

SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO

**COMPETÊNCIA EMOCIONAL: UM ENFOQUE REFLEXIVO PARA A
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

TESE DE DOUTORADO

BELLATERRA, ESPANHA
2003

UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA
PROGRAMA DE DOUTORADO INNOVACIÓ E SISTEMA EDUCATIVO

A COMISSÃO EXAMINADORA, ABAIXO ASSINADA, APROVA A TESE

COMPETÊNCIA EMOCIONAL: UM ENFOQUE REFLEXIVO PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA

ELABORADA POR

SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO

COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM
INOVAÇÃO E SISTEMAS EDUCATIVOS

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª Drª Maria Luisa Fabra – Orientador

Prof. Doutor Joaquín Gairím Sallán

Prof. Doutor Joan Rué i Domingo

Belaterra, fevereiro de 2003.

EPÍGRAFE

Ao processo da vida,
difícil de entender, complicado para viver. Ensina que depende da maturidade do “eu”, o
indivíduo que atinge esta maturidade teria chegado a um *acordo bem sucedido com a
fragilidade da condição humana.*

Novembro, 2000.

Ao Caio e a
Cíntia.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. M^a Luisa Fabra, meu exemplo maior de competência emocional, nas nossas falas e escritos por e mail, um modelo a ser seguido.

Ao Professor Dr. Joan Rué Domingo, pela dedicação e atenção para que esta conquista fosse possível.

Aos demais professores do curso de doutorado, por todas as aulas, que foram contributos essenciais ao todo que permite existir hoje com esse trabalho, e o desenvolvimento que este provocou, mas, principalmente, por serem educadores com coragem de inovar.

Aos professores e alunos da Escola J. P. M. B. porque são energia pura, em vontade de crescer e disponibilidade afetiva. Muitas aprendizagens e lembranças.

A minha colega no curso de doutorado, Nilza Rossi, por ter inúmeras vezes auxiliado na realização desse trabalho incentivando e levando a Barcelona, nas vezes em que não pude ir, e também com a ajuda dos livros. Obrigada! Também à colega Rilza Cerqueira dos Santos, pelo carinho e auxílio nos materiais necessários à conclusão desse trabalho, sem ajuda dessas pessoas não seria possível concluí-lo. Obrigada!

Àquelas pessoas de meus afetos, por serem, além do amor que certamente lhes dedico, serem material puro de intensa vivência que me provocaram e provaram ser possível compreender minhas próprias emoções e desenvolver maior competência emocional, auxiliando na comprovação de minhas hipóteses sobre a competência emocional.

A todas as pessoas que no período de construção desse trabalho conviveram comigo ou simplesmente trocaram algumas palavras ou olhar, porque fizeram parte de reflexões importantes. Os alunos na sala de aula e fora dela, os colegas professores e os diretivos da instituição que leciono, difícil nomear. A minha irmã Ana Claudia, por ter acreditado desde o início, seu otimismo contagia e mostra grande competência emocional.

SUMÁRIO

vii

RESUMO	
ABSTRACT	lx
LISTA DE QUADROS	X
LISTA DE FIGURAS	Xi
LISTA DE TABELAS	xii
LISTAS DE ANEXOS	xiii
LISTA DE APÊNDICES	lx
0.- INTRODUÇÃO	16
1.- ESTADO DA QUESTÃO	22
2.- OBJETIVOS	41
3.- MARCO TEÓRICO	43
3.1. Processos básicos do comportamento	43
3.2. Contribuições da psicanálise freudiana para o estudo das emoções	65
3.3. Emoção e motivação	70
3.4. Emoção e cognição	72
3.5. O papel das inteligências nas emoções	76
3.6. A teoria das inteligências múltiplas no contexto das possibilidades (competências) humanas	82
3.7. A profusão da inteligência emocional	104
3.8. E o que são as competências emocionais	108
3.9. A educação das competências emocionais e as contribuições de	115

William James		
3.10.	Relações de ensino aprendizagem – o professor e o aluno	118
3.11.	Abordagem humanista, sociocultural e a dinâmica de grupo nos processos de ensinar e aprender	145
4.-	METODOLOGIA	176
4.1	4.1. Enfoque	176
4.2	4.2. População	179
	4.3. Instrumentos e recursos	181
5-	5.- DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	185
5.1.	Aplicação dos instrumentos	185
5.1.1	Primeiro encontro com os professores da escola	186
5.1.2.	O trabalho nos grupos	186
5.2.	Dados obtidos	223
5.2.1.	Compreensão dos professores sobre as competências emocionais	224
5.2.2.	A percepção e atuação dos professores	228
5.3.	Análise dos dados	239
5.3.1.	A percepção dos professores	239
5.3.2.	Percepção da própria pesquisadora	243
5.3.3.	Observação dos grupos controle	249
5.4.	Análise dos resultados: Interpretação e relação com os Objetivos	250
5.4.1.	Proposta de intervenção	254
5.5.	Conclusões provisórias e parciais	259

6-	CONCLUSÕES	265
7-	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	277

RESUMO

COMPETÊNCIA EMOCIONAL: UM ENFOQUE REFLEXIVO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Autora: Prof^a Ms Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Luisa Fabra

Este é um estudo experimental quali-quantitativo, que tem por objetivo geral refletir sobre os fatores da competência emocional no campo educacional, com vistas à possibilidade de redimensionar a prática pedagógica através do desenvolvimento de uma abordagem didático-pedagógica com base nas competências emocionais. Para sua realização, foram selecionados alunos de 10 a 16 anos de uma escola da rede pública do município de Santa Maria-RS-Brasil. No período de março a outubro do ano de 2000, foram desenvolvidos encontros semanais com os alunos nos grupos experimentais, observações nos grupos controle e entrevistas com os professores da referida escola. Os encontros foram logo caracterizados pelos próprios alunos de “aula de sentimentos”. Nesses encontros foram desenvolvidas tarefas que envolviam o estudo e a vivência dos sentimentos e emoções, por meio da análise de situações de sala de aula e de sua vivência pessoal. Constatou-se que, do ponto de vista do professorado, existe a necessidade de desenvolver as competências emocionais para o ensino, muito mais que os próprios alunos, pois os alunos depositam uma expectativa de comunicação interpessoal com os professores, os quais nem sempre estão emocionalmente preparados para compreendê-los. Os alunos que fizeram parte do estudo demonstraram, além de grande receptividade para a realização das tarefas propostas nos grupos experimentais, muitas competências emocionais desenvolvidas, que podem ser atrofiadas em função do processo educativo que não promove o desenvolvimento emocional. Conclui-se que existe a necessidade de ajudar as pessoas, professores e alunos a desenvolver sua competência emocional. As competências emocionais envolvem um alto grau de maturidade e sensibilidade social. Por meio de uma abordagem educacional sócio-cultural, com ênfase na dinâmica de grupo, é possível favorecer essas competências emocionais, promovendo o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender.

UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA
PROGRAMA DE DOUTORADO INNOVACIÓ E SISTEMA EDUCATIVO
Tese de doutorado em Innovació e Sistema Educativo
Bellaterra, setembro de 2002.

