-LINS, M. J. C. O Papel da Afetividade na Filosofia da Educação. **Youtube** 16 de março de 2022a. Disponível em <https://youtu.be/iOxj6HNkax4> Acesso em 20 de março de 2022.

SUCUPIRA-LINS, M. J. C. Filosofia da Educação e Afetividade. **Youtube**. 6 de out. 2021. Disponível em <https://youtu.be/gpCaJr56x7o> . Acesso em 21 de novembro de 2021.

SUCUPIRA-LINS, M. J. C. Afetividade na Pandemia. **Youtube**. 30 de set. 2020. Disponível em <https://youtu.be/U9DU1RlkmOY> Acesso em 20 jan. de 2021.

SUCUPIRA-LINS, M. J. C. Educação e o coração. **Youtube**. 15 de jul de 2020a. Disponível em: <https://youtu.be/jkEMdhEEuhM> Acesso em 20 de set. 2021.

SUCUPIRA-LINS, M. J. C. Ética e Tradição. **Youtube**. 01.09.2018. Disponível em: <https://youtu.be/glj5CmL2qEA> acesso em 21 ago. 2020.

SUCUPIRA-LINS, M. J. C. Natureza da educação e filosofia da educação. **Revista da FAEEBA –Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, 2013, pp. 31-39, jan./jun. <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/323/273>>. Disponível em: (Acesso em 20 de março de 2021)

VON HILDEBRAND, D. **A arte de viver**. Trad. Arthur Padovan e Henrique Elfes. Ed. Quadrante. São Paulo, 2021.

VON HILDEBRAND, D. **Ethics**. Trad. John F. Crosby; John H. Crosby, South Bend, Indiana, USA: St. Augustine's press, 2020.

VON HILDEBRAND, D. **The Nature of Love**. Trad. John F. Crosby; John H. Crosby, South Bend, Indiana, USA: St. Augustine's press, 2009.

VON HILDEBRAND, D. **The Heart**: An analysis of Human and Divine Affectivity. Ed. J. H. Crosby. South Bend, Indiana, USA: St. Augustine's Press, 2007.

WOLTER, M. **The Role of the Heart and the Will in Dietrich von Hildebrand's Vision of Love**. Publicado no Canal Hildebrand Project em 12 de dez de 2013: Duração 1:19:22. Hildebrand Summer Seminar 2013: The Personalist Vision of Love and Marriage. Day 2: Love and the Heart; Love and the desire to be loved. Apresentação de dra. Maria Wolter. Acesso em 12 de agosto

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO PARA A AFETIVIDADE: A CONTRIBUIÇÃO DE VON HILDEBRAND

Maria Judith Sucupira da Costa Lins

1. Introdução

Afetividade é um dos temas que se encontra no cerne da atividade educacional, e antes disso, assumimos, faz parte do próprio ser da Filosofia da Educação. À primeira vista, essa combinação poderia soar um pouco inadequada, na medida em que observamos, o fato da Filosofia nem sempre ter se dedicado, como deveria, a investigações profundas quanto à Afetividade, embora essa categoria tenha aparecido ao longo da história. Uma retrospectiva do pensamento dos filósofos, neste momento, parece-nos desnecessária, pois a intenção, no momento, é outra. A justificativa é que o foco desse capítulo é a presença concreta da Afetividade, como o título indica, em uma filosofia específica, desenvolvida por Dietrich von Hildebrand (2020, 2009, 2007).

A contribuição desse filósofo contemporâneo austríaco, com atividade profissional nos Estados Unidos, quanto a essa crucial característica do ser humano é aqui analisada visando-se a Educação. Crosby (2009, p xxxiii), um de seus dedicados alunos e que desenvolveu uma filosofia original, afirma que na obra do mestre, “a relação entre amor e conhecimento é uma relação mútua”, mostrando a necessidade de se manter esta ligação. Aponta para a atualidade do pensamento de seu professor, sua validade atemporal e como as diferentes áreas de aplicação podem se enriquecer com estas ideias. Analisa os conceitos e aponta novos caminhos de reflexão, explicando o pensamento do mestre.

É preciso ressaltar que a Afetividade nem sempre tem sido objeto de interesse de filósofos, os quais, de certa forma a relegaram a planos inferiores em seus escritos, dando ênfase a outras dimensões do ser humano. O presente capítulo, de um livro dedicado à investigação desse tema, sob a ótica educacional, focaliza a questão da Afetividade no âmbito da Filosofia da Educação, concentrando-se nas ideias do renomado fenomenólogo e estudioso da pessoa humana, que apontou essa grave lacuna na referida área de conhecimento. Ao salientar essa ausência, o filósofo explica, detalhadamente, a

necessidade de que seja suprida e começa uma série de argumentos em torno do problema. Estudou esse tema conectado aos aspectos básicos da vida dos seres humanos, as esferas centrais da pessoa, notadamente a Razão, a Liberdade e a Vontade.

Vale a pena considerar, desde já, que a Afetividade é uma das mais importantes características dos seres humanos, notoriamente compreendida como sua exclusividade, a qual se manifesta sob diferentes roupagens, devido à cultura e à época mutantes. Outros animais têm instintos e formas de agir que podem, falsamente, ser considerados como manifestações afetivas, no entanto, pela ausência da liberdade em sua constituição, não trazem a Afetividade em si. Lembramos ainda que, estudar a Afetividade, identificando sua especificidade nas pessoas, sempre se apresenta como um forte desafio para os estudiosos, sejam quais forem as suas áreas do conhecimento ou de trabalho.

O que é Afetividade? Qual o conceito de Afetividade? Como se pode descrever as manifestações da Afetividade? Quais as relações da Afetividade com as demais características do ser humano? Em que as suas conclusões podem contribuir para a Educação? Quais são as suas ideias relevantes para os educadores? Essas e muitas outras perguntas nos orientam nessa pesquisa exploratória, buscando melhor entender a essência e a natureza desse sentimento humano. Ao interpretarmos os textos, entendemos que não há receitas nem trilhos rígidos que determinem um caminho a ser seguido.

Quando refletimos, buscando entender a Afetividade, não podemos esquecer estas três instâncias fundamentais do ser de cada pessoa - Razão, Liberdade e Vontade - realçadas pelo autor, porque há uma integração forte entre elas e todo o espectro dos afetos. Nunca é demais repetir essa conexão porque é o que dá significado ao pensamento e à ação das pessoas. Afetividade é um tema que preocupa os pensadores, afirmamos, embora às vezes, não esteja em destaque, ressaltado como um tópico especial. Uma análise mais minuciosa mostra que esse assunto está presente em escritos de autores que, certamente o valorizaram e o estudaram cuidadosamente.

Temas particulares, de grande expressão educativa, são trabalhados de tal modo que podemos neles inferir a presença do interesse pela Afetividade. Trazemos o exemplo da pensadora Arendt (1972, p.40), que investiga a falta de atenção dada pela sociedade à tradição e os problemas do destronamento da autoridade, dizendo que “não é segredo para ninguém, o fato de essa tradição ter-se esgarçado cada vez mais à medida que a época moderna progrediu”. A autora relaciona a tradição às características que devem estar

presentes na sociedade e destaca a família. Imediatamente, podemos inferir a ausência da Afetividade na família que é posta de lado e perde seu lugar central na sociedade. Seus escritos contemplam aspectos da vida contemporânea, e ainda que não tenham como objeto a Afetividade, podem ser entendidos em conjunto à essa esfera humana. Ao constatar a falência da tradição na sociedade, e o desprezo pelo passado significativo como construção do futuro, a também cientista política ressalta a necessária ação da família, na qual a Afetividade tem preponderante papel. Aponta o descaso existente quanto às relações na família, sejam estas afetivas ou sustentadas pela autoridade legítima.

O objetivo deste capítulo se restringe à contribuição do filósofo von Hildebrand (2009, 2007) sem que isso, no entanto, nos leve a uma simples descrição do seu pensamento. Buscamos um diálogo com outros autores, de maneira que seja possível estender a compreensão do assunto Afetividade, porém sempre com o olhar em sua perspectiva. O citado autor estudou longamente esse tema, trabalhou a relação com o Amor e as virtudes, dirigindo-se às correntes de seu tempo que estudavam a ética e os costumes e elaborando uma nova faceta para a fenomenologia. A premissa que nos serve de ponto de partida é que a Afetividade é um elemento conectado aos aspectos básicos da vida dos seres humanos, notadamente o indispensável tripé de sustentação constituído pela Razão, a Liberdade e a Vontade, que são propriedades exclusivas e marcantes do ser humano.

É sempre necessário repetir a distinção entre a pessoa humana e os outros animais, já mencionada acima, e que muitas vezes é esquecida. Se bem que haja semelhanças, principalmente porque pertencem a um mesmo tipo de criatura - os animais - englobando todas as espécies, e se distanciando de minerais e da botânica, o ser humano é exclusivo. Tenhamos bem firme o conceito de ser humano para que não haja confusão. Ao refletirmos no que concerne à Afetividade, não podemos esquecer estas três constituintes específicas do ser de cada pessoa, intrinsecamente presentes em cada ser humano, porque há uma integração forte entre elas, repetimos.

Nosso objetivo, ao decidirmos partilhar os estudos e pesquisas que fazemos concernentes à Afetividade, com os leitores, não é reproduzir os ensinamentos do filósofo mencionado. Partimos de seus textos, não somente como a fundamentação teórica, mas também utilizando um diálogo com o pensamento de outros filósofos. Procuramos oferecer subsídios para uma discussão mais detalhada quanto às ideias referentes à

Afetividade, destacando a originalidade desse pensador alemão que escreveu e ensinou nos Estados Unidos, até o final do terceiro quarto do século XX.

Apresentamos nossas contínuas pesquisas, realizadas conforme uma interpretação que é própria à hermenêutica de Paul Ricoeur (1969, p. 16), que assim a define “*interpretação, nós dizemos, é o trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal*” (grifo do Autor). Essa escolha resulta do fato dessa nos parecer o instrumento mais apropriado para uma discussão, ao mesmo tempo em que é coerente ao estilo da escrita filosófica do autor central. Utilizamos, como suporte, alguns de seus ensinamentos para nos assegurarmos que estamos realizando um trabalho rigoroso de análise. O hermeneuta francês lembra o papel da memória na construção da pessoa inserida em uma história que abrange muito mais que datas, nomes e fatos, pois exige uma interpretação honesta e comprometida. Sem dúvida, esta é permeada pela Afetividade, na medida em que se conhece a história.

Ao explicar a fenomenologia hermenêutica, destaca o conflito das interpretações como um fato concreto, existente, que não deve se constituir um obstáculo à pesquisa, pois a representação permite a revelação do que está apenas encoberto, mas não soterrado. O olhar do pesquisador não pode se voltar para si próprio como leitor, mas deve ser dirigido por parâmetros confiáveis que o levem à descoberta da verdade. Deste modo, pensamos, é possível entender os textos referentes à Afetividade, e quaisquer outros, com mais objetividade, desvelando o que está aparentemente oculto.

Questões sobre a Afetividade têm sido objeto de indagação, seja nos domínios da filosofia, embora nessa área nem sempre ocupando o espaço merecido, da psicologia ou da educação, se bem que em planos não prioritários como já mencionamos, na visão filosófica. As respostas seguem diversas linhas de pesquisa e construções teóricas, apresentando-se muitas vezes em polos opostos. Consultas a publicações, mais especificamente no campo da Psicologia e da Psicanálise, trazem o significado da Afetividade, com intensa frequência e notadamente relacionado a forças inatas, impulsos, instintos, emoções e paixões, como explica Freud (1938) detalhadamente, em inúmeros escritos. Essa é precisamente uma linha de pensamento que se encontra em posição diametralmente oposta da que é analisada no momento, principalmente pela tônica dada à Razão, Liberdade e Vontade. Anteriormente, James (1950) havia publicado, em 1890,

sua obra magna explicando os princípios da Psicologia, dentre os quais destaca uma Teoria das Emoções que foi a raiz de muitas ramificações neste assunto.

Enquanto o idealizador e construtor da psicanálise firma suas conclusões enfatizando a atividade e a força incontável do inconsciente e de elementos da sexualidade, englobando sob o termo libido, a filosofia que analisamos localiza a Afetividade na vida consciente da pessoa. Mais até do que isso, há uma indicação de determinação absoluta dessa instância incidente em tudo o que se faz, pensa ou se diz. Observa-se, dessa maneira, desde logo, que são posturas totalmente contrárias. Não cabe, no entanto, nesse momento, uma apresentação do pensamento freudiano, nem comentários específicos a mais do que essa indicação acima, por isso nos limitamos a identificar uma teoria de grande peso que está na face oposta do foco por nós escolhido. Vale a pena lembrar, não que seja do âmbito da psicanálise, que a Afetividade tem sido erroneamente descrita conforme comportamentos usando linguagem no diminutivo ou no tratamento do outro com indulgência, ou seja, deturpando a verdade em nome do que chamamos de falsa Afetividade.

Não é nenhuma dessas, a perspectiva que pretendemos, agora, analisar quanto à afetividade. Nossa argumentação segue por caminhos que igualmente foram traçados na segunda metade do século XX, mas consideram como núcleo central a pessoa humana consciente de si mesma. A ideia de totalidade do ser humano, nesta visão, é encontrada no conceito de coração, em um sentido largo, que extrapola a vital função do órgão do corpo humano, o denomina. Sem nos afastarmos de nosso objetivo, buscamos analisar essa contribuição em união com o pensamento de outros autores. A inserção do autor na fenomenologia traz outra preocupação para o estudo da Afetividade e lança novos olhares para os fatos, buscando entender o que se passa por detrás das aparências.

Para melhor compreensão do tópico selecionado, devemos nos remeter às origens da questão, o nascimento da ideia de Afetividade em sua faceta filosófica. Estabelecemos um corte epistemológico, de maneira que não apresentaremos a história do conceito de Afetividade, mas começamos com o pensamento do sempre atual Aristóteles (1970, século IV a. C.), especialmente por se tratar de um dos maiores pensadores da humanidade e que, paradoxalmente, não trabalhou a afetividade como foi sua dedicação a outros temas. Trata-se de um exemplo dos primórdios da investigação quanto à racionalidade, dos questionamentos filosóficos, o qual, paradoxalmente deixa de lado a Afetividade, apesar de sua extensa obra abranger variados temas.

Quando o estagirita explica o significado da virtude, enfatiza que esta não é uma forma de emoção ou paixão, distinguindo as duas categorias e fortalecendo a racionalidade em um lugar privilegiado na hierarquia das características humanas. Embora o núcleo vital de sua definição do ser humano seja a razão, o filósofo, desse modo, ainda na antiguidade clássica, reconhece que há algumas condições na alma humana que fogem ao intelecto, ao raciocínio especificamente, e que a submetem fortemente, não tendo, entretanto, se aprofundado nessa área. A ideia básica para definir a Afetividade, em contraponto com a racionalidade, tem sido a partir de então, bastante aceita, o que possivelmente levou a ser negligenciada pelas mais diversas correntes filosóficas. O grande pensador da antiguidade grega falha ao não enveredar por esse campo, destacando que o ser humano é racional e deixando de lado em sua definição a característica da Afetividade.

Com o espaço vazio deixado pelos estudos filosóficos, a Afetividade foi apropriada, de modo inadequado, pela psicologia, e mais ainda pela psicanálise, sendo explicada a partir dos conceitos representantes dessas áreas. Concomitantemente, há uma divulgação oriunda de outros setores, tais como os meios de comunicação social, que levam a ideia de Afetividade segundo modelos sentimentalóides carregados de mitos e fantasia. Iluminando a via oposta, da Afetividade em seu significado real, Wojtyla (1982, p. 97) diz que “afetividade é a fonte do amor afetivo. Diferencia-se muito da sensualidade, não tanto pelo seu fundamento, quanto pelo seu conteúdo interior.” Observe-se a repetição necessária do termo, ao adjetivar o amor, que esse autor exige com responsabilidade, trazendo a Afetividade para o agir conjugado. Em sua obra densa, o amor tem uma identidade totalmente diversa do que, em geral, a sociedade apresenta. Para o filósofo polonês, que se tornou o Papa João Paulo II, as distorções do significado do amor presentes nos meios de comunicação, nas ideologias, na prática diária, mancham a verdade e destroem a pessoa humana. A verdadeira Afetividade pertence ao cosmo do amor, a essa organização plena e poderosa que sustenta e move o ser humano. É uma perspectiva semelhante a que encontramos na obra do filósofo alemão que foi seu contemporâneo e bem próximo em pensamento.

É inadiável a busca pelo entendimento do significado da Afetividade, para que esta ocupe seu lugar de um dos alicerces da integralidade a ser alcançada pelo ser humano. A pessoa não consegue surgir em sua plena identidade sem desenvolver essa dimensão, o que exige uma investigação científica rigorosa quanto a seu conceito e peculiaridades.

Visamos a busca incessante pelo entendimento do significado da Afetividade, para que ocupe seu lugar de um dos alicerces da integralidade a ser alcançada pelo ser humano. Cabe ser conferida à Afetividade a estatura de sua natureza. É preciso resgatá-la, pois, como ressaltamos, tem sido negligenciada pelas mais diversas correntes filosóficas, ao longo dos séculos. Faz-se necessária sua compreensão.

