

O GOVERNO DAS EMOÇÕES COMO ELEMENTO EDUCACIONAL

Claudeonor Antônio de Vargas

Resumo: O objetivo deste ensaio é o de refletir acerca da proposição de Victoria Camps no sentido de posicionar a ética na dimensão das emoções e das implicações educacionais que deste movimento derivam. O principal aspecto a ser considerado é o da perspectiva do universo das emoções como sendo elemento constitutivo da formação do caráter dos sujeitos educandos. Neste sentido, trabalharemos com uma dupla visão: na primeira abordagem trataremos do viés filosófico e da ideia de caráter como *ethos*, na segunda adentraremos na concepção psicológica e da acepção de caráter como vinculado ao contexto. Na sequência sintetizaremos a percepção de ética como sabedoria prática em estreita ligação com os fins da educação a partir da complexidade envolvida no trato da questão cognitiva subjacente às posturas emocionais. Por fim, defenderemos a valoração da singularidade da expressão das emoções na educação e a necessidade de preparar os docentes para dar conta desta importante função em conjunto com a tarefa de ministrar o conteúdo específico de determinada disciplina.

Palavras-chave: Educação. Emoções. Caráter.

Introdução

1. *Emoções* com valor intrínseco à formação do caráter

Vitoria Camps, na abertura do décimo segundo capítulo de seu livro *El gobierno de las emociones*, em que trata da *educação sentimental*, define:

Uma ética que conte com as emoções e a possibilidade de governá-las *tem como objetivo a formação do caráter* mais do que a fundamentação dos grandes princípios. É uma ética mais vinculada à educação que a redação de códigos de conduta (2011, p. 255, grifo nosso).

Em outros termos, o que transparece nesta passagem é a evidente disposição da autora de situar a ética também no âmbito das emoções e de vincular tal visão à perspectiva educacional em seu significado mais abrangente. Neste sentido, compreender as dimensões ética e emocional como interconectadas e irredutíveis entre si implica em dotar o universo emocional do papel de elemento constitutivo da formação ética dos sujeitos. Mais, e talvez este seja o grande e decisivo ponto: oferta um valioso espaço para a consideração efetiva do universo emocional nas relações pedagógicas. Isto implica necessariamente em a) ter em

mente a singularidade desta fundamental dimensão humana; b) dispor-se a compreender e a trabalhar com a existência de expressões particulares naturalmente idiossincráticas e c) desenvolver a capacidade de produzir elaborações pedagógicas a partir de uma ótica aberta ao complexo e ao múltiplo no interior de uma atuação educacional aporética em que a responsabilidade é colocada na dupla e equilibrada presença do docente e do discente. Trataremos destas implicações na parte final deste ensaio, por hora vejamos como a autora desenvolve seus argumentos acerca do conceito de *caráter* a partir das imbricações teóricas advindas da filosofia e da psicologia.

1.1 Filosofia: *caráter* como tradução de *ethos*

Camps parte da definição do *Dicionário da Real Academia Espanhola* de que caráter é “o conjunto de qualidades ou circunstâncias próprias de uma coisa, de uma pessoa ou de uma coletividade, que as distingue, por seu modo de fazer, das demais” (2011, p. 255). Neste sentido, havendo conexão entre as qualidades de uma pessoa e seu modo singular de ser, entende como plausível traduzir caráter por *ethos* e, por conta disto, posiciona a formação do caráter no terreno da *ética das virtudes*. A referência à concepção ética de Aristóteles é obrigatória e natural, bem como da definição do estagirita de que se trata de percebê-la como sendo *disposições para a ação*. Repousa nesta característica a perspectiva de abordagem de um aspecto central do agir humano que é a questão da *motivação moral*. Este é, para Camps, justamente o ponto central da vantagem de tal proposição ética sendo, também, o aspecto que colocará em tensão frente à outras duas correntes em suas críticas às mesmas, como segue:

As éticas dos princípios e as éticas das consequências - para referir-me à divisão canônica das éticas modernas - concentram seu esforço em formular e fundamentar o dever ser, porém preocupam-se pouco em que a realidade siga sendo como é (CAMPS, 2011, p. 256, grifo nosso).

Em outras palavras, o esforço de tornar consistente, por um lado, uma ética pré-regulada por princípios e, por outro lado, uma ética que considere as consequências imediatas e futuras, deixa em segundo plano a questão dos motivos das ações perpetradas pelos sujeitos em seu viver cotidiano. Objetivamente, Camps retoma aqui uma crítica muito frequente acerca do *conhece-te a ti mesmo* de Sócrates¹, enfatizando que nas ações concretas dos

¹ Neste sentido, a autora expressa sua crítica em conjunto com um poderoso aliado “Aristóteles arremete contra o que se tem chamado de *falácia socrática*, a afirmação de que virtude é conhecimento. Entende que Sócrates se

sujeitos há a incidência de motivos que podem levá-los a agir de acordo ou não com tais fundamentações, apesar de ter delas o devido conhecimento. Por isto:

O que tradicionalmente se tem chamado de “debilidade da vontade”, saber e conhecer onde está o bem e, entretanto, escolher o mal, põe manifesta a distância real e constante entre a teoria e a prática, ou entre o conhecimento abstrato e a *adesão sentimental* a seu conteúdo (CAMPS, 2011, p. 256, grifo nosso).

Resta claro que, em se tratando de ação humana, o conhecer por si só não é garantia de que tal ação será norteada por preceitos moralmente instituídos no âmbito de uma determinada coletividade, contexto, cultura ou momento histórico. A motivação à ação, seja gerada internamente, a partir de aspirações e necessidades pessoais, seja na conjunção desta com a confluência de fatores contingenciais, externos ao sujeito que age, pode levá-lo na direção contrária à normatização existente e conhecida. Este é o fator crucial que, no entendimento de Camps, coloca a exigência de que se entenda o papel das emoções como preponderantemente mobilizador da ação humana, seja qual for a sua direção - moral ou imoral -, dentro de um determinado universo existencial. Por isto que, a partir da ideia de interligação entre a maioria das emoções com os vícios e virtudes clássicos, emerge a conclusão de imbricação entre o cultivo, ou não, dos sentimentos e o comportamento humano. Este é o aspecto que leva a autora a considerar pertinente a retomada de uma ética das virtudes, a partir de uma visão renovada, por conta das múltiplas e complexas formas de relação humana, como veremos a seguir.

1.1.1 *Caráter e liberdade: aspectos da relação antiga e da moderna*

Camps reconhece que falar da questão da formação do caráter ou da educação virtuosa no século XXI guarda distâncias e diferenças consideráveis em relação à época de Aristóteles. Conforme suas próprias palavras:

O filósofo grego não duvidou em estabelecer *como devia ser o homem* para ser excelente, *que caráter ou que ethos devia adquirir* para ser como devia ser qualquer pessoa livre (CAMPS, 2011, p. 257, grifo nosso).

Em Aristóteles vigorava uma concepção humana que se encontrava delimitada em um horizonte de sentido de caráter essencialista. Dito de outra maneira, o desenvolvimento do

equivocou, ao anunciá-lo: conhecer o bem não é praticá-lo [...] Para praticar o bem há de quere-lo, porque só da adesão sentimental brota o compromisso com o que deve ser” (CAMPS, 2011, p. 262).

homem dava-se a partir da ideia de que este teria uma essência e de que esta deveria ser o foco das atenções pedagógicas e existenciais, em especial considerando o conceito de *eudaimonia*. Neste mesmo sentido, a forma de relação na polis grega deveria ser pautada dentro da compreensão e assimilação contida na ideia de que:

Para os antigos o indivíduo se definia por referência a algo maior que si próprio, a saber, seu povo, o clã, a polis, etc. Para os gregos essa referência para a constituição da identidade era a comunidade política, o que explica a afirmação de Aristóteles de que o homem é por natureza um “ser vivente político” (*zoonpolitikon*) (CENCI, 2012, p. 43).