ABSTRACT

EMOTIONAL COMPETENCE: A REFLEXIVE FOCUS FOR THE PEDAGOGIC PRACTICE

Author: Bad Prof^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Advisor: Prof^a Dr^a Maria Luisa Fabra

It is a study experimental qualiquantitative, that had for general objective, to contemplate about the factors of the emotional competence in the educational field, with views the redimensionar possibility the pedagogic practice through the development of a pedagogic didactic approach with base in the emotional competences. For your accomplishment students were selected from 10 to 16 years of a school of the public net of the municipal district of Santa Maria (RS) Brazil. In the period of March to October of the year of 2000 weekly encounters were developed with the students in the experimental groups, observations in the groups control and interviews with the teachers of the referred school. The own students of "class of feelings" characterized the encounters soon and in them they were developed tasks that involved the study and existence of the feelings and emotions, through the analysis of situations of classroom and of your personal existence. It was verified that of the faculty's point of view, the need exists of developing the emotional competences for the teaching, much more than the own students, because the students deposit an expectation of communication inter personal with the teachers, that not always they are emotionally prepared to understand them. The students that were part of the study demonstrated besides great receptivity for the accomplishment of the tasks proposed in the experimental groups, many developed emotional competences, that can be atrophic in function of the educational process that doesn't promote the emotional development. It is ended that the need exists of helping the people, teachers and students to develop your emotional competence. The emotional competences involve a high degree of maturity and social sensibility. Through an approach educational cultural partner, with emphasis in the group dynamics is possible to favor these emotional competences, promoting the development of the processes of to teach and to learn.

0 INTRODUÇÃO

Desde que os seres humanos adquiriram a capacidade de pensar sobre a própria existência, as emoções constituem um desafio permanente de entendimento. A partir do século XIX, iniciaram as preocupações com o estudo das emoções, precisamente com os estudos de Darwin e Freud. Ao longo da evolução histórica da humanidade, outros pensadores contribuíram com suas teorias acerca das emoções, fazendo com que, em algumas épocas, fosse priorizada a razão sobre a emoção. Mas essa dicotomia, atualmente, vem diluindo-se à luz de novas descobertas sobre o comportamento humano.

As evoluções do conhecimento acompanham o próprio desenvolvimento histórico da psicologia como ciência. Os filósofos gregos Sócrates (470-395 a.C.), Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), bem como o filósofo francês René Descartes (1596-1650), até os psicólogos americanos contemporâneos, William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952) e James Cattell (1860-1944) trouxeram contribuições importantes no processo de compreensão das emoções.

A partir dessas contribuições foram sistematizadas teorias que subsidiam escolas psicológicas, como: estruturalismo, funcionalismo, behaviorismo, gestaltismo, psicanálise e humanismo. As duas primeiras não mais existem hoje (pelo menos não com as características que foram inicialmente postuladas). As demais convivem conosco e nos orientam com suas idéias para o entendimento do comportamento humano (Braghirolli, 1998).

Vivemos em um mundo onde pessoas e organizações precisam se adaptar às mudanças constantes nos ambientes em que atuam. Compreender as emoções, que se configuram em uma das manifestações do comportamento humano, constitui um dos grandes objetivos daqueles que trabalham com pessoas, com educação e que, portanto, vivem numa coletividade.

O tema educação emocional tem interessado muitas pessoas das mais diversas áreas do conhecimento, pois certamente confere àqueles que se dedicam a desenvolver suas emoções um certo poder pessoal. Segundo Steneir: "Aquele que se torna emocionalmente educado entende que as emoções podem conferir poder às pessoas. A educação emocional é a chave do poder pessoal, pois as

emoções são poderosas" (1998, p. 15). Desse modo, o lado social e emocional vem ganhando importância e proporcionando um maior equilíbrio ao comportamento dos seres humanos ao contrabalançar o pensamento racional. Por facilitar os processos de interação com as demais pessoas, a inteligência emocional está sendo vista como um dos componentes fundamentais do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o presente estudo faz uma reflexão acerca das emoções, buscando compreender **as relações entre a competência emocional e a prática pedagógica**. Para isso, enfatiza a importância do desenvolvimento das competências emocionais para o ensino e a aprendizagem, mostrando que os professores precisam desenvolver suas competências emocionais para que possam melhor orientar a aprendizagem dos seus alunos. Do mesmo modo, os alunos também devem desenvolver suas competências emocionais para que possam obter mais êxitos na aprendizagem.

Como profissional na área da educação, especialmente no ramo psicopedagógico, venho observando as implicações das emoções e dos sentimentos para o desenvolvimento humano. No meu próprio entendimento pessoal e profissional, tenho vivenciado vários momentos e situações em que os sentimentos estão em relevância, muitas das vezes em instância superior às demais competências técnicas (denominação que atribuímos às demais competências necessárias ao desempenho das atividades próprias e peculiares a natureza humana).

Essa inquietação pessoal sobre a importância do conhecimento e da vida do campo afetivo nas relações humanas e especialmente nas implicações para a aprendizagem resultou em um estudo quali-quantitativo sobre a afetividade na aprendizagem (Pavão, 1998).

Nessa época, já eram bastante conhecidos e divulgados os estudos realizados por Goleman (1995) sobre a inteligência emocional. Esses estudos muito auxiliaram para respaldar minhas dúvidas quanto à afetividade positiva para a aprendizagem. Refiro-me a este autor, pois tem sido ele o responsável por toda profusão atribuída no momento às emoções, embora outros autores referidos no marco teórico também desenvolvam trabalhos nesta área.

O estudo de Pavão (1998) buscou comprovar o quanto o professor com atitudes positivas nos ambientes de sala de aula facilitava o rendimento dos alunos, independentemente até mesmo da disciplina ministrada. O estudo comprovou as hipóteses sobre o campo afetivo e rendimento escolar; no entanto, desencadeou novas preocupações que resultaram em novo campo de investigação.

Mesmo considerando os estudos já existentes na área das emoções e toda repercussão social da obra de Goleman (1995) sobre a inteligência emocional, creio que ainda não chegaram plenamente à prática pedagógica das escolas esses conhecimentos, que são de grande importância para o pleno desenvolvimento das pessoas individualmente e em coletividade. Professores e alunos, possivelmente, se esforçam na busca deste entendimento, que urge por uma atitude prática para o melhor entendimento. A questão é se os professores, dada sua função de educadores, realmente reconhecem sua influência para o desenvolvimento emocional individual de seus alunos e se isso está relacionado a um campo maior em termos de sociedade e de mundo. Portanto, não valeria apenas constatar a influência, mas saber como tenho agido frente às minhas respostas emocionais diante de meus alunos enquanto professora, e também do ponto de vista do aluno, enquanto aluno.

A escola atual exige cada vez mais uma nova atuação do professor, pois também a escola não pode ser compreendida como uma entidade imutável. Ela está em constante mudança, pois é constituída de todo potencial humano, que representa a escola e que, com valores e percepções distintas, contorna o perfil dinâmico da instituição, a qual é responsável, na sociedade, pela educação ou pela transferência de conteúdos sistematizados pela ciência. Mas, sobretudo, a escola é essencialmente humana. Talvez por essa razão, nem sempre os caminhos eleitos por professores e alunos são os que conduzem mais facilmente à aprendizagem significativa para o desenvolvimento pessoal e de uma coletividade. De acordo Abraham (1987, p.156):

La escuela no gira en redondo. Nos damos cuenta de que hay una ruptura, una fisura profunda en el equilibrio que por lo general existe entre dos instancias o movimientos contrarios. (...) La caminos havia los desconocido, havia la libertad ante el sistema

que es siempre un interhumano que existe a la vez “dentro y fuera”, en mí, en ti y en nosotros, fantasmas y realidad, pasan siempre por una toma de decisión y una elección. ¿Cómo puede el enseñante, ese ser enigmático, atrapado en lo absurdo de su condición actual, transformar su destino, elegir otro, sino al experimentar su si-mismo verdadero a través de la apariencia?

Como pesquisadora na área da afetividade, creio, com este estudo referente à competência emocional para o ensino, poder favorecer ainda mais o entendimento das emoções no campo educacional, contribuindo com mais dados sobre as reações do ser humano frente ao seu próprio entendimento. O campo emocional, sempre tido como privativo e pessoal, poderá ser mais bem compreendido a partir do momento em que haja maior disponibilidade interna e cooperação dos sujeitos envolvidos em um dado contexto.

Mesmo considerando os estudos até agora realizados sobre as emoções, não se exclui a validade deste trabalho, pela forma como foi realizado, especificamente relacionado à emoção e à prática pedagógica. Creio que este se some ao montante ainda a ser trabalhado e se agregue àqueles como contributo importante para o progressivo trabalho de investigação, que não pretende encerrar-se em si mesmo. Contrário a isso é aberto a novas contribuições, dada a natureza complexa de seu objeto de investigação: *emoções*, ou *competências emocionais*. Como refere Goleman, “esse conjunto crucial de competências emocionais está se tornando cada vez mais essencial para se atingir a excelência em todos os empregos, em todas as partes do mundo” (1999, p. 43).

Idéias como essas potencializam e reforçam o interesse de investigar as competências emocionais para o ensino, pois precisamos ampliar qualitativamente os espaços entre ensinar e aprender. Conforme Freinet, “La vida no es un estado sino un transcurso. Es este transcurso lo que debe animar a nuestra psicología para que influya en nuestra pedagogia y la oriente (1969, p. 27).

Assim, na área da educação, ou da pedagogia, é preciso resignificar os conceitos até então tratados com base de maior valor sobre conhecimentos por áreas e valorizar o campo do comportamento, mais especificamente das emoções ou da afetividade, para que esse entendimento favoreça os processos de

construção do conhecimento. Gardner (1994, p. 195) especifica esse entendimento emocional partindo do pressuposto de que,

no centro do conhecimento pessoal, conforme representado no cérebro e particularmente nos lóbulos frontais, parece haver dois tipos de informações. Uma é a nossa capacidade de conhecer outras pessoas – de reconhecer seus rostos, suas vozes e sua personalidade, de reagir adequadamente a elas. O outro tipo é a nossa sensibilidade aos nossos próprios sentimentos, às nossas próprias vontades e medos, as nossas próprias histórias pessoais.

Cada vez mais se acentua o valor de se compreender melhor a si mesmo, para favorecer a aprendizagem. Lyon Jr. (1977) afirma que existem alguns cursos em universidades na América do Norte com programas de educação afetiva. Esses cursos incluem técnicas afetivas no treinamento de pessoas ligadas a sistemas escolares e organizações. Tais estudos foram considerados pioneiros no campo da educação humanista, com um referencial básico de que o ser humano completo é uma integração de mente e corpo e sentimento. Para Lyon Jr., “a maioria dos seres humanos é fragmentada e compartimentalizada. Para atingir o estágio de seres humanos completos e auto realizados é imperativo que as escolas reconheçam a importância das emoções na experiência de aprendizagem” (1977, p. 157).

Assim, este estudo justifica sua importância com base na grande influência que exercem os processos emocionais no desempenho do comportamento humano e, principalmente, no fato de ser a aprendizagem o foco de estudo.

O presente estudo foi desenvolvido em seções. Além desta introdução, a primeira seção refere-se ao estado da questão em se explica como estão os estudos atuais no campo principal de análise da investigação. A segunda lista os objetivos gerais e específicos.

A terceira seção relaciona os principais autores no campo de investigação da análise, formando o marco teórico. Essa seção está dividida em seis subseções que contemplam o princípio básico desta investigação, a qual, a partir de estudo descritivo bibliográfico, procura desvelar as competências emocionais em relação aos processos de ensinar e aprender. Dessa forma explicitam-se os conceitos, os tipos de emoções, as relações entre emoções e as variáveis: motivação, cognição

e inteligência, bem como se descreve a relação de professores e alunos no contexto da sociedade tecnológica.

Na quarta seção descreve-se toda trajetória metodológica. Foram necessárias várias abordagens, como a pesquisa experimental, descritiva e exploratória com desenho qualiquantitativo, para que os objetivos propostos pudessem ser alcançados.

A quinta seção refere-se ao desenvolvimento da investigação, em que se apresenta a realidade de professores e alunos frente às competências emocionais. Essa seção destaca-se pela extensão e demonstra quão válidas possam ser as atividades do âmbito pedagógico com a percepção e o desenvolvimento afetivo.

A sexta seção apresenta as conclusões, que incitam à divisão entre as repercussões das competências emocionais para os alunos e as implicações para professores.

O presente estudo revela sua importância não somente como mais uma contribuição às práticas educativas, mas como uma contribuição merecedora de confiança, pois seu caráter reflexivo permite que novas articulações sejam esboçadas com base no programa de desenvolvimento das competências emocionais sugerido a partir desta investigação. Partindo da premissa que a aprendizagem se dá na relação *sempre nova* estabelecida entre sujeito e objetos de conhecimento, o programa que preconiza o desenvolvimento de competências emocionais pode permitir o autêntico aprender com significado.

1. ESTADO DA QUESTÃO

As emoções fazem parte do estudo da afetividade. Esta, por sua vez, é a parte do psiquismo que abrange toda a atividade pessoal, sendo, inclusive, a base dessa mesma atividade. O domínio do campo afetivo vai desde a parte física de reconhecimento de sensações e percepções até a percepção subjetiva de vivências, sejam estas conscientes ou inconscientes. Embora tudo isso esteja na dependência de fatores como temperamento, humor e traços de personalidade que configuram cada um de nós, a verdade é que a afetividade penetra em todos os aspectos da vida psíquica, influencia e é influenciada por todos os demais processos psíquicos, como motivação, memória, percepção, inteligência, pensamento, linguagem e vontade.

O comportamento humano está implicado nessa constelação afetiva. Assim, destaca-se a importância de estudo nesta área, já que, desde a Antigüidade até os dias atuais, muitas investigações tiveram seu foco na compreensão do ser humano, especialmente no desvelamento das reações emocionais.

O estudo das emoções remonta séculos. A partir do século XIX, os primeiros pensadores a se preocuparem de modo mais específico com a análise dos processos emocionais provavelmente tenham sido Darwin e Freud. O primeiro desenvolveu a teoria das emoções baseando-se em fatores fisiológicos, segundo os quais as emoções seriam apenas respostas orgânicas aos estímulos do meio. Já para Freud, em sua teoria psicanalítica, as reações emocionais estariam ligadas a processos inconscientes. Assim, destaca-se que, embora o tema da afetividade tenha sido tratado por alguns pensadores clássicos, foi pouco estudado até o início do século XX.

O estudo das emoções acompanha a evolução da psicologia como ciência. Nesse contexto, é preciso considerar que a psicologia é uma das ciências mais jovens, apesar de, mesmo antes que existisse uma ciência, o ser humano já procurasse explicar a si mesmo. Para Braghirolli (1998), as primeiras explicações sobre o comportamento humano foram de natureza sobrenatural. Assim como a tempestade era indício dos deuses, e a boa colheita, do seu favoritismo, o ser

humano acreditava que o comportamento estranho e insólito era causado por um mau espírito.

Na Antigüidade, os filósofos gregos Sócrates (470-395 a.C.) e Platão (427-347 a.C.), por meio de seus ensinamentos, fizeram com que despertasse o interesse pela natureza do ser humano, o que trouxe ao centro do questionamento filosófico da época inúmeras questões psicológicas. Aristóteles (384-322 a.C.), também filósofo grego, formulou a primeira doutrina sistemática dos fenômenos da vida psíquica, registrada em três livros, intitulados Peri Psiqué: “de anima” ou “da alma”, sobre a tarefa da psicologia. Essas obras perderam-se pelas tormentas produzidas no mundo ocidental durante mais de mil anos. Foi no ano de 1250, com Tomás de Aquino (1224-1275), que as obras de Aristóteles ressurgiram e alcançaram evidência notável.

Tomás de Aquino fez uma união da psicologia aristotélica com as doutrinas da Igreja. Durante a idade média, havia predominância dos valores religiosos e poucos interesses pelo estudo dos fenômenos naturais. Essa concepção era notadamente influenciada pelos dogmas religiosos, que consideravam o interesse por esses fenômenos nocivo à salvação da alma.

Somente com Renè Descartes (1595-1650), filósofo francês, matemático e fisiólogo, a pesquisa sobre o ser humano foi favorecida. Descartes desenvolveu a teoria do dualismo psicofísico, em que o binômio mente e corpo vem à baila. Para Descartes, o ser humano seria constituído de duas realidades: uma material, o corpo, e outra imaterial, a alma. Dessa concepção, duas áreas de estudo se abrem: o corpo seria responsabilidade da ciência, e a alma ou a mente seria atribuição da filosofia.

Teles (1986) e Braghirolli (1998) destacam que o pensamento de Descartes influenciou profundamente a filosofia dos dois séculos seguintes, pois a sua teoria do dualismo psicofísico foi amplamente aceita, dando margem à divisão de duas escolas filosóficas que se contrapõem. De um lado, estava o empirismo inglês, com John Locke (1632-1704), que comparava a mente humana a uma “tábula rasa”, ou seja, dependente dos estímulos do meio. O ser humano seria, dessa forma, um produto do meio. De outro lado, estava o racionalismo alemão, defendendo a idéia de que a mente tem capacidades inatas para gerar idéias

independentemente do meio. As contraposições dessas escolas são muito importantes, pois fundamentam as teorias psicológicas do século XX.

Gustav Theodor Fechner (1801-1887) é considerado fundador da psicofísica ou pai da psicologia experimental. A psicofísica pode ser descrita como o estudo quantitativo das relações existentes entre a vida mental (sensações) e os estímulos do mundo físico. Esses antecedentes científicos e filosóficos permitem compreender o surgimento da psicologia enquanto ciência que estuda o comportamento humano. Essa compreensão viabiliza o entendimento da trajetória do estudo das emoções.

Teles (1986) refere que, no século XVIII, especificamente no ano de 1734, Cristian Wolf definiu a psicologia como uma disciplina que fazia parte da filosofia. Mas, segundo Braghirolli (1998), quando Wilhelm Wundt (1832-1920) criou o primeiro laboratório de psicologia experimental do mundo em Leipzig, na Alemanha, no ano de 1879, a psicologia passou a ser considerada como ciência.

Wundt foi o criador de uma escola denominada estruturalismo, que buscava compreender a estrutura da mente. Em oposição a essa escola, nasceu o funcionalismo, uma escola psicológica, que se interessava mais pelo que a mente faz do que pelas suas estruturas. Os psicólogos funcionalistas mais famosos são os americanos William James (1842-1910), John Dewey e James Cattell (1860-1944).

Para Fadiman & Frager (1986, p. 150), “William James é uma figura proeminente na história do pensamento norte-americano (...) Sua descrição da vida mental é fiel, vital, sutil. Em entusiasmo não há ninguém que se compare a ele”. James concentrou-se na explicação das unidades básicas do pensamento. Segundo ele, a personalidade resulta de uma interação entre facetas habituais e instituais da consciência e aspectos pessoais e volitivos; “todo o pensamento tende a ser parte de uma consciência pessoal” (Fadiman & Frager, 1986, p. 152). Inicialmente James e, mais tarde, Freud basearam suas idéias sobre o funcionamento mental nas suposições de um pensamento contínuo.

Os funcionalistas, baseados nas concepções de Darwin sobre a evolução e necessidade de adaptação ao meio, estabeleceram como objeto da psicologia a interação contínua entre o organismo e o ambiente. A partir do funcionalismo os

problemas relacionados ao ensino, à aprendizagem, e ao comportamento anormal começam a ser investigados. O estruturalismo e o funcionalismo não existem mais, hoje, como escolas psicológicas na sua essência, nem com as características que foram inicialmente postuladas, mas suas idéias continuam presentes.

Ao mesmo tempo em que essas escolas psicológicas se desenvolviam, surgiu no cenário da psicologia a teoria freudiana, que até os dias atuais influencia a compreensão do comportamento humano. A teoria psicanalítica de Freud é considerada, segundo Fadiman & Frager (1986, p. 3), “uma teoria que revolucionou o pensamento, as vidas e a imaginação de uma era, considerando que seria difícil encontrar na história das idéias, mesmo na história da religião, alguém cuja influência fosse tão imediata, tão vasta e tão profunda”.

Sigmund Freud, fundador e maior representante da psicanálise, nasceu em 06/05/1856, na Áustria. Viveu a maior parte do tempo em Viena. Em 23/09/1939, com 83 anos, faleceu em consequência de um câncer na boca. Formado em medicina, dedicou seus estudos aos problemas psicológicos. Como médico neurologista, usou a hipnose no tratamento de seus pacientes e constatou o aparecimento e desaparecimento de sintomas histéricos (paralisia, cegueira...). Percebeu que esses fenômenos não tinham comprometimento físico, como acreditavam os médicos da época. Foi, então, em busca da origem psíquica dos distúrbios comportamentais. Achou que a hipnose não era tão efetiva quanto esperava e abandonou-a por completo, passando a encorajar seus pacientes a falarem livremente e relatarem o que quer que pensassem, independente da relação ou falta de relação com seus sintomas.

Em 1896, Freud usou pela primeira vez o termo psicanálise para descrever seus métodos. Gradualmente, formou-se a sua volta um círculo de médicos interessados: Alfred Adler, Carl Jung, Otto Rank, Karl Abraham, Ernest Jones, Sandor Ferenczi. O grupo fundou uma sociedade. Freud passou a vida ampliando a psicanálise e tentou controlar o movimento Psicanalítico, expulsando os membros que discordavam dele (Alfred Adler, Rank e Jung). Mais tarde, cada um destes médicos fundou sua própria escola.

As observações de Freud a respeito de seus pacientes revelaram uma série

interminável de conflitos e acordos psíquicos. A um instinto opunha-se outro; proibições sociais bloqueavam pulsões biológicas, e os modos de enfrentar situações freqüentemente chocavam-se uns com os outros. Ele tentou ordenar esse caos aparente propondo três componentes básicos estruturais da psique: o id, o ego e o superego. O id representa os instintos; o ego é o contato com a realidade e a consciência de si mesmo, e o superego consiste nos códigos morais. Propôs a tese de que o desenvolvimento psicosexual ocorre em estágios: oral anal e fálico.

Esses subsídios acerca das emoções nas obras de pensadores consagrados permitem a compreensão dos atuais paradigmas educacionais. Assim, entre os pensadores destacam-se: Darwin, Sigmund Freud, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Celestin Freinet, Carl R. Rogers, Henri Wallon e Mc Clelland.

Faz-se referência especial a Mc Clelland, que desenvolveu as idéias sobre a motivação baseada em afetos positivos. Goleman (1999) refere os estudos desse pensador como importante contributo para suas aprendizagens, já que Mc Clelland teria sido seu professor na Universidade de Harvard, influenciando sua atual produção a respeito da inteligência emocional. Para este trabalho, constitui importante subsídio a teoria de Mc Clelland.

Observa-se que outros autores contemporâneos têm dedicado seus estudos no campo das emoções, entre os quais se destacam: LeDoux (1996), redefinindo o cérebro emocional; Antunes (1997), desenvolvendo a inteligência emocional e a construção do novo eu; e Steiner (1997), com a educação emocional. Provavelmente, muitos outros se somam no campo de investigação científica das emoções.

Da Antigüidade à idade moderna, observa-se o interesse em compreender o ser humano em suas reações mais íntimas e em suas atuações no meio em que vive. Atualmente, entre os autores que mais se destacam nesse campo, pode-se referir Howard Gardner (1994), que propôs a teoria das inteligências múltiplas, e Goleman, que revolucionou o conceito de inteligência e emoções, com a obra intitulada "Inteligência Emocional" (1995). Ambos são psicólogos da universidade de Harvard. Podemos dizer que o campo de estudos referentes à inteligência, atualmente, é dominado por duas teorias: a da inteligência emocional e a das

inteligências múltiplas. Essas teorias, na realidade, não se contrapõem, mas se complementam.

Goleman define inteligência emocional como “capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e o dos outros, de motivar a nós mesmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos” (1999, p. 337). O estudo da inteligência emocional compreende a “competência emocional”.

O termo “competência emocional” designa como devemos conhecer o grau de nossa inteligência emocional, tratando especificamente de compreender como podemos desenvolver competências em nossa área de atuação. Para Goleman (1999), a competência emocional consiste em: competência pessoal (como lidamos conosco), auto percepção (conhecimento dos estados interiores próprios), auto-regulação (lidar com os estados interiores), motivação (tendências interiores que facilitam o alcance de objetivos), competência social (como lidamos com relacionamentos), empatia (compreender o outro) e aptidões sociais (que possibilitam a indução no outro de respostas que deseja).

Dependendo da atividade que se esteja desenvolvendo, uma ou mais destas competências são mais importantes. Isso significa que nem sempre todas elas devam ser plenamente desenvolvidas para todo o tipo de atividade e desempenhadas pelos seres humanos. Daí a importância de conhecer quais atividades exigem competências puramente cognitivas e quais exigem a competência emocional – se, verdadeiramente, é possível separar essas competências. Segundo Goleman,

O grande divisor de águas entre os tipos de competências se situa entre a mente e coração ou, em termos mais técnicos, entre a cognição e a emoção. Alguns tipos de competências são puramente cognitivos tais como o raciocínio analítico ou a perícia técnica. Outros combinam pensamento e sentimento, e a esses chamamos ‘competências emocionais’ (1999, p. 37).

Gardner (1994) refere, em sua teoria das inteligências múltiplas, sete tipos de inteligências: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica e pessoal. Esta última é a que mais se relaciona à inteligência emocional, pois trata das relações inter e intrapessoais.

No que tange à área educacional para a análise da prática pedagógica, visando à abordagem construtivista do conhecimento, em que os fatores do desenvolvimento humano e de realidades sociais são amplamente discutidos, serviram de análise para este trabalho os autores: Freire (1999) e Libâneo (1999), ambos pertencentes a uma visão progressista da educação, que concebe o ser humano como sujeito do próprio conhecimento. Como define Freire (1996, p. 13):

Há uma pluralidade nas relações do ser humano com o mundo. O ser humano é capaz de transcender, de distinguir 'ser' do 'não ser' e de travar relações incorpóreas. Na sua capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando, atravessando o tempo, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Ser humano – um ser de relações, temporalizado e situado, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção.

Sacristán (1999) também desenvolve contribuições importantes para a análise da prática pedagógica crítica nos dias atuais. Em tempos de mudanças políticas, culturais e sociais, a prática pedagógica não deve ficar limitada à compreensão ingênua dos demais setores da sociedade. Uma nova postura diante da formação profissional, uma organização dos sistemas educativos e bases curriculares devem ser repensadas.

Coll (1998) desenvolve os aspectos relacionados à atividade do professor e dos alunos e aos processos de aprendizagem. Observa-se que as discussões no campo da educação sobre como compreender os processo de ensinar e aprender têm sofrido grandes transformações. Isso, provavelmente, deve-se a transformações ocorridas também em outras áreas do conhecimento e da atuação humana. A ciência e a tecnologia são as duas áreas que têm alcançado uma evolução considerada meteórica. Essas transformações alcançam, ou influenciam, o pensamento pedagógico, favorecendo o repensar das práticas pedagógicas atuais.

O educador se forma constantemente. Não existem cursos definidos que revelem verdades sobre as realidades educacionais e sociais. Por esse motivo, a formação do educador é um processo que resulta de uma construção através da leitura do cotidiano.

Os cursos de formação profissional buscam, incansavelmente, a dinâmica do binômio teoria-prática. Embora nem sempre compreendida no contexto, é um processo que, cedo ou tarde, ocorre. Segundo Candau (1989, p.61), “somos conscientes da complexidade das práticas educativas. Nelas estão presentes muitos elementos, alguns deles, muitas vezes, contraditórios”. A mesma autora propõe, ainda, a análise dessas questões contraditórias a partir de alguns questionamentos, quais sejam: Como é trabalhada a relação teoria-prática na dinâmica do curso? Como é encarada a teoria e como é percebida a prática educacional? Como é estruturado o currículo? (Candau, 1989).

A discussão da relação teoria-prática se faz necessária e urgente num momento de tantas mudanças não só no setor educacional, como também em toda a sociedade. Evidentemente, o interesse, aqui, é captar as exigências da sociedade, possibilitando aos alunos saberem como atuar no meio, considerando suas desigualdades e seus valores.

Como diz Luckesi *apud* Candau (1985, p.29),

A discussão de ‘como’ fazer alguma coisa no caso a educação desligada do ‘o que’ fazer, conduz a um equívoco teórico/prático muito grande. Aprende-se o caminho que conduz a algum lugar, sem saber para onde ir. É a velha questão de soluções adequadas para problemas inadequados, quando o correto seria soluções adequadas para problemas adequados.

É preciso que se conscientize de que somente o fato concreto não tem sentido para os alunos. Saviani (1998, p.129) argumenta que a formação do sujeito contemporâneo

requer, principalmente, o desenvolvimento da atividade mental e das capacidades de interpretação e busca independente de informações, bem como da atividade criadora, seja no sentido de aplicação dos conhecimentos à prática social, seja no sentido de produção de novos conhecimentos. Requer, enfim, a formação do pensamento científico-teórico.

Fabra e Domènech (2001) também enfatizam o empenho que os professores têm de fazer para que os estudantes se habituem a participar efetivamente das aulas, não apenas memorizando, ou escutando

asépticamente o que lhes é transmitido, mas, sobretudo, desenvolvendo uma independência que facilite a tomada de decisões, a capacidade de se expressar, de se comunicar e de refletir sobre as aprendizagens e emoções.

Assim, parece clara a importância de discussões no plano curricular, pois estas envolvem a formação do sujeito contemporâneo. Através delas são transmitidos modelos culturais do meio ambiente social a toda sociedade. Como refere Rué (1996), o conceito de currículo é complexo, e o fato de adotar uma ou outra concepção tem importantes conseqüências nos âmbitos mais diversos, como sua organização e desenvolvimento, atuação docente, entre outros.

Na literatura específica sobre o currículo, encontramos muitos pensadores que, ao se debruçarem sobre essa área de estudo, são consensuais em caracterizá-la de grande relevância, que há muito tempo teria deixado de ser uma área técnica, apenas voltada para o desenvolvimento de metodologias, recursos, procedimentos, objetivos e avaliação, para ser, fundamentalmente, uma área que permeia as questões políticas, sociológicas e epistemológicas. O currículo, longe de ser um documento burocrático e ingênuo pertinente ao desenvolvimento das atividades educacionais, passa, em sua essência, valores para toda uma organização de sociedade, implicando sobremaneira relações de poder.

Da análise do desenvolvimento histórico do currículo, no Brasil, destacam-se os estudos realizados por Kliebard, citado por Moreira & Silva (1994, p. 11):

Duas grandes tendências podem ser observadas nos primeiros estudos e propostas: uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses dos alunos e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados 'desejáveis'.

A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo pensamento de Bobbitt. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou tecnicismo.

Observa-se, na análise da literatura, que as duas tendências pretendiam fazer frente às modificações sociais, políticas, e econômicas por que passava o país, adaptando a escola e o currículo ao sistema capitalista. Essa visão tradicional de currículo predominou até a década de sessenta, quando surgiram

autores como Harold Rugg e Ralph Tyler, que buscaram desenvolver uma visão integradora. Tyler publicou o livro "Princípios Básicos de Currículo e Ensino" (1949). Outros autores no campo educativo contribuíram para o desenvolvimento e restauração de bases curriculares, com intuito de melhorar a qualidade do ensino. Linhas progressistas também influenciaram fortemente a prática educativa dos professores. Apesar disso, a escola continuava sendo objeto e alvo de críticas em função de uma sociedade que se consolidava mediante grande diversidade em todos os setores da atividade humana.

O termo "currículo" vem do latim *curriculum* e significa percurso, correria, curso, ato de correr. Mas seu significado é mais abrangente no sentido de implicar também o modo, a forma como ocorre o percurso efetuado. "Tradicionalmente currículo significa uma relação de matérias ou disciplinas, com um corpo de conhecimentos organizados seqüencialmente em termos lógicos" (Piletti, 1991, p.51).

Encontram-se outras definições de currículo: "Currículo é tudo aquilo o que acontece na vida de uma criança, na vida de seus pais e professor. Tudo que cerca o aluno, em todas as horas do dia, constitui matéria para currículo". "Currículo significa muito mais do que o conteúdo a ser aprendido – significa toda a vida escolar da criança. Um programa de ensino só se transforma em currículo após as experiências que a criança vive em torno do mesmo" (Reis e Joullié 1982. p. 64). Ou de acordo com Ragan (1973, p. 4): "Consiste em experiências, por meio das quais as crianças alcançam a auto-realização e, ao mesmo tempo aprendem a contribuir para a construção de melhores comunidades e de um melhor futuro".

Conceituar currículo é instigante, pois se trata do cerne educacional, como se observou nas definições anteriores e como ilustra Rays (1989. p. 4): "Todo conceito de currículo parte da idéia de que se tem de sociedade, de educação, de homem concreto, de curso de formação de profissionais, de conhecimento, de ensino, de aprendizagem".

Pontuam-se três características ante a complexidade das definições e a prática do currículo, o qual aparece como marco ordenador, a saber: 1) transferência de outras missões sociais; 2) capacidade de inserir no processo de vida; 3) agente primário de socialização.

O currículo vem a ser o marco representativo da cultura, a qual, apesar de ser muito diversificada, deve apresentar-se no currículo. A diversidade será atendida através de uma educação compreensiva. Ao tentar esclarecer as noções básicas sobre o currículo, é necessário deter-se em suas definições para compreender sua importância e implicações pedagógicas, sociais e pessoais. É preciso sublinhar que currículo é a base da educação. Um currículo bem planejado e de acordo com as necessidades sociais de seu contexto só poderá contribuir para uma sociedade melhor.

A família lança para a escola seus filhos, e a escola, como mediadora de maior conhecimento, por sua vez, lança à sociedade seus “produtos”. Embora essa seja uma visão um tanto primária do sistema educativo, acredita-se que seja ainda vigente em algumas instituições escolares que, erroneamente, refletem o pensamento do industrialismo, como aponta Doll (1997, p. 63): “As nossas escolas são, em certo sentido, fábricas nas quais os produtos brutos (as crianças) são moldadas e transformadas em produtos que satisfaçam às várias demandas da vida”.

De acordo com Doll (1997, p. 68), nas décadas de 60 a 80, Tyler influenciou todos currículos escolares com os denominados “princípios lógicos” para a elaboração do currículo. Fazendo uma recapitulação segundo Doll, esses princípios envolvem: “Que propósitos educacionais as escolas devem atingir. Que experiências educacionais podem ser proporcionadas, Como estas experiências educacionais podem ser organizadas e Como podemos definir que estes propósitos foram alcançados” (p. 68).

Um currículo se deriva de um conjunto de valores que adotamos como base e compreende uma série de fatores e variáveis que implicam sempre dar razão a alguém ou grupo em detrimento de outro, ou seja, implica necessariamente um certo modo de acordo (Rué, 1996). As formas de desenvolvimento curricular devem ser deliberativas e necessitam de muitas pessoas para sua concretização. Deve ser compreendido a partir de três dimensões: filosófica, sócio-antropológica e psicológica. A dimensão filosófica compreende os valores e concepções de homem, mundo, sociedade e cultura. A dimensão sócio-antropológica refere-se às transformações sociais e econômicas, à

realidade e ao contexto social. A dimensão psicológica refere-se ao desenvolvimento psicológico e ao nível de aprendizagem.

Um projeto curricular não se desenvolve no vazio, mas num contexto social, cultural, político e econômico. O projeto curricular de uma escola, ou instituição de ensino, deve ser elaborado com a participação de todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão ligados à dinâmica do processo educativo. Parecem pertinentes as análises sobre o currículo de Moreira e Silva (1994) ao referirem a existência de três eixos do currículo: ideológico cultural e de poder.

No primeiro, currículo e ideologia, Moreira e Silva (1994) pontuam os trabalhos de Althusser, "A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado", como as primeiras preocupações com a questão ideológica na educação. As idéias da classe dominante sobre o mundo social seriam transmitidas pela escola nas disciplinas como: história, moral e cívica e estudos sociais. Assim, seria reproduzida toda uma estrutura social.

Outros estudos foram realizados, além dos de Althusser, para compreender o vínculo existente entre a ideologia e o currículo. A idéia consensual é de que a noção de ideologia tem um vínculo com o poder e o interesse. Logo, entra-se num campo de discussão em que muitas análises poderão ser feitas. Esses conhecimentos não se esgotam facilmente, merecendo lugar de destaque nas questões sobre o currículo, pois já é incontestável a noção de ideologia para a elaboração de currículos.

No segundo eixo de discussão, considera-se a cultura e o currículo como "par inseparável" (Moreira e Silva, 1994, p. 26), pois a educação transmite a cultura da sociedade. A cultura não é vista como algo estático, unitário e homogêneo, aceita e praticada sem contestações, mas, sim, como algo que se modifica e que se produz diariamente. O currículo, por sua vez, não pode ser visto como algo estático, que transmite uma cultura que não é estática, mas essencialmente dinâmica.

No terceiro eixo, encontramos os subsídios das noções e relações de poder no currículo, em que o poder se manifesta em relações de poder. Cabe aos agentes da educação não demover o poder, mas transformar as relações de poder

que se estabelecem no planejamento e nas práticas educativas. O currículo está configurado como campo de luta dessas transformações. Segundo Rué,

El currículo es como un calidoscópico en el que confluyen tradiciones y variables de signo muy diverso, con sus pertinentes connotaciones éticas y políticas. Así, éste se presenta como estructura académica, contexto normativo de la interacción educativa y experiencia (1996, p. 58).

Não se pode deixar de abordar a questão do currículo exterior, ao se elaborarem os critérios de um projeto curricular, pois este é uma realidade que se sustenta na prática do cotidiano curricular. Além disso, as mudanças que ocorrem em todas as áreas dos empreendimentos humanos são sistemáticas e contínuas. Desse modo, alunos e professores devem estar abertos a situações inovadoras e experiências gratificantes, para que não se transformem em isolados reprodutores da história, sem conexão com a vida. Compreendemos essa necessidade por meio do que escreve Sacristán:

Hoy el ciudadano medio seguramente tiene mas información sobre el universo, la ciencia e la tecnología, las culturas de otros pueblos, la literatura, la música, los idiomas, etc. gracias a las revistas de divulgación científica, fascículos, a los medios de comunicación, a visitas a museos, a experiencias y educación extraescolares, viajes, etc. que por los aprendizajes formales escolares (1992, p. 85).

Além de desenvolver o currículo explícito, a escola desenvolve o currículo oculto, referente à transmissão de valores, normas e comportamentos.

Um projeto curricular é composto do projeto e desenvolvimento. Só projeto não é suficiente, assim como só desenvolvimento não é eficaz. É necessário relacionar a educação às vidas sociais. Um currículo está organizado sobre um tipo de conhecimento e um dado contexto. Portanto, deve-se considerar que, para a elaboração do projeto curricular, não se pode descuidar das fases de:

- Organização dos conhecimentos:

- ? Seleção de objetivos;
- ? Tipo de conhecimento;
- ? Apresentação e organização da informação.

- Organização dos conteúdos:
 - ? Por disciplinas;
 - ? Interdisciplinaridade;
 - ? Centros de interesse;
 - ? Projetos de investigação;

- Desenvolvimento do currículo:
 - ? Metodologia;
 - ? Organização.

- Avaliação.

Sacristán (1988, p. 252) propõe um quadro com quatro âmbitos e competências do projeto curricular, resumido da seguinte forma:

1. Administrações educativas: especificação e distribuição das áreas, conteúdos, horários, matérias e pessoal docente.
2. Projeto de centro: estabelecimento da metodologia de desenvolvimento profissional, integração com a comunidade e avaliação.
3. Projeto Individual: consideração de metas, conteúdos, tarefas acadêmicas, diferenças individuais, adequação dos meios, avaliação.
4. Textos, guias, e materiais: seqüência e estruturação do material de ensino.

A seleção de conteúdos para o currículo está relacionada ao poder e à questão social. Portanto, nem todos que organizam um currículo têm o mesmo poder decisório, tampouco é possível estabelecer fórmulas para a determinação dos conteúdos, pois o currículo fundamenta-se em valores. Nesse sentido, expõe Sacristán (1992, p.194): “El problema fundamental a la hora de confeccionar un currículum no es, pues, ver en qué racionalidad científica se fundamentará, sino establecer los procedimientos más aceptables en la deliberación que há de seguirse al configurarlo”.

Mas não há dúvida de que a seleção dos conteúdos é um marco imprescindível para o projeto curricular e exige professores bem preparados, pois não é possível restringir a seleção de conteúdos à mera justaposição de matérias. É preciso uma criteriosa seleção e ordenação de conteúdos que traduzam a educação do aluno. Bruner in Sacristán (1992, p.177) ilustra a questão da seleção de conteúdos quando afirma ser possível ensinar qualquer coisa a uma pessoa, desde que seja em seu estágio de entendimento. Segundo o autor,

Cualquier materia puede ser enseñada efectivamente en alguna forma honradamente intelectual a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo. Es una hipótesis atrevida, y además esencial, al pensar acerca de la naturaleza de un plan de estudios. No hay pruebas que la contradigan, y se han acumulado considerables pruebas en su apoyo.

Por certo que a formação profissional do professor e as pressões escolares e extra-escolares e sociais a que está submetido o professor podem dificultar sua adequada intervenção no “diseño” curricular. “El marco general para organizar el contenido le viene dado al profesor en buena medida, por la parcelación previa de áreas curriculares y determinación de especialidades en los docentes” (Sacristán, 1992, p.321).

Após a seleção de conteúdos, é necessário tratar da seleção de atividades, para as quais podemos utilizar como referência as quatro características das atividades didáticas citadas por Zabalza (1994, p. 184): limites temporais e espaciais; meio físico e recursos; modelo padrão de conduta; interação entre os componentes físicos do conteúdo e de conduta.

Depois de um novo projeto curricular ter sido implementado, é essencial que se façam levantamentos de dados regulares e sistemáticos de sua eficácia. A avaliação deve ser concebida como um processo sistemático e contínuo, de controle de qualidade, que deve ser desenvolvido junto ao projeto curricular pelos responsáveis, para que ele seja útil em todas as suas etapas.

Sacristán in Doll (1997, p. 55), ao tratar sobre o conhecimento escolar ligado à sua utilidade, afirma que “o problema consiste em não sucumbir à ideologia do mercado e do produtivismo, mas colocar a serviço de um

desenvolvimento viável e sustentado para todos, que salvasse os valores humanos de solidariedade, sobretudo com as gerações futuras”.

Para avaliar a qualidade do currículo, pode-se utilizar os critérios dos quatro Rs propostos por Doll (1997, p. 192), a saber: Riqueza, Recursão, Relações e Rigor. Constituem-se em critérios para avaliar a qualidade de um currículo numa visão pós-moderna. Por *riqueza*, compreende-se a profundidade do currículo e suas possibilidades de interpretação; *recursão* significa recorrer (em um currículo que respeita a valoriza a recursão não existe início ou final fixo); *relações*, no sentido de forma ou de maneira pedagógica e de uma maneira cultural, significa fazer conexões dentro de uma estrutura curricular, e *rigor* diz respeito a evitar que um currículo transformativo caia num “relativismo extravagante”.

É preciso que a discussão e as análises sobre o currículo persistam nos meios educacionais, uma vez que ele reflete a cultura, a sociedade, o ser humano, ou ao contrário. Enfim, estão todos conectados uns com outros. E por estarem conectados uns com outros, são responsáveis pela criação e vivência dessa história. Isso é um desafio, como diz Sacristán in Doll, (1997, p.56):

Esse desafio é tanto mais urgente quanto se pensa que dependemos de sua realização para que importantes massas de jovens não se alienem de um sistema educacional que os escolariza progressivamente cada vez mais, sem, entretanto, ao mesmo tempo construir um sentimento de envolvimento pessoal nas tarefas acadêmicas nas quais são obrigados a se ocupar.

Currículo é necessidade de constante transformação. Certamente que o conceito de transformação para tratar o currículo é o conceito-chave, sendo a única forma de se elaborarem projetos curriculares de natureza construtiva.

Significa na minha opinião que os professores e alunos precisam ser livres, encorajados, obrigados a desenvolver seu próprio currículo numa interação conjunta uns com os outros. A determinação decorre do processo de desenvolvimento de currículo que cada situação local toma como o centro de seu processo educacional. É este processo de desenvolvimento do currículo por meio da reflexão recursiva – tomando as conseqüências das ações passadas como a problemática das ações futuras – que estabelece as atitudes,

valores e senso de comunidade tão desesperadamente necessários em nossa sociedade (Doll, 1997, p.56).

Para Rué (1996), pode-se agrupar e sintetizar o currículo em três grandes planos: o currículo como estrutura acadêmica; o currículo como contexto normativo de interação educativa e o currículo como experiência educativa.

O currículo como estrutura acadêmica ou plano de estudos refere-se à crença de que o planejamento determina a prática docente e a qualidade curricular. Por esta razão, a elaboração do currículo requer especialistas que proporcionem apoio acadêmico técnico, ainda que isso possa gerar desequilíbrio entre os professores que são encarregados de colocar em prática o plano.

O currículo como contexto normativo da interação educativa é o conjunto de normas legais, culturais e contextuais. Por fim, o currículo como experiência educativa se vale daquilo que é realmente vivido com significado no espaço da sala de aula por professores e alunos. As aprendizagens e a metodologia utilizada devem ser coerentes com o que é vivenciado por professores e alunos.

Essas três faces do currículo permitem a compreensão da realidade educativa, dos seus efeitos sociais e pessoais. Permite também melhorar a partir da reflexão desta prática. O debate sobre currículo é um conflito (status, recursos, território); a organização do conhecimento é também uma discussão de prioridades sociais (Rué, 1996).

Para Rué (1996), o modelo de processo proporciona uma relação de cooperação entre todas as pessoas que participam do processo educativo, pois o desenvolvimento curricular é uma prática social. Esse modelo é considerado o mais apropriado, pois fomenta um discurso positivo para a teoria curricular, ajudando a enfrentar os principais problemas por que assa a cultura pedagógica atual, além de considerar a pluralidade do currículo, a participação e a negociação na sua elaboração.

Falar sobre o currículo implica também falar sobre a organização escolar. Esse assunto é abordado por Gairin (1990). Segundo ele, a Organização curricular refere-se ao estudo da interpelação adequada entre os elementos que intervêm na realidade escolar para que se efetive o projeto curricular estabelecido. A organização escolar supera alguns aspectos do marco curricular. Isso ocorre

quando se dimensiona o estudo das funções organizativas. Para que se possa compreender a dinâmica da organização escolar, é necessário considerar os enfoques multiparadigmáticos (paradigma crítico, interpretativo-simbólico e científico cultural). “Os paradigmas científico, cultural e interpretativo simbólico apontam la materia prima para la elaboracion del paradigma critico” (Gairin, 1990, p. 185).

Como bem esclarece Gairim (1990), os diferentes enfoques permitem caracterizar os paradigmas como perspectiva de análise visando a uma dinâmica integradora da organização escolar.

Como se pode notar, as condições para o planejamento educacional nunca tiveram tanto destaque, pois em tempo algum da história da educação se observaram tantas mudanças no que se refere principalmente às condições de aprendizagem. Por essas questões, hoje, discutem-se as idéias do planejamento educacional participativo, que está centrado no ser humano, animal racional, eminentemente social e livre. O planejamento participativo procura compreender o homem em sua realidade pessoal e em seu contexto sócio-histórico-social, levando em conta as expectativas e as contradições do ser humano e do seu contexto, facilitando o encontro correlacional e possibilitando ao primeiro ser um agente de mudanças do segundo (Dalmás, 1994).

O planejamento participativo constitui-se numa estratégia de trabalho que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humana social, num processo global, para a solução de problemas comuns. Seu aspecto fundamental está centrado no contínuo propósito coletivo. Suas estratégias são o diálogo e a contribuição pessoal de todos os envolvidos, para que o consenso da maioria encontre a melhor solução. Partindo de uma filosofia humanística, propõe que o ser humano, juntamente com seus pares, discuta seus problemas comuns e construa, a partir de um processo de trