



## COMPETÊNCIAS PSICOEMOCIONAIS NECESSÁRIAS PARA COEXISTIR E EDUCAR

Lucinéia Contiero <sup>1</sup>  
Thayse Lisboa Moreira da Silva <sup>2</sup>

### RESUMO

Preocupadas com a formação de crianças e jovens, o questionamento que incita este trabalho é: qual a possibilidade de sustentarmos a nossa integridade, individual e coletiva? Buscamos resposta a tal questionamento a partir de uma reflexão sobre o perfil emocional/psicológico/social do indivíduo em formação e do indivíduo educador, considerando que, por contextos biológicos e psicoemocionais, nem sempre o educador é efetivamente apto a formar um ser humano nos valores fundamentais para o benefício social. Uma compreensão do significado da própria vida não é subitamente adquirida numa certa idade, nem mesmo quando se alcança a maturidade cronológica. A aquisição de uma compreensão segura do significado da vida constitui a base da maturidade psicológica que é construída degrau a degrau: resultado final de um longo processo de desenvolvimento que se dá em cada idade que buscamos alguma quantidade módica de significado congruente com o quanto nossa mente e compreensão já se desenvolveram. A pesquisa realizada e que ora oferece dados de resultado em caráter amplo de discussão, leva a perceber que o sentido da existência é construído por pequenos passos a partir do começo mais irracional e apenas na idade adulta obtemos uma compreensão inteligente do significado da própria existência a partir das experiências vividas. E é a figura do educador que torna possível ao indivíduo, idade a idade, sentir-se satisfeito consigo e com a própria vida. Contribuem com esta reflexão autores como S. Freud, L. Kolberg, H. Erikson, Klein, J. Piaget, C. Antunes, entre outros.

**Palavras-chave:** educar; competências psicoemocionais; formação humana

### INTRODUÇÃO.

Pela primeira vez na história, estamos assistindo à morte de uma velha educação, atropelada pela tecnologia eletrônica dos novos tempos que vem sendo esculpidos. Aos poucos, nós, educadores, sentimos que viramos uma página, pulando um degrau da história da educação, na vida da escola em todo o mundo. A comprovação dessa virada de página chega por novidades tecnológicas todos os dias, e elas tanto fascinam quanto preocupam: mais livros eletrônicos e audiolivros têm sido publicados do que os tradicionais livros impressos em papel. Aos poucos,

---

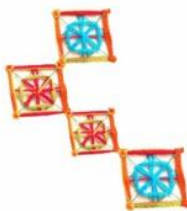
<sup>1</sup> Docente do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [conlucineia@hotmail.com](mailto:conlucineia@hotmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de licenciatura em Língua Espanhola – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, [thayse-lisboa2011@hotmail.com](mailto:thayse-lisboa2011@hotmail.com)



cadernos vão sendo substituídos por tablets; livros feitos com papel e tinta são substituídos por pelas lições eletrônicas, coloridas, em interações digitais (BARTON. D. & LEE, C., 2015).

A formação humana tem sido tema recorrente em nossas pesquisas e prática educacional. Na formação de professores, área de atuação principal, as vivências pedagógicas têm se aliado a pesquisas na busca por um ensino de melhor qualidade, capaz de enfrentar os muitos problemas instaurados e agravados pela sociedade hipermoderna, do consumo e da espetacularização, que, em seus muitos desdobramentos sociais e tecnológicos, tanto levaram benefícios para o cenário escolar, como a inclusão, o respeito às diferenças, recursos de última geração, quanto um tanto de indisciplina, intolerância, desonestidade, violência. Considerando fundamental preparar docentes em formação para enfrentarem contextos e situações educacionais complexos, permeados de conflitos, às vezes tensos e com riscos, lançamo-nos ao estudo do desenvolvimento de estratégias de ensino e processos metodológicos passíveis de adequação a realidades educacionais adversas, delicadas, que necessitem de maior sensibilidade por parte do educador. Foi então que as possibilidades de desenvolver novas leituras e entendimentos sobre educação e formação humana baseada em valores se impuseram como um foco de grande interesse pessoal nos últimos anos, abrindo-se para parcerias e novas experiências de ensino, pesquisa e extensão, que vêm sendo desenvolvidas desde 2015 junto a outros educadores – da Divisão de Ensino da Academia da Força Aérea (Pirassununga), onde atuamos na docência por dois anos e meio e continuo em atuação através de grupo de pesquisas GEPAD; e de escolas da rede pública da cidade de Natal, a partir de parcerias produtivas geradas junto à área de Formação de Professores. Este artigo é resultado de experiências de estudos de um grupo composto por cinco educadores movidos por um só objetivo: educar focados na manutenção de valores humanos, morais e éticos, de modo a alcançar efetividade e eficácia na participação livre e crítica dos educandos que vivenciam suas práticas pedagógicas. Movidos pelo objetivo comum, o grupo caminha por uma jornada de estudos integrados e discussões semanais por videoconferências e discussões no *google met*, oficializadas em projeto de pesquisa desenvolvido em 2019/2020, a partir de leituras de várias áreas teórico-críticas pertinentes: educação, estudos da linguagem, psicologia social, antropologia cultural... – áreas que dialogam neste artigo. Nele, fazemos menção a uma discussão de caráter amplo sobre as competências emocionais e psicológicas que o indivíduo necessita possuir para coexistir como um indivíduo sensato, equilibrado, íntegro, satisfeito com a vida e consigo. Desejamos levar o leitor a perceber que o educador capaz de formar, orientar, educar *para a vida*; sejam alunos, sejam filhos, sejam tutoriandos, deve ser cuidadoso no estímulo à inteligência existencial do



educando (ERIKSON, H., 1966). Costumamos pensar em educação do ponto de vista da relação ciência e técnica, ou teoria e prática. A experiência, por sua vez, é cada vez mais rara, vez que o sujeito pós e hipermoderno tenta conformar o mundo natural, social e humano, tanto de natureza externa quanto interna, em parâmetros cada vez mais técnicos (CONTIERO, 2020).

Preocupadas com a formação de crianças e jovens no seio de seus grupos, famílias, comunidades, escolas, o questionamento que incita esta abordagem é: qual a possibilidade de sustentarmos nossa integridade, individual e coletiva? Buscamos resposta a tal questionamento a partir de uma reflexão sobre o perfil emocional/psicológico/social do indivíduo em formação e do indivíduo educador, considerando que, por contextos biológicos e psicoemocionais, nem sempre este é efetivamente apto a formar um ser humano nos valores fundamentais para o benefício social. Partimos do princípio de que algumas mudanças, hábitos e costumes da sociedade pós-moderna têm afetado a cultura de um modo geral, e esta passou a ser mais da informação e menos da aprendizagem significativa, na atualidade. Com base nessas evidências, talvez seja preciso admitirmos a coexistência de pelo menos dois perfis de educadores: os mais e os menos preparados para uma educação/formação carregada de significado para a existência. Ou, noutras palavras, teríamos, pois, os educadores *circunstanciais*, que bem instruem, e educadores *profissionais*, que instruem formando.

### ***Da luta pelo significado: da recensão crítica à reflexão de autoria.***

São conhecidas várias definições de inteligência, mas qualquer conceito se apoia na certeza de que a inteligência humana é um admirável potencial biopsicológico com o qual nascemos e que nos permite entender, compreender, conhecer e, sobretudo, aprender. A inteligência é, assim, juízo, discernimento, capacidade de adaptação, de convivência. Serve para resolver problemas, encontrar respostas e soluções, assim como faculta a possibilidade de criar ideias ou inventar coisas que a sociedade crê pertinentes. Inteligência é também a admirável capacidade humana de atribuir significado simbolizado através de signos. Não se nega, nossa inteligência depende da carga hereditária que recebemos e que, com a evolução das espécies, esculpimos; depende bem mais do ambiente em que crescemos e dos modelos com quem a vida nos proporciona interagir. A inteligência não pode ser ensinada como os fatos históricos ou as operações matemáticas, porém, estimulada, com desafios congruentes, proposição de problema e oferta de alternativas para buscar saídas (KOLBERG, 1981; PIAGET, J. 1967; ERIKSON, H., 196).



A inteligência humana criou mitos, as artes e as ciências, e a memória universal está construída sobre uma base de valores como a verdade, a honra, o companheirismo, a coragem, o amor, a justiça, a solidariedade, a força de vontade, o respeito, a responsabilidade, a paciência, a temperança e muitos outros valores que dignificam o homem universalmente. Somos quem somos porque nos lembramos das coisas que nos são próprias e nos emocionam, e a inteligência faz que cada ser humano seja único e saiba que é um indivíduo. Contudo, se toda descoberta acende luzes também finaliza ilusões, elimina crenças e, não raro, afeta alguns mitos. Não é diferente no que diz respeito ao desenvolvimento da inteligência humana (OFFMAN, M.L., 1970).

Talvez, na atualidade, a tarefa mais importante e, também, mais difícil na educação de uma criança, de um adolescente, de um jovem, seja ajudá-lo a encontrar significado na vida. Uma compreensão do significado da própria vida não é subitamente adquirida numa certa idade, nem mesmo quando se alcança a maturidade cronológica. A aquisição de uma compreensão segura do significado da própria vida constitui a base da maturidade psicológica que é construída degrau a degrau: resultado final de um longo processo de desenvolvimento que se dá em cada idade que buscamos (e devemos ser capazes de achar) alguma quantidade módica de significado congruente com o quanto nossa mente e compreensão já se desenvolveram. O sentido da existência é construído por pequenos passos a partir do começo mais irracional e apenas na idade adulta obtemos uma compreensão inteligente do significado da própria existência a partir das experiências vividas (ANTUNES, C., 2015; VYGOTSKY, L. S., 1987, 1988).

A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender a se entender melhor e, com isto, tornar-se capaz de enfrentar e relacionar-se de forma satisfatória e significativa com os outros. Atingir o significado mais profundo da compreensão exige que sejamos capazes de transcender os limites estreitos de uma existência autocentrada e acreditar que daremos uma contribuição significativa para a vida, senão imediatamente, mas em algum momento, em algum tempo futuro. Este sentimento é necessário para que nos sintamos satisfeitos como o que somos e com aquilo que fazemos. *Satis* – completamente, *feitos* – formados em essência. Desde cedo, através dos caminhos da educação dirigida – seja pelos pais, por responsáveis, por professores – devemos ter desenvolvidos nossos recursos interiores de modo que as nossas emoções, imaginação e intelecto se ajudem e se enriqueçam mutuamente, tempo a tempo. Isto poderá se transformar numa promessa vazia se a forma de educar for oca: é preciso que o educador promova o acesso ao significado mais profundo e àquilo que é significativo para o educando



em cada estágio de seu desenvolvimento (BEE, 1996; BALDISSERA, D., 2015; LANDSHEERE, G., 1996; CANÁRIO, R., 2005).

Faz parte da competência do educador a capacidade de não só fazer bem aquilo que faz, mas fazer o bem com aquilo que faz. Mais do que um trocadilho, este é um propósito para aquele que chamamos de *educador profissional* (vide, na perspectiva da aprendizagem, *Formando Professores Profissionais*, 2001). Na atividade educativa, deve fazer parte do *fazer bem, fazer o bem*. Daí porque a sociedade e os pais, não raro, creem que a formação e educação humana devam ficar mais a cargo da escola, desmobilizando-se, muitas vezes, do quinhão de sua própria responsabilidade.

E o que significa fazer o bem? Resumidamente, significa elevar a vida coletiva, impedir a desertificação emocional do futuro, não permitir a esterilização de planos pessoais, fazer com que a vida possa seguir ao máximo das potencialidades, pacificamente. A capacidade de *fazer bem* traz, em si, a necessidade de *fazer o bem*, não só o bem do indivíduo propriamente, mas também o da comunidade na qual se está inserido. O homem é ele mesmo e suas circunstâncias, sabiamente afirmou José Ortega Y Gasset (1994; 2002). Isto se aplica à educação e à formação de qualquer pessoa, seja por intermédio da atividade docente, seja pela educação em geral. Um pai, uma mãe, um tutor responsável, ao cumprir bem a tarefa de educar, contribui com a sociedade em geral, para além dos muros de sua casa. A possibilidade de criar a própria história, e não apenas de ter uma natureza determinada, é o que mantém o ser humano permanentemente voltado para si e para o futuro. Nessa dinâmica, ele constrói uma ética que pouco tem a ver com preceitos absorvidos de fora, dependendo de uma fidelidade a si mesmo. Ainda segundo Ortega y Gasset, há na existência uma vocação, não para uma carreira profissional, mas para um rumo que se imprime atendendo a um chamado íntimo, pelo menos no caso das pessoas que sabem ouvi-lo. Assim, somam-se à disposição e ao talento pessoais, a situação inescapável de todas as pessoas: a circunstância. No entanto, lembra o filósofo que há liberdade de escolha entre as direções possíveis oferecidas pelo meio em que se vive. Daí porque é preciso, desde cedo, “assegurar e formatar a vida original e espontânea do espírito”. A educação “deve buscar no conhecimento biológico suas motivações e perspectivas antes de tentar incorporar a criança na vida organizada dos adultos”, diz Juan Guillermo Droguett (2002).

Não nascemos prontos, precisamos passar pelo processo de sermos formados. Esta formação, porém, tanto pode representar vida como benefício quanto vida como malefício; do indivíduo que produz benefício ou do que é capaz de produzir malefício: somos capazes de ambas as produções, porque ética e liberdade caminham juntas. Ética, lembremos, é como eu



decido a minha conduta. Se eu decido, sinalizo os critérios e valores que serão usados para me conduzir na vida coletiva. Existe ética porque somos humanos. Ética é convivência, a vida é coexistência.

*Domus*, do latim, casa, ou do grego *ethos*, morada do humano, usado até o século VI a.C. como o “nosso lugar”, aquilo que nos caracteriza, o nosso caráter, enfim. O que nos dá identidade é onde vivemos, o mundo que nos cerca. *Ethos* é a morada do humano, o que nos dá lugar, o que nos dá origem. Origem, gene, genética, comunidade, grupo, família. Eu sou isto com este grupo. Neste sentido, *ethos* ganha sentido mais abstrato. Os gregos chamam de *ethos* aquilo que nos dá identidade. Porque não nascemos prontos, seremos formados por um princípio básico, e este poderá ser benéfico ou maléfico em relação àqueles com quem convivo (MOISÉS, M., 1992).

De modo amplo, se a vida é o lugar onde vivemos juntos, o nosso planeta, o nosso país, a nossa cidade, a nossa escola é onde vivemos juntos, onde coexistimos. É a nossa casa. O que consideramos saudável para a vida não se desertificar em nossa casa, onde coexistimos? O que consideramos doente, indecente, obsceno, não razoável, não aceitável, imoral? O que faz uma pessoa ser íntegra? Sensata? Equilibrada? O que leva o indivíduo a aderir a um projeto de humanidade saudável? Por que ensinar à criança o tipo de comportamento esperável socialmente desde o princípio? por que não lhe permitir que aprenda precisamente o que será esperado dela como membro adulto de uma sociedade? Tais questionamentos reuniram o grupo de educadores no início das discussões que levaram ao desenvolvimento do projeto de pesquisa que ora é foco de publicações e foram pano de fundo de todos os fundamentos teórico-críticos introdutórios capazes de proporcionar investigação, respostas, estratégias e processos satisfatórios no trabalho educacional. O que se evidenciou, ao fim, foi um produtivo diálogo a partir de pressupostos culturais, psicanalíticos e historiobiográficos focados no desenvolvimento humano segundo aspectos afetivo, cognitivo e moral. Um pequeno recorte desses pressupostos é o que dá margem à seção que segue.

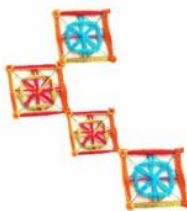
### ***Da formação da identidade: discussão e resultados.***

A formação da identidade pessoal ocorre durante um longo processo iniciado nos primeiros anos de vida, que são absolutamente decisivos para a formação da personalidade (KLEIN & A., 1952; PIAGET, J., 1967). É uma identidade ainda rudimentar, principiante, mas que lança as bases para a construção de uma identidade mais definida que se mostra no período



da adolescência e começo da juventude (BITTENCOURT, M.I.G.F., 2005). Sua consolidação se dará quando o jovem for capaz de governar-se e orientar-se pelas próprias convicções e tiver formado um quadro referencial de reconhecimentos e de aceitação dos próprios limites, ao mesmo tempo em que respeita as diferenças identificadas nos outros. Os elementos inseparáveis na formação e consolidação da própria identidade são a conquista da subjetividade e da individualidade. Por subjetividade entendamos os processos internos, pensamentos e sentimentos/razão e emoção, que dão uma tonalidade, uma temperança no jeito de ser do indivíduo. Sua subjetividade se manifestará na maneira como lida consigo mesmo, como reage diante do mundo externo, como este se reflete em seu interior e como maneja suas emoções na forma de expressá-las ou reprimi-las (BEE, 1996; FREUD, S.,1996). A subjetividade diz respeito, assim entendida, como a interpretação pessoal sobre o que acontece dentro de si e de como percebe o mundo e se relaciona com ele. Assim, ao mesmo tempo em que vai tomando par de sua subjetividade, apodera-se de sua individualidade, vendo-se como sujeito único, protagonista da história pessoal. Tais aquisições não ocorrem espontaneamente com o crescimento e vários fatores podem favorecer ou dificultar esse processo, ou mesmo impedir sua completude. Indivíduos que mostram pouco senso de auto pertença e percepção realista de quem são exemplificam esses entraves. Em casos mais graves, a identidade nem chega a ser formada: uma identidade confusa se manifesta na dependência de decisões alheias para se relacionar com o mundo que a cerca (FREUD, S.,1996). Tem dificuldade de dizer claramente o que sente, o que pensa, o que quer, mostra-se insegura quando forçada a tomar uma decisão. Se toma, é sempre sob pressão da ansiedade e angústia. Em qualquer relacionamento interpessoal, torna-se extremamente volúvel e dependente do outro (ANTUNES, 2015; PIAGET, 1967; KLEIN, 1952,1968).

A formatação da identidade pessoal, com seus componentes subjetivos e individuais integrados, não é decorrência lógica do crescimento biológico e etário. Afirmamos que uma identidade adulta acontece quando o indivíduo assume sua vida e se responsabiliza por si e pelos que dele dependem e é capaz de contribuir com seu trabalho e participação na construção de uma sociedade humanitária. Uma identidade consolidada, resumidamente, traduz-se em cidadãos moralmente honestos, éticos e confiáveis (ERIKSON, H. 1966). Embora sejamos a mesma pessoa na individualidade durante a vida toda, vamos nos tornando diferentes à medida que integramos novos elementos e novas experiências da realidade pessoal e histórica que vivemos. Da mesma maneira, a afetividade em nós segue um processo de amadurecimento e vai adquirindo características específicas durante o curso da idade. Para cada momento da vida,



ela assume expressões próprias. A afetividade na criança até os três anos, por exemplo, é do tipo egocêntrico, quando os primeiros vínculos afetivos são estabelecidos, caracteriza-se pelo amor filial (WINNICOTT, D.W.,1975,1983). Suas necessidades afetivas são bem supridas pelos pais e pelas pessoas que a cercam, então ela adquire a certeza de que o mundo lhe quer bem, é bem vinda e desejada. Aos poucos irá amadurecendo a convicção de que pode dar-se também gratuitamente aos outros sem receios. Será capaz de suportar as frustrações sem perder a capacidade de estabelecer vínculos afetivos saudáveis e duradouros com os outros (WINNICOTT, D.W.,1999; PIAGET, J. 1967). Depois de sentir-se e fortalecer a certeza de que é o objeto do amor dos que a cercam, terá condições de abrir-se para o amor heterocêntrico, isto é, voltado para o outro, realizando-se como pessoa na convivência social. Pode-se afirmar com segurança que esses primeiros anos de vida são decisivos para o futuro adulto. Se a criança não encontrar um ambiente favorável para o desenvolvimento saudável de afetividade, será com muita probabilidade uma candidata à infelicidade e à amargura vida afora, faminta de afeto, desenvolvendo vínculos de dependência afetiva que a farão gastar suas energias, sobrando pouco para viver causas maiores (WINNICOTT, D.W.,1999; PIAGET, J. 1967; FREUD, S., 1996). Daí a responsabilidade dos pais no sentido de favorecer um desenvolvimento equilibrado, oferecendo à criança um ambiente favorável a esse processo evolutivo. Entre os três e os seis anos, aproximadamente, quando já caminha e começa a ser mais independente em relação à mãe, a criança manifesta suas vontades com mais clareza e protesta quando não lhe é permitido fazer o que quer (WINNICOTT, D.W.,1999). Sua afetividade começa a se ser marcada pela presença e pelas relações com os companheiros para executar tarefas, mas, sobretudo, para brincar, brigar, exteriorizar as emoções (PIAGET, J. 1967; WINNICOTT, D.W., 1983). Como ainda não tem as capacidades cognitivas de pensamento lógico desenvolvidas, a criança é extremamente reativa, age impulsivamente. Se as relações são vivenciadas por experiências positivas, isto lhe abre caminho para a capacidade adulta de estabelecer relações solidárias e fraternas com os outros. A privação ou experiências negativas acentuadas nesse período estarão, por outro lado, preparando um adulto egoísta, candidato a ter relações difíceis nos ambientes que frequentar (PIAGET, J. 1967; RAPPAPORT, C.R. et al.,1981). Será avesso aos compromissos de solidariedade, facilmente excluído das relações sociais duradouras (PERES, R.S.; SANTOS, M.A., 2006).

É na adolescência, fase entre os dez, onze anos e os dezoito, vinte anos, o período de grandes transformações, quando a afetividade infantil vai cedendo espaço para novas experiências e um mundo novo é descoberto. Vive-se com intensidade e a atividade lúdica





prevalece como interesse central (PIAGET, J. 1967; WINNICOTT, D.W.,1983). Fisicamente, há uma definição de traços característicos como homem ou mulher e, em nível emocional, o adolescente passa por experiências afetivas intensas. As mudanças biológicas levam a um crescimento físico acentuado com definições nas formas do corpo e assinalam a maturidade sexual. É uma fase em que indivíduos se agrupam por identidades de gênero e preferem estar com o grupo; fazem a experiência do afeto com companheiros que os preparam para a vida solidária. O companheirismo entre adolescentes é um compromisso que permite realizar aventuras com sabor de conquistas, independência e competência. O mundo externo se tona o foco e o programa dos pais ou família já não é mais importante do que aqueles entre amigos. A autonomia é prova de crescimento; vivem uma afetividade intensa carregada de emoções fortes, de paixões, de rebeldia, de descargas agressivas. As emoções e sentimentos costumam prevalecer sobre a racionalidade. Psicologicamente instáveis, com mudanças de humor repentinas, os adolescentes são capazes de grandes gestos de generosidade e outros maiores de egocentrismo (FREUD, S., 1996; PIAGET, J. 1967; ERIKSON, H., 1966; WINNICOTT, D.W., 2001; KOHLBERG, L., 1981). Vivenciam um paradoxo: o desejo de firmar uma identidade única, própria, e uma vontade irresistível de ser como os amigos. Já no final da adolescência, começam a se acomodar para uma definição de um “si profissional”. Começa-se a abrir uma nova perspectiva pessoal em relação à vida. Eis a juventude (ERIKSON, H, 1966; KOHLBERG, L., 1981).

O jovem de vinte e dois, vinte cinco anos, que já passou pelas oscilações da adolescência, procura definir-se com mais seriedade sobre seu futuro, sobre a profissão que pretende abraçar, torna-se mais estável em suas emoções, mais seguro em suas convicções. As aventuras adolescentes dão lugar à seriedade e ao realismo. Na área afetiva, busca alguém com quem estabelecer vínculos duradouros. Altruísta, muito embora a pressão por vencer na vida exija pensar muito em si e no futuro. É mais compreensivo com os problemas humanos dos outros e capaz de renúncias em prol de alguém ou de uma causa. Sua afetividade vai se desenvolvendo com o companheiro adulto. Pode gerar a vida e responsabilizar-se por alguém, comprometer-se. Integra o amor emocional com o amor racional. Une desejos com vontade e racionalidade, é capaz de renunciar algo bom para conquistar algo melhor. Torna-se mais tolerante com atitudes e conflitos alheios porque possui maior capacidade de lidar com os próprios conflitos. Sua vida caracteriza-se pelo assumir responsável. É capaz de estabelecer relações íntimas e amizades duradouras, sem exclusividade; partilhar problemas, seus sucessos, suas aspirações e seus sentimentos profundos; comunicar ao outro, ao grupo, suas descobertas,



suas conquistas, dores, angústias, alegrias. Supera com mais facilidade as crises de isolamento. Gosta de divertir-se com amigos sabendo seus limites, a distinção do que é saudável e do que é prejudicial (OFFMAN, M., 1970; BRAZELTON, T.B., 2002; KOHLBERG, L., 1981).

A aventura do desenvolvimento normal da afetividade aqui descrita, muito resumidamente, em cada etapa da vida, nem sempre ocorre da maneira esperada. Há condições familiares, sociais, pressões de grupos e outros fatores que tendem a retardar o amadurecimento do jovem e o atraso na vida adulta. Não é raro vermos jovens com trinta anos ainda se debatendo com problemas próprios da adolescência, com comportamentos fixados em atitudes infantis, irresponsáveis, com argumentos fantasiosos. De forma precisa, o que os distingue do indivíduo que chegou à maioridade é que este, para além do desenvolvimento físico, é capaz de estabelecer relacionamentos de forma estável e madura, sem maiores consequências. Biologicamente, a maturidade chega em torno dos vinte e cinco anos, porém, há vários estudos que apontam ainda certa imaturidade em algum aspecto da vida nessa idade, sobretudo quanto à afetividade (ERIKSON, H., 1966; KOHLBERG, L., 1981).

São vários os sinais comuns de falta de maturidade afetiva: desentendimento no âmbito familiar entre pais e filhos, entre casal e, também, nas relações de grupo. São muitas e complexas as causas das deficiências porque ficam, normalmente, encobertas por comportamentos contraditórios. São processos inconscientes que ocultam as verdadeiras causas das inconsistências efetivas. Daí a importância de um autoconhecimento mais profundo (FREUD, S., 1996; BRAZELTON, T.B., 2002; DIAS, 2003) e o estudo mais profundo do desenvolvimento humano por parte do educador.

### **Considerações Finais.**

Parece-nos que se faz necessária a criação de uma ponte entre o que bem se faz instruindo e o que é possível bem se fazer formando. Mais ainda: é preciso mudar cenários em que ainda existam crianças olhando o mundo com os olhos de fanatismo orientado por ideais de outros e solitárias em um imenso vazio intelectual por dinâmicas alheias às suas circunstâncias, em suas ações e pensamentos (ALARCÃO, I., 1993; LANDSHEERE, G., 1996), portadoras de atitudes críticas diante de si mesmas e do mundo, aprendendo a se distanciar mentalmente de próprios ideias, valores e crenças (MELLO FILHO, 2001; CANÁRIO, 2005; LANDSHEERE, G., 1996).



Enquanto as inteligências linguística e lógico-matemática libertam o argumento e o raciocínio; a inteligência existencial amplia a criatividade e traz à lume a beleza interior do indivíduo (ANTUNES, 2015). Uma personalidade saudável, afirma Erikson (1987, p. 91), “domina ativamente seu meio”, porque “demonstra possuir uma certa unidade”. Chamemos a isto de formação existencial satisfatória para coexistir, conviver, ser.

### Referências Bibliográficas.

- ALARCÃO, I. Formar-se para formar. *Aprender*, 15, 19-25, 1993.
- ANTUNES, C. **Inteligência existencial e prática de valores no lar e na escola**. São Paulo: Ed. Loyola, 2015
- BARTON, D. & LEE, C. **Linguagem Online: textos e práticas digitais**. SP: Parábola Ed., 2015
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 7 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BITTENCOURT, M.I.G.F. Reflexões sobre o tempo: instrumentos para uma viagem pelo ciclo vital. *Psyquê*, ano IX, n.15, p.93-104, 2005.
- BRAZELTON, T.B. **Momentos decisivos do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2002
- CANÁRIO, R. **O que é a Escola? Um olhar “sociológico”**. Porto: Porto Editora, 2005.
- DIAS, E.O. **A teoria do amadurecimento**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
- DROGUETT, J. G. **Ortega y Gasset: uma Crítica da Razão Pedagógica**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002
- EISENBERG, N. The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: **The development of prosocial behavior**. Academic Press, 1982.
- ERIKSON, H. **Infância e Societá**. Roma: Armando, 1966
- FREUD, S. (1909) **Análise de uma fobia em um menino de cinco anos**. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. VII.
- FREUD, S. (1914) **Sobre o narcisismo: uma introdução**. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XIV.
- FREUD, S. (1920) **Além do Princípio de Prazer**. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, vol. XVIII.
- KLEIN, M. **Development in Psychoanalysis**. London: Hogart Press, 1952.
- KOHLBERG, L. **The Philosophy of Moral Development**. San Francisco, Harper & Row Publishers, 1981.
- KUJAWSKI, G. M. **Ortega y Gasset: a aventura da razão**. São Paulo: Ed. Moderna, 1994.
- LANDSHEERE, G. O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e os consequentes desafios a empreender pelos sistemas educativos. In: **A educação do futuro – o futuro da educação**. Curso de Verão. Porto: Edições Asa, 1996.
- MELLO FILHO, J. **O ser e o viver**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- MOISÉS, M. **Dicionário de Termos Literários**, São Paulo: Cultrix, 1992
- OFFMAN, M.L. Moral Development. In: MUSSEN (ed.) **Carmichael’s Manual of Child Psychology**. N.Y: J. Weley, 1970
- PIAJET, J. **Lo Sviluppo Mentale del Bambino**. Torino: Eunandi Editore, 1967.
- RAPPAPORT, C.R.; et al. **Psicologia do desenvolvimento - A idade pré-escolar**. São Paulo: EPU, 1981.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- WINNICOTT, D.W. O lugar em que vivemos. In: **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975
- WINNICOTT, D.W. Provisão para a criança na saúde e na crise. In: **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983