Nesta acepção, a liberdade do indivíduo estava profundamente relacionada a sua existência na polis, com a normatização ético-existencial referendada por uma ideia de bem viver eudaimônico e de desenvolvimento da virtude moral exterior e maior que o mesmo². Ou seja, em síntese, o constituir-se a si mesmo em termos identitários e existenciais estava vinculado a uma ideia de essência individual em tensão com a observação das normas e valores de uma dada coletividade. Trata-se de um percurso estreito e restrito para o desenvolvimento de uma concepção de liberdade bastante distanciada do conceito de subjetividade advindo dos ares da modernidade, que coloca esta questão em novos patamares.

Na atualidade, toda e qualquer questão relacionada a esta dimensão da vida humana precisa ter em mente que “desde a Modernidade, foi se impondo como valor fundamental a *liberdade*: liberdade do indivíduo de escolher como viver de acordo com o que cada qual considera seu bem” (CAMPS, 2011, p. 257). Isto é, fica evidenciado desde já que, se antes havia a prevalência das necessidades e aspirações da *polis* sobre o indivíduo, agora a situação, aparentemente³, inverte-se. Nesta inversão, cabe ao indivíduo, em primeiro plano, a responsabilidade por uma profilaxia em termos de definir seus princípios, valores e crenças norteadores daquilo que entende, singularmente, por bem viver. Este exercício de si sobre si mesmo e esta independência teórica acerca da postura existencial oferta ao indivíduo a possibilidade de construir os seus próprios parâmetros ético-existenciais - bem como de responsabilizar-se pelos mesmos.

² Para uma maior e mais abrangente fundamentação desta questão da relação do indivíduo com a polis, do bem viver nos termos da eudaimonia aristotélica e de sua relação com a virtude moral advinda do hábito, ver CENCI (2012), em especial o capítulo III, O ideal do bem viver e a virtude moral, páginas 43-54.

³ Esta reserva deve-se ao fato de que acreditamos não ser possível, em tempos de globalização tecnológica, econômica e cultural, ignorar o efeito das influências do mundo sobre a constituição identitária dos sujeitos e, conseqüentemente, da pressão que elas exercem sobre as percepções axiológicas dos mesmos.

Reside nesta renovada compreensão de liberdade duas importantes questões, a primeira relativa a *universalidade* dos valores e a segunda relacionada a *justificação* dos mesmos. A autora, ciente destas questões e buscando clareá-las, afirma:

[...] ao focar as emoções desde a perspectiva da ética, emerge o inevitável tema da universalidade da moral. Existem umas maneiras de ser melhores do que outras? Como justificar e, se é justificável, é legítimo impulsioná-las? (CAMPS, 2011, p. 257).

Precisamos aqui nos exercitar na observação da coexistência, altamente tensa, de dois universos que se inter-relacionam e influenciam contínua e mutuamente e que são, a nosso ver, irreduzíveis um ao outro. Um destes universos, de caráter particular e singular, é constituído por necessidades e aspirações a solo. Neste, a perspectiva de liberdade oriunda da subjetividade do indivíduo, situada modernamente no interior dele mesmo, está assentada sob a égide da auto-deliberação consciente relacionada aos seus recursos intelectuais. O outro, de caráter coletivo e comunitário, estrutura-se a partir das convenções sociais a ele concernentes. Aqui, a perspectiva de liberdade vincula-se à observação de dois aspectos profundamente imbricados entre si. Primeiro, é preciso que as relações pessoais e institucionais sejam vivenciadas em um regime de governo baseado no paradigma democrático, que possibilite a expressão livre das necessidades e aspirações do conjunto e das individualidades. Segundo, faz-se mister que, a um só tempo, o caráter público das necessidades e aspirações encontre equilíbrio entre os objetivos individuais e coletivos. Isto é, que as demandas, tanto individuais quanto comunitárias, sejam dialeticamente apresentadas e, com base nesta postura, gerem resoluções satisfatórias ao todo envolvido. Parece-nos que, em termos de modernidade, a questão da universalidade repousa na caracterização histórica, contextual, contingencial e cultural de uma determinada comunidade. Se, por um lado, algumas questões - como o direito à vida, por exemplo -, encontram-se presentes quase que na totalidade das esferas do viver humano, por outro, esta mesma questão gera uma complexa teia de reflexões e de considerações marcadamente idiossincráticas. Disto decorre a necessidade de que se evite, concomitantemente, a relativização e a absolutização, retirando de ambas o seu caráter autoritário e dogmático. Agora que marcamos, com Camps, a diferença pontual entre as visões antiga e moderna referente à caráter e liberdade, sob a ótica filosófica, vejamos como isto se dá no horizonte psicológico.

1.2 Psicologia: o caráter situado no contexto

Em estreita proximidade com a definição aristotélica de caráter como disposição para a ação, a concepção psicológica coloca a ideia de que se trata de “uma disposição psicológica duradoura a inibir impulsos instintivos de acordo com um princípio regulativo” (CAMPS, 2011, p. 256). Nesta acepção emerge naturalmente a existência de dois elementos subjacentes à ação humana, sendo um o impulso instintivo - talvez o mais presente e forte seja o de sobrevivência -, e outro o da racionalidade. A dimensão instintiva tem o papel de fazer emergir situações diante das quais é preciso posicionar-se, de alguma forma. A dimensão racional, com seu potencial de percepção, compreensão e elaboração, implica justamente a possibilidade de avaliação e encaminhamento das resoluções advindas deste exercício cognitivo. Instinto, racionalidade e emoções inter-relacionam-se na leitura da existência e, assim, operacionalizam o agir humano, dando azo a que a identidade moral se constitua. A filósofa espanhola, a este respeito, pergunta:

[...] em que consiste ter um caráter ou uma personalidade moral? [...] é possível chegar a ter um caráter ou *ser* de uma maneira determinada? Em tempos de identidades débeis e de propostas líquidas, não é anacrônico propor-se a construção de uma identidade moral? (CAMPS, 2011, p. 258, grifo da autora).

Aparece nesta citação um questionamento que interessa, de modo muito especial, ao universo da educação formalmente instituída. Pois, em nosso entendimento, se levarmos por diante que a resposta aos questionamentos acima é *não*, restará a mesma centrar-se - ainda mais -, na formação técnica instrumentalizadora que visa atender às demandas de mercado. Porém, se intentarmos responder *sim*, surge como inevitável - no dizer de Camps, ao qual aderimos -, o diálogo com as várias correntes da psicologia e com a psicanálise. Esta, segundo a autora, mas também aquela, tem “capitalizado e monopolizado o discurso contemporâneo das emoções e do papel que possuem na construção da personalidade” (CAMPS, 2011, p. 258). Buscando romper com este perfil “centralizador” da psicologia e da psicanálise em relação às emoções, Camps abre espaço para o referido diálogo valorizando a orientação e a análise de Appiah⁴ acerca da psicologia situacionista, na qual o contexto - mais do qualquer

⁴ APPIAH, Kwame A. *Experimentos de ética*. Buenos Aires; Madrid: Katz, 2010. Appiah, nesta obra “se refere a esta questão para manifestar a necessidade de que a ética não ignore a psicologia, pois convém comprovar se as teorias defendidas desde sempre pelos filósofos contam com suficiente suporte empírico que proporciona uma ciência que começou sendo parte da filosofia, mas que goza hoje não só de total autonomia, senão de uma aceitação que já quisera para si a própria filosofia (CAMPS, 2011, p. 258).

outro elemento, inclusive o caráter -, possui papel determinante para o comportamento humano. No dizer dela:

De acordo com tal escola, é errôneo dizer que alguém *é* compassivo ou *é* valente, pois, essa hipotética maneira de ser deixará de mostrar-se em contextos específicos, deixando ver então a frequente incoerência entre o que alguém diz, ou inclusive acredita ser, e o que faz quando tem que demonstrar que *é* como pretende ou acredita ser (CAMPS, 2011, p. 258).

Na passagem acima está explícita a distância entre o discurso e a prática, entre o acreditar abstrato e o fazer mesmo que, na visão da psicologia situacionista, configura-se efetivamente nas experiências concretas da vida mundana. Nestas, de um modo geral, o que é enunciado teoricamente pode ser praticado de maneira a contradizer o discurso, mostrando a sua “real” identidade face às contingências e interesses pessoais. Ou seja, para os situacionistas as disposições são superestimadas, o que coloca um desafio à ideia contrária de que “a virtude não é outra coisa que a disposição a agir de uma certa maneira, em detrimento da importância das situações” (CAMPS, 2011, p. 259). Se em Aristóteles assoma a ideia de virtude como forma de ser, coerente e única, para os situacionistas a ideia de virtude possui a dupla - e talvez -, forma de ser e fazer.