Entendia-se, etimologicamente, que a Afetividade é um tipo de acontecimento sob o qual o ser humano fica dominado, com maior ou menor intensidade. Essa antiga concepção ainda encontra defensores. É sabido que a psicologia clássica costumava definir a Afetividade em sua relação direta com os termos emoção e paixão, ainda que sem o determinismo do inconsciente estipulado pelo pensamento freudiano. Está baseada no entendimento etimológico de que é um tipo de acontecimento sob o qual o ser humano fica dominado, *páthos*, incapaz de se guiar pela razão. Essa antiga concepção ainda encontra defensores. Burloud (1948, p. 107) afirma que “as tendências afetivas são fatores internos ou subjetivos de nossa atividade, portanto fazem parte de nós mesmos”, referindo-se ao pensamento corrente na primeira metade do século XX, dos quais algumas ideias, de certa forma, ainda persistem. Esta chamada aqui de um autor inteiramente diverso tem somente o intuito de evidenciar um tipo de construção teórica, a qual permaneceu por bastante tempo no meio acadêmico. Citamos essa obra, como representante de uma linha que, infelizmente, não se extinguiu de todo e até encontra defensores.

Afetividade é, reconhecidamente, um tema de difícil exploração, por isso, antes de uma análise específica, lembramos de como se expressa Jean Piaget em entrevista a Bringuier (1977, p.80), dizendo que “a afetividade, certamente, é essencial como motor”, tendo antes feito a ressalva que as teorias não conseguiram explicar o que é realmente a Afetividade. Continuou a resposta à pergunta que lhe era feita quanto às razões de não ter esse campo como prioritário de sua pesquisa, dizendo que o desenvolvimento cognitivo é mais propício às investigações cientificamente e objetivamente analisadas.

Entretanto, não abandonou os estudos relativos à Afetividade, e apresentou durante um ano letivo na Sorbonne as suas preocupações e conclusões quanto a esse aspecto, que foram publicadas (Piaget, 1954) e desde então se tornaram fonte de variadas pesquisas. Nessa obra, o autor reforça a relação da afetividade com a inteligência e seu papel indiscutível no desenvolvimento mental da criança. Entre outras afirmativas, diz que tudo leva à Afetividade, tudo se reúne na Afetividade, relacionada a valores e

compreensão, como energia de equilíbrio e combustível da capacidade de desejar. O conhecido epistemólogo, como resultado de extensas pesquisas, deixou uma sólida obra filosófica. Não nos estenderemos nesta visão, porque não é o foco desta análise

2. Afetividade na perspectiva de von Hildebrand

Não se pode considerar que esse autor sob nosso enfoque seja um neotomista, mas a leitura de suas obras revela, não só o conhecimento dos escritos de Aquino (1998), mas de certa forma, um apreço por esse mestre da escolástica. Há uma concordância com um dos maiores filósofos da humanidade, que ultrapassa a delimitação medieval, no que se refere ao ser humano, à noção de ente e essência. A explicação tomista destas duas categorias indispensáveis à filosofia é um estudo que permanece e se coaduna perfeitamente com o que pretendemos aqui expor. Não se pode pensar a Afetividade deslocada do ser humano em sua essência, por ser uma característica inerente à sua própria natureza, como é sempre bom insistir. Afetividade envolve a compaixão e permite a vida de amor entre os seres humanos.

Encontramos afinidades entre o pensamento do filósofo, sob nosso enfoque, e a escola intitulada de Personalismo. A coerência está na origem, em especial no texto de Mounier (1961), o qual deu nome ao movimento filosófico que floresceu na segunda metade do século XX na França e se espalhou pelo mundo. A ideia de pessoa está condensada em ambos de modo claro e sem concessões, quaisquer que sejam, que pudessem derrubar o ser humano de seu pedestal. Isso nos chama a atenção e requer a continuidade de estudos. A pessoa não pode ser atingida em sua preciosidade. Esses filósofos escrevem de modo oportuno e incisivo, para os dias de hoje também, alertando para o perigo da pessoa ser subjugada por desvalores.

Em uma linha de pensamento semelhante, Stein (1989, p. 99) analisa a questão dos sentimentos, que não é um conceito fácil, definindo do seguinte modo: “Sentimento é uma experiência quando nos dá um objeto ou alguma coisa mais sobre um objeto. O sentimento é o mesmo ato quando parece ter sido originado fora do “eu” ou revelando um nível do “Eu”. É interessante observar que o sentimento, e, portanto, a Afetividade, é entendida como ação, como resposta da pessoa. A filósofa trabalhou em sua tese o conceito de empatia discutindo divergências e o que considera aproximações, como é o caso do

sentimento. A ideia conclusiva de empatia, para essa fenomenóloga, em muito converge ao que estamos apresentando como entendimento da Afetividade no filósofo seu contemporâneo, guardadas as propriedades particulares. O que podemos dizer é que sem a verdadeira Afetividade, plena de Razão, Vontade e Liberdade, dificilmente alguém consegue experimentar a empatia em sua perspectiva. A autora separa a empatia de uma coincidência de sentimentos e de pensamentos ou mesmo de uma apropriação do que o outro sente e pensa. A Afetividade move a pessoa para vivenciar de modo semelhante a experiência do outro, sem que cada um perca suas peculiaridades e o seu eu.

Quem é a pessoa? Ao definir a pessoa em sua integralidade e preciosidade, o filósofo não isola o ser humano, não esquece que, em sua particularidade, pertence à humanidade. Afetividade e racionalidade são indispensáveis e relacionadas em sua perspectiva fenomenológica concreta, realista. Distanciando-se de seus mestres, organizou uma estrutura filosófica abrangente, que parte de um humanismo radical, de uma compreensão da ação de Deus, do amor como elemento vital, para abraçar a pessoa em seu mistério, em sua totalidade metafísica e como ser no mundo.

Desse modo, von Hildebrand (2009, p.19) afirma que “Amor, em todas as suas formas, sempre envolve esta consciência da preciosidade da pessoa amada”, e lembra que sempre a pessoa é preciosa, o que se torna um signo a partir do qual suas deduções se encadeiam. Com esse conceito, estabelece a necessidade imperiosa do respeito, reconhecimento à dignidade e valorização de cada ser humano. Note-se que tudo isso está em função do desenvolvimento da Afetividade, como potência do coração da pessoa, o que destaca em obra especificamente voltada para este assunto. A preocupação com a construção da Filosofia da Pessoa, incluindo necessariamente a Afetividade, está expressa em Sucupira-Lins (2018) ao relacionar o pensamento desse filósofo com a possibilidade de uma Filosofia da Educação. A meta é a aquisição dos conceitos básicos desse autor pelos educadores para que sejam transportados para a sala de aula. É importante entender a Afetividade no contexto da Filosofia da Pessoa.

Como von Hildebrand concebe a Afetividade? Por que se sentiu forçado a descrever o que é a Afetividade? Durante toda a sua vida, empenhou-se na busca da verdade, inclusive escrevendo críticas que ressaltam seu destronamento (Von Hildebrand, 2021) e distorções que substituem até a indiferença. Perseguiu os conceitos elucidativos que fornecem a composição do ser humano, chegando a resultados que oferecem uma perspectiva total da pessoa. A presente pesquisa mostrou que há uma originalidade na

construção desse conceito, especificamente pela força dada ao coração, como núcleo da pessoa. Suas ideias, sem dúvida, tem raízes em toda a história do pensamento humano, porém lança sugestões inéditas e relações específicas de um edifício teórico novo e consistente.

Suas ideias sobre Afetividade, notadamente o amor profundo e verdadeiro, remetem o leitor aos escritos de Agostinho (séc. IV. 1961), este que é considerado um dos primeiros pensadores a se voltar para si mesmo e escrever na busca da compreensão de seus pensamentos, de sua ação e do papel do amor na transformação de sua vida. Há uma forte aproximação, com o filósofo sob nosso enfoque, não na trajetória de vida, mas quando afirma que a pessoa é preciosa e com isso estabelece a centralidade do amor e a necessidade do respeito, reconhecimento à dignidade e valorização de cada ser humano. São trilhas bem diferentes e histórias de vida que não se encontram, contudo, as reflexões finais do bispo de Hipona estão afinadas com a filosofia desse pensador alemão contemporâneo. Por mera curiosidade, lembramos que ambos não eram, no início de suas vidas, homens de fé, mas que ao se converterem, viveram profundamente sua crença e, mais do que isso, buscaram comunicá-la, igualmente, transmitindo a beleza da nova vida.

Diferentes enfoques poderiam ser escolhidos para a compreensão da Afetividade, como já nos referimos. Basicamente o que nos importa enfatizar, no pensamento do filósofo alemão, é o entendimento da centralidade da Afetividade, qualquer que seja a definição, na vida do ser humano, atingindo seu pensamento, suas ações, decisões e relacionamentos. Deixando de lado os aspectos psicológicos, encontramos a Afetividade nos textos filosóficos de von Hildebrand (2020, 2017), e de Maritain (1936), dentre outros, como uma marca da pureza do ser humano e de sua excelência, ao mesmo tempo que conectada à sua racionalidade. Se volvermos, atentamente, nosso olhar para o filósofo francês, seu contemporâneo, entenderemos que não construiu um sistema de pensamento frio e unicamente calcado na razão. Maritain (1936, p. 29), ensinando as bases da filosofia moral, ressalta o ser da pessoa e o bem, dizendo que:

O conceito de bem tem uma conotação, deste modo, essencialmente com o amor ou o desejo. O bem não pode ser estritamente definido pelo amor ou o desejo, porque não há definição restrita das noções primeiras, mas se pode dizer que o bem é definido no sentido amplo da palavra, isto é, expresso ou manifestado, *descrito* (grifo do Autor) pela amabilidade, a capacidade de desejar; e esta característica, pela qual o ser faz face à faculdade de desejar, é coextensivo ao ser. (Maritain, 1936, p. 29)

Ao se referir ao ‘amor ou o desejo’, imediatamente a memória nos traz os ensinamentos do colega alemão, a precisão da definição e a identificação do bem como distinto. Observe-se que não é a definição, mas a *descrição* (grifo do Autor), que nos aponta a relação. A ‘amabilidade’, termo usado na citação em destaque, é a Afetividade, pois esta não aparece como um termo, no vocabulário desse filósofo, com a frequência tal qual é usada por seu colega alemão, contudo sua presença está mais do que latente, em suas proposições, pois salta à vista em sua obra. Isto a começar pela centralidade do amor na questão da moralidade e do bem, o que leva facilmente o leitor à compreensão da indissociável relação com as questões afetivas. Se bem que não tenha, de modo explícito, escrito um tratado com esse assunto como título, ou mesmo enfoque principal, há em todos os seus escritos uma ternura imensa, um cuidado afetuoso inegável com o que está sendo analisado e, simultaneamente, com o leitor.

A leitura da autobiografia de von Hildebrand (2014) evidencia a autêntica experiência da Afetividade em todos os detalhes, desde a sua infância. Sem qualquer vestígio de algo extraordinário, mas coberta pela veracidade, e busca da coerência em tudo, sua vida é um percurso de amor, no qual a Afetividade encontra destaque. Isso pode não parecer relevante a um pesquisador ansioso por dados externos, contudo é curioso e revelador quando se trata de uma interpretação hermenêutica. Este filósofo viveu a Afetividade sob modalidades variadas, multifacetada, tanto em sua vida privada como o profissional lutador contra Hitler, professor e escritor. A ternura, tal como a mencionamos ao descrever Maritain, era um traço de sua personalidade, segundo descrevem todos que o conheceram, cujos relatos são reproduzidos nesta obra de exposição de sua trajetória, ideias, aprendizagens e realizações.

Retornando ao autor central, observamos que a preocupação com a pessoa, em sua mais alta condição, faz com que analise as principais características que marcam sua unicidade equilibrada sobre o tripé da Razão, Vontade e Liberdade que se conectam com a Afetividade. Esse trio de sustentação é também presente na filosofia maritainiana, o que nos permitiu a construção do paralelo. Continuando com esse interesse, von Hildebrand (2007, p. 17) exalta a função do coração, ao afirmar: “O papel da esfera afetiva e do coração, revela ainda em si mesmo, outra incomparável profundidade e nível, quando olhamos para as vidas dos santos”. O autor desenvolveu um pensamento específico sobre o significado do coração para a vida humana, independentemente dessa abordagem, que muito pode contribuir para sociólogos, educadores, antropólogos e outros estudiosos,

colocando-o como origem das respostas-afetivas. A expressão resposta-afetiva é uma de suas marcas, e deve ser entendida de tal modo que se estabeleça a distância entre Afetividade e respostas corporais sensíveis, ainda que agradáveis.

O imenso interesse pela pessoa humana, em sua mais alta condição, o levou à análise das principais características que marcam sua grandeza e exclusividade. Continuando com essa motivação, desenvolveu um pensamento específico sobre o significado do coração para a vida humana, o qual pode, em muito, contribuir para sociólogos, educadores, antropólogos e outros estudiosos interessados no desenvolvimento da pessoa humana integral. O ser humano se maravilha diante da descoberta do que há no mundo, se espanta frente ao conhecido, e foi criado para apreciar a beleza, como ensina von Hildebrand (2007, p.68), ressaltando que “em todas as situações nas quais *fruição* (deliciar-se) é o tema, é o coração o eu real”, capacidade esta que alimenta a Afetividade. Fruição é um dom apenas humano e que precisa ser educado para o melhor aproveitamento de tão elevada capacidade.

Estudando-se quais são as contribuições de von Hildebrand referentes à Afetividade, o amor é um conceito essencial, que aparece em seus textos de modos variados. Trazemos aqui um deles, que muito nos parece apropriado. Von Hildebrand (2009, p.15): “Amor, em seu mais apropriado e mais imediato significado é amor por *outra* pessoa, seja o amor de uma mãe por sua criança, o amor de uma criança por seus pais, o amor entre amigos, o amor entre um homem e uma mulher, o amor a Deus, ou o amor ao próximo”. Amor é, por conseguinte, uma resposta-valor, porque não é uma reação a uma atração ou um estado de expectativa, mas um movimento em direção ao outro, à preciosidade da pessoa.

Essa definição nos permite uma associação bastante rica, e por isso, é interessante recordar a bela encíclica do Papa Bento XVI, o filósofo Ratzinger (2005), iniciada com as palavras “Deus é amor”, na qual o autor faz uma revisão da palavra em sua origem grega, escalonada em três níveis progressivos. Em confronto com a obra do filósofo, cujo pensamento serviu para nossa explanação, descobrimos traços em comum dos dois pensadores relativos à exploração desse conceito. A Afetividade é demonstrada no verdadeiro amor, segundo se pode inferir da leitura desse texto papal, assim como dos escritos do seu contrerrâneo. O Amor é consequência da criação do ser humano por Deus, mas já estava em sua origem e deve ser a luz que norteia a vida de todas as pessoas.

A distinção entre o ser humano e os outros animais, a qual já foi mencionada no início dessas reflexões, é muito bem explicada por Scheler (1962), em texto no qual estabelece a posição do homem no cosmo. Entre as características ressaltadas que marcam a sua primazia, está a Afetividade, capacidade esta que não se encontra em nenhum ser além do humano. Outros seres vivos têm sensibilidade, ou seja, respondem a estímulos e dão respostas, mas não são dotados da capacidade afetiva. Apresentam sensações limitadas à constituição orgânica, à estrutura genética, mas não dispõe dos elementos que fazem parte da Afetividade, tal como Vontade, Liberdade e Espírito, que podemos considerar Razão, permitindo-nos a aproximação com o autor que foi seu discípulo. O papel do Espírito na centralidade da pessoa envolve seu eu integral e a coloca em supremacia, segundo a explicação desse filósofo, também alemão.

Ao mergulharmos nas pesquisas para esse capítulo, descobrimos novos alicerces para o ser humano presentes no coração, que são inegáveis em sua participação na conexão com valores morais e afetivos. Em seu tratado sobre Ética, denso e profundo estudo em que von Hildebrand (2020) aborda aspectos variados, ressalta de modo recorrente a relevância de valores morais, que são superiores a valores meramente bons, corretos, ou agradáveis. A Afetividade pode ser entendida como uma energia presente na moralidade que lhe dá um toque especial, e não somente em valores satisfatórios. O papel primordial dos valores moralmente relevantes e como se relacionam com a Afetividade são uma tônica em sua filosofia. Só se pode compreender a Afetividade se a analisarmos coerentemente à ética. O verdadeiro amor é a revelação do bem, das virtudes e dos valores moralmente relevantes, repetindo a expressão. O bem é colocado como causa e finalidade de todo o agir e pensar do ser humano, envolvendo desse modo, inequivocadamente, a Afetividade.

Sendo ainda mais explícito, von Hildebrand (2009, p. 95) ao discorrer sobre o amor e as variadas maneiras de se manifestar, afirma que “a coisa importante é que o comprometimento e a transcendência peculiares próprias à resposta-valor moral não se estende somente à resposta moral da vontade, mas também à resposta-valor afetiva moral”. A concepção de resposta-valor é uma das particularidades deste filósofo, com ênfase na distinção de uma resposta que seja somente uma reação ou uma resposta qualquer, indiferente. A Afetividade traz uma carga definitivamente superior à resposta-valor moral, em sua perspectiva. Completa essa ideia, associando a resposta-valor afetiva à felicidade que só o amor é capaz de proporcionar. O ser humano vive em busca da

felicidade e só a encontra no amor completo, anuncia o filósofo, destacando a resposta-valor afetiva como a manifestação típica desse maior sentimento. Exhaustivamente explica a presença do homem feliz na sociedade como decorrência do amor verdadeiro, não preso à rigidez de uma moral do dever, mas na plenitude das respostas afetivas. Esse é um dos pontos que salientamos, porque a Afetividade tem que ser entendida, como diz a palavra, na medida em que afeta, o que acontece com valor e para o bem.

3. Conclusão

A Afetividade foi vista aqui em sua característica de real expressão do ser humano, uma exclusividade dos homens e mulheres, que movidos por essa capacidade, conseguem construir sua vida em maior plenitude e alcançar a felicidade no amor. Essa assertiva responde à pergunta inicial relativa à contribuição da filosofia de von Hildebrand, no que concerne à Afetividade, para a atividade educacional. É possível concluir, depois da análise dos argumentos, não só de von Hildebrand como também dos outros autores que apareceram como colaboradores, que a Afetividade é o cerne de seu pensamento, embora sem jamais deixar a razão de lado. Foi destacada a relevância da Afetividade na formação integral da pessoa, mediante a contribuição principalmente do filósofo escolhido como base central de nossa reflexão. Podemos afirmar que o descuido em relação à Afetividade engendra uma atrofia geral na personalidade, ultrapassando o plano psicológico, mas atingindo o todo daquele ser humano.

A reflexão apresentada a partir da interpretação cuidadosa, e presa ao que o autor realmente quer dizer, abre caminhos inesperados, mostrando a Afetividade com novo brilho e força inesperada. Observou-se o lugar central da Afetividade na vida do ser humano e seu distanciamento de meros impulsos ou respostas intuitivas. Essa é uma afirmativa altamente enriquecedora que trazemos como final de um estudo sobre essa questão. Consideramos de grande valia para educadores o conhecimento da Afetividade com roupagens novas que a revestem de uma praticidade e solenidade simultâneas. O comprometimento da pessoa com a consciência de sua Afetividade é o que torna possível a convivência harmoniosa.

Foi possível entender como e porque a Afetividade ocupa o lugar privilegiado de cerne do ser humano integral, envolvendo os seus pensamentos, sua Vontade e sua

Liberdade. A Afetividade não está em competição com a Razão, Vontade ou Liberdade, mas alimentando cada uma dessas instâncias, fornecendo-lhe a energia necessária para que estejam sempre agindo. A relevância dada à Afetividade não significou, de modo algum, que essas características tenham ficado de fora de nossa análise. A Afetividade é a real expressão da vida, é a plenitude da pessoa humana que vive os valores e as virtudes. A aprendizagem da Afetividade é uma necessidade de cada pessoa que precisa ser correspondida com amor.

Diante do exposto, a centralidade da Afetividade e sua intrínseca ligação com a Razão, a Vontade e a Liberdade foram entendidas como um componente indispensável para a vida do educador. A vasta contribuição de von Hildebrand à educação não se resume aos aspectos da Afetividade, principalmente quando se conhece sua obra, altamente qualificada, que inclui a Ética, a Natureza do Amor, as Virtudes e Valores fundamentais para a harmonia da pessoa consigo mesma e na sociedade. Nós nos restringimos a um ponto, que à primeira vista, pode parecer pequeno, mas é imenso. O oceano da Afetividade é propício a uma aventura para a qual o autor convida todas as pessoas. Mergulhemos em continuados estudos tendo como cerne a Afetividade e descobriremos elementos que, sem dúvida, melhorarão a teoria e a prática da educação. Pesquisas científicas são necessárias para a continuidade do trabalho educacional, porque simples conjecturas não auxiliam nessa tarefa.

A premissa que se impõe é a discussão da Afetividade tendo como sua ligação a pessoa humana. Se esta for colocada em segundo plano, e o coletivo tomar seu lugar, perde-se o valor da Afetividade, e com isso, o próprio sentido da pessoa, que é exclusiva, inserida no meio social, relacionada com o outro, vivendo de modo gregário, como é sua marca. Valores e virtudes configuram solidamente a arte de viver, constituindo um indispensável conteúdo de aprendizagem da Afetividade, e por isso devem estar presentes no processo educacional. A prática dos valores e virtudes é vista pelo outro como manifestação da Afetividade.

É pelo exemplo dos educadores que as crianças e jovens viverão a Afetividade em sua máxima expressão. Na medida em que são experimentados pela criança, depois pelo jovem adolescente e enfim, interiorizados como integrantes da personalidade do adulto, farão parte de sua personalidade. A pessoa afetiva orienta sua vida por uma hierarquia de princípios que servem de base para suas respostas e expressam a autêntica Afetividade. Insistimos na afirmativa que as palavras de von Hildebrand contêm ensinamentos de

grande valia para todos e que podem ser traduzidas em princípios educacionais orientadores da prática escolar.

Concluimos que Afetividade é um valor em seus pensamentos, embora o filósofo jamais deixe a razão de lado. Sugere-se que essa discussão deva ser prolongada, não somente por simples prazer intelectual, porém devido à relevância do papel da Afetividade que ultrapassa o contexto pessoal de uma vida humana, e ilumina a esfera ampla da educação. Ensejamos que haja continuidade de pesquisas, tendo como problema motivador o assunto aqui salientado.

A Afetividade não se restringe ao desenvolvimento de um aluno em particular, mas abarca o que se conhece como macro educação, devendo estar presente no momento em que as propostas são analisadas, em função da vida em sociedade. Ao mesmo tempo, é preciso que sejam impedidas as generalizações, porque se manifesta de maneira peculiar em cada pessoa. Esta dialética da Afetividade se apresenta como um desafio a ser vencido pelos educadores. Se o planejamento educacional estiver desprovido dessa energia e ignorar a Afetividade, é impossível que sistemas em geral, e mais especialmente, escolas, consigam atingir seu objetivo da formação integral do homem enquanto ser de perfeição e para o contínuo aperfeiçoamento.

Referências

AGOSTINHO de Hipona. **Confessions**. (séc. IV) Barnes & Noble Books> New York. 1961

AQUINO, Tomas. **L'ente e l'Essenza**. L'Unità dell'intellecto. Città Nuova Editrice. Roma. 1998

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**.l Ed. Perspectiva. 24o ed. São Paulo. 1972

ARISTOTELE (IV séc. a. C.) **L'Éthique a Nicomaque – Introduction**, Traduction et Commentaire par Gauthier, R. A. Et Jolif, J. Y, 2^{me} éd, Publications Universitaires, Louvain et Béatrice-Nauwelaerts, Paris, 1970

BRINGUIER, J. C. (1977) **Conversations libres avec Jean Piaget**. Paris: Robert Laffont

BURLOUD, A. **Psychologie**. Librairie Hachette. Paris, 1948

CROSBY, J. Introductory Study in von Hildebrand. **The Nature of Love** p. xiii-xxxvi. St. Augustin Press. South Bend. Indiana 2009

FREUD, S. **The Basic Writings of Sigmund Freud**. The Modern Library. Random House Inc. New York. 1938

JAMES, W. **The Principles of Psychology** v.1 (publicado originalmente em 1890) Dover Publications; Revised ed. Edition. New York. 1950

MARITAIN, J. **Humanisme Intégral**. Ed. Montaigne. Paris 1936

MOUNIER, E. **Le Personalisme** Les Presses universitaires de France, PUF. 1^{ère} éd. Collection: Que sais-je ? n 395, 136 p. Paris (publicado originalmente 1949.) 7e édition, 1961.

PIAGET, J. **Les Relations entre l'Affectivité e l'Intelligence dans le Développement Mental de l'Enfant**. Centre de Documentation Universitaire. Sorbonne. Paris. 1954

RATZINGER, J. (Bento XVI) **Deus é Amor**. Librería Editrice Vaticana. 2005 Vaticano http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html

RICOEUR, P. **Le Conflit des Interp'retations**. Essais d'Hermeneutique. Editions du Seuil, Paris. 1969

SCHELER, M. **Die Stellung dès Menschen im Kosmos**. Francke Verlag. Munchen 1962

STEIN, E. **On the Problem of Empathy**. V. 3 (W. Stein, Trad.) Washington, D. C: ICS (Original publicado 1917) 1989

SUCUPIRA-LINS, M.J.C. **The Philosophy of the Person as a Foundation for a Theory of Education in Philosophical News**. Official publication of the European Society for Moral Philosophy. New Series n. 16 p. 193-202. Milano. 2018

VON HILDEBRAND, D. **The Dethronement of Truth**. Steubenville, Ohio. 2021.

VON HILDEBRAND, D. **Ethics**. Hildebrand Press. Steubenville, Ohio. (Original publicado 1953) 2020.

VON HILDEBRAND, D. **In Defense of Purity**. Hildebrand Press. Steubenville, Ohio (Original publicado 1927) 2017

VON HILDEBRAND, D. **My Battle Against Hitler**. Image. New York. 2014.

VON HILDEBRAND, D. **The Nature of Love**. (J. Crosby & J. H. Crosby, Trad). South Bend, Indiana. St. Augustine's Press. (Original publicado 1971). 2009

VON HILDEBRAND, D. **The Heart. Na Analysis of Human and Divine Affectivity**. South Bend, Indiana. St. Augustine's Press. (Original publicado 1965) 2007.

WOJTYLA, K. **Amor e Responsabilidade. Estudo Ético**. (J. Jarski & L. Carrera, Trad) São Paulo: Loyola. (publicação original 1960) 1982.

AUTORES

1. Agostinho Morosini: Mestre em Educação (PPGE/UFRJ). Especialista em Sociologia e Ensino de Sociologia (Centro Universitário Claretiano). Graduado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia (IAF) de Franca/SP e em Teologia pelo Centro Universitário Salesiano São Paulo (UNISAL). Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Ética e Educação (GPÉE/UFRJ).

2. Andreia Nunes de Castro: Doutoranda em Educação (PPGE/UFRJ). Mestre em Educação (UNIR). Especialista em Gestão Escolar pela UNIR e em Metodologia de Ensino pelo Centro de Ensino Superior de Colorado D'Oeste (CESUC). Graduada em Pedagogia (CESUC). Técnica em Assuntos Educacionais do Departamento de Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ética e Educação (GPÉE/UFRJ).

3. Daniela Honório de Sousa Brito: Doutoranda em Educação (PPGE/UFRJ). Mestre em Educação (PPGE/UFRJ). Graduada em Pedagogia (Faculdade de Educação/UFRJ). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ética e Educação (GPÉE/UFRJ).

4. Ellen Nogueira Rodrigues: Pós-doutoranda em Educação e Ética (PPGE/UFRJ). Doutora em Educação (PhD in Curriculum and Instruction) pela Andrews University (EUA) com título revalidado pela Unicamp. Mestre em Ensino de Línguas com Segunda Língua (Andrews University - EUA). Graduada em Letras (UNASP), em Tradutora Intérprete (UNASP) e em Pedagogia (UNASP). Professora do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP).

5. Glaucya Maria Lopes Lino: Doutoranda em Educação (PPGE/UFRJ). Mestre em Educação (PPGE/UFRJ) e graduada em Letras (português-inglês) pela Universidade da Amazônia-UNAMA. Professora da escola básica na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ética em Educação (GPÉE/UFRJ).

6. Maria Judith Sucupira da Costa Lins: Pós-Doutora em Filosofia (Dietrich von Hildebrand Institut of Philosophy – DHIP/Áustria). Doutora em Educação (PPGE/UFRJ). Mestre em Educação (PUC-Rio). Graduada em Pedagogia (Faculdade de Filosofia do Recife/PE- FAFIRE). Professora Titular da FE/UFRJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Ética e Educação (GPÉE/UFRJ). Membro da Academia Brasileira de Educação.



Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009044-6



9

786560

090446