Para Camps, a relevância da posição da psicologia situacionista reside em ter em mente que o contexto desempenha um importante papel na ação humana, uma função até mesmo condicionante, entretanto, segundo defende, não determinante. Com Appiah, Camps adverte para que tenhamos a devida consideração em relação a fundamentação da psicologia com base em uma dupla razão, ao menos, nos seguintes termos:

A primeira é a velha questão filosófica de se dever implica poder. [...] em segundo lugar [...] a reflexão sobre as emoções e suas causas passa inevitavelmente pelo conhecimento de si mesmo e das singularidades ou especificidades do próprio eu (CAMPS, 2011, p. 260).

Expressando de uma outra forma, a questão primeira insere-se na perspectiva do dever como poder, questionando, na verdade, esta implicação direta. Isto equivale a colocar um ponto de interrogação na ideia de que, uma vez havendo apreensão intelectual de uma determinada situação, e, conseqüentemente, a identificação do que é “certo” ou “errado”, a capacidade para realizar lhe é naturalmente subjacente. Já a questão segunda, que coloca o componente cognitivo às emoções, exige um trabalho de si sobre si mesmo com o objetivo de clarificar o modo de funcionamento existencial, especialmente imbricado à dimensão emocional e suas formulações axiológicas. Resume a autora:

Em ambos os casos, se trata de combater a abstração filosófica e, em especial, a propósito da ética, recuperar uma ética da situação que tenha em conta as peculiaridades individuais e não nos converta em uma mera réplica de um imaginário ser humano universal (CAMPS, 2011, p. 260).

No cerne da proposição de Camps reside o princípio de avaliação ético-existencial fundada no agir concreto, situado, contextual, histórico e cultural dos indivíduos, tendo em mente existir uma multiplicidade de elementos que concorrem para uma determinada ação. Em outras palavras, pode-se dizer o que alguém *é*, em termos ético-morais, somente em termos de situações contingenciais em que se considere os aspectos gerais do viver individual e coletivo humano em sua amplitude intelectual, psicológica e emocional. Isto não significa dotar a concretude da vida do papel de determinante de um certo modo de ser. Significa, isto sim, como transpareceu acima, considerar as situações da vida em seus elementos influenciadores, condicionadores e, sob certos aspectos, inversamente motivadores. Pode-se, por um lado, ser impulsionado à ação, pode-se, também, por outro lado, ser levado a imobilidade, independentemente de que o elemento subjacente seja entendido como moral ou imoral. Como empreender, profilaticamente, condições para que o agir humano seja norteado por princípios e valores adequados ao viver social? Vejamos, com Camps, sintetizadamente, algumas ideias a este respeito em Aristóteles.

2. Ética como sabedoria prática e os fins da educação

O pensador acima citado possui - assim explica Camps -, o entendimento de que o conhecimento é de muita importância para a ética, destacando, neste sentido, o conhecimento de si mesmo. Tal atividade contém enorme complexidade, pois envolve não apenas apreender os meandros cognitivos subjacentes às reações emocionais, à constituição do temperamento, do modo de ser, do caráter. Implica, fundamentalmente, utilizar este autoconhecimento em si e para si mesmo, alterando rumos percebidos como insatisfatórios, ressignificando crenças limitadoras do próprio desenvolvimento e no autodomínio. Este é o ensinamento aristotélico per excellence:

Por conseguinte, se temos discutido já suficientemente em termos gerais sobre estas matérias e sobre as virtudes, e também sobre a amizade e o prazer, temos de crer que concluímos o que nos havíamos proposto, ou, como pode dizer-se, nas coisas práticas o fim não radica em contemplar e conhecer as coisas, e sim, mais bem, em realizá-las? (ARISTÓTELES, apud CAMPS, 2011, p. 261.)

A sabedoria aristotélica, presente no clássico *Ética a Nicômaco*, aqui trazida por Camps, prenuncia um movimento crucial, contido no “trânsito da ética e da política, porque é necessário atuar e não só teorizar” (CAMPS, 2011, p. 261). A conjunção, intencionalmente próxima, da citação de Aristóteles com a de Camps tem a função de explicitar o “realizar” daquela com o “atuar” desta. A ética, com todas as suas particularidades e implicações sócio-histórico-culturais tem o papel e a função de realização e atuação no mundo concreto, nas situações específicas e nas vivências singulares em tensão com outrem. Exige distanciar-se da especulação, da abstração, e, no convívio com os demais, na prática cotidiana, encontra solo fértil para emergir, normatizando espaços e relações concretas.

Este conviver, consigo mesmo e com outrem, traz um duplo desafio: conhecer-se a si mesmo e manter uma interlocução equilibrada com os demais membros da comunidade em que se está inserido. Este equilíbrio, presente no conceito de meio termo aristotélico, deverá ser encontrado por cada um, em cada contingência, pois não há um em especial que possa contemplar a todas as visões de mundo. Compreendida assim, a busca pelo meio termo no tocante às necessidades e aspirações individuais e coletivas será sempre mediada pelo conhecimento que esclarece e fundamenta a dimensão dos valores em partilha. O desejo pelo conhecimento, paradigma fundante da filosofia já em seus primórdios na Grécia antiga, apresenta-se como o elemento que propiciará perceber, identificar e reelaborar emoções inadequadas. Nas palavras da autora:

Conhecer-se a si mesmo é analisar os sentimentos, as ideias e as valorações que conforma a visão do mundo de cada um para descobrir a debilidade de seu fundamento e aprender a relativizá-la. É praticar a distância e a ironia frente a insuficiência e a debilidade próprias (CAMPS, 2011, p. 266).

Podemos traduzir a passagem acima metaforicamente como uma espécie de mergulho em si mesmo, no qual objetiva-se ter uma ideia clara da forma de ver o mundo e, subjacente a esta, identificar os valores, as crenças e as emoções vinculadas. De maneira distanciada, uma vez feito este “inventário”, adotar uma perspectiva diferenciada que possibilite perceber sua vitalidade e fragilidade, sua força e sua debilidade. Esta postura é a que permitirá, como já dissemos acima, reelaborar e redirecionar aspectos da existência que estejam aquém das necessidades percebidas e das aspirações almejadas.

No que diz respeito ao universo educacional formal, Camps expressa algumas características do que entende por educar, a partir das considerações até aqui apresentadas, as quais elencaremos abaixo:

- a. Exercitar-se na prática do autoconhecimento como base do autodomínio;
- b. Incidir diretamente no conhecimento, nas crenças e nas disposições;
- c. Suscitar emoções oportunas para conseguir certos modos de ver e de apreciar as coisas;

Desta maneira de caracterizar a educação em Camps, temos a confirmação da ideia central de que as emoções são formas de conhecimento e de valoração da realidade. Repousa nesta concepção, justamente, o entendimento de que:

A educação das emoções não pode ser uma questão somente psicológica; é, sobretudo, uma questão moral. Se a maioria das emoções tem nomes de vícios ou de virtudes, - inveja, ódio, benevolência, compaixão, vergonha -, significa que são vistas como coerentes ou contraditórias com os valores e as noções que configuram a moralidade (CAMPS, 2011, p. 266).

Não se trata de rechaçar aqui a perspectiva psicológica da dimensão emocional, ao contrário, o que está implicado nesta passagem é exatamente a necessidade de que se considere a questão das emoções pelo prisma da totalidade envolvida. Ou seja, para além das normalmente presentes questões psicológicas, a orientação de Camps pretende solidificar a ideia de existência de um material cognitivo às emoções.

Neste sentido, a reação emocional dos indivíduos exige considerações acerca da valoração que eles dão aos objetos exteriores a si e a importância que eles percebem no que diz respeito às suas necessidades e aspirações. A expressão emocional, desta forma, terá uma ligação direta com a percepção do quanto o objeto tem raízes e identificação com as suas perspectivas. Se mínimas e muito distanciadas, as emoções poderão ser pífias e marcadamente indiferentes. Neste âmbito, talvez uma das principais funções da educação seja a de formar no sentido de perceber o objeto também sob a perspectiva de outrem, diminuindo ou, quiçá, eliminando a indiferença em relação à valoração deste. Ao contrário, se houver uma perspectiva elevada e muito próxima, as emoções poderão dar-se de maneira exacerbada, produzindo toda uma série de dificuldades existenciais, não só aos indivíduos, mas também aos de sua convivência.

À educação, nesta situação, talvez seja reservada a função de esclarecer o real valor do objeto em pauta, questionando a crença vinculada ao mesmo e reelaborando-a. De qualquer maneira, à educação, no que diz respeito às emoções, entendemos estar reservado um papel preponderantemente propedêutico e profilático, conforme argumentaremos a seguir.

Considerações Finais

Das considerações de Camps acerca da abordagem cognitiva das emoções, geradas e estruturadas em termos de crenças e valores que o indivíduo desenvolve em relação à objetos exteriores a si, queremos nos deter e refletir sobre a imbricação com a formação do caráter sob o viés educacional formal. Conforme deixamos pendente no início deste ensaio, iremos tratar de três aspectos vitais a uma ideia de educação que intente dar conta da dimensão emocional humana.

No primeiro deles, entendemos ser decididamente impensável desconsiderar a singularidade absoluta das expressões emocionais, sejam elas externadas pública ou reservadamente. Cada indivíduo, ancorado na sua visão do mundo, dentro de uma perspectiva particular de necessidades e aspirações existenciais, desenvolve uma ótica em relação ao que lhe é exterior. Esta ótica é que lhe possibilita atribuir valor ao que está em seu entorno, de forma exclusiva, irreproduzível por outrem e, no mais das vezes, até por ele mesmo. Isso porque, conforme ensinou Heráclito, não nos é possível banharmo-nos duas vezes no mesmo rio: quando adentramos nas suas águas uma segunda vez, não só elas, mas nós mesmos já não seremos os mesmos.

No segundo aspecto aparece a questão da disposição interna e da preparação dos educadores frente a dimensão emocional. É preciso estar aberto ao outro para recepcioná-lo em suas idiossincrasias emotivas, para vê-lo e ouvi-lo a partir dele mesmo, sem a muralha do preconceito e do “saber” fundado em uma desconexão com o outro. Mais, como se trata de lidar com as emoções, é preciso ter em mente que a situação poderá ser dobrada: às emoções do outro é possível que venham a somar-se as do educador. Avulta-se aqui a importância da formação dos educadores, agora para além da capacitação técnica específica de uma área do conhecimento. Este além diz respeito a obter e dominar conhecimentos mínimos da psique humana, das questões relativas as motivações, conscientes ou inconscientes, e do âmbito emocional.

Por último - obviamente que sem a pretensão de esgotar os múltiplos aspectos relacionados ao tema -, abordaremos a questão do agir pedagógico propriamente dito. Este, naturalmente, deverá equilibrar-se em uma atividade que possa contemplar espaço para as responsabilidades do educador e do educando. De maneira dialógica, a ação educacional precisa dar conta da manifestação do conteúdo da disciplina ministrada em conjunto com elaborações ético-existenciais. Ou seja, na própria estruturação técnica da aula em questão, poderá constar elementos que trabalhem o universo ético-moral e existencial dos envolvidos.

Tencionamos trazer neste ensaio, na verdade, alguns aspectos da questão do governo das emoções a partir de Camps, apenas como forma de realizar uma primeira aproximação

desta interessante e instigante maneira de pensar na formação humana. Acreditamos que esta perspectiva educacional possa ser melhor dimensionada e mais adequadamente trabalhada em termos práticos a partir de um esforço de compreensão das necessidades e aspirações dos envolvidos na tarefa formativa. E também do potencial e dos limites internos referentes a ela mesma.

Bibliografia

CAMPS, Vitoria. *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder Editorial, 2011.

CENCI, Angelo V. *Aristóteles & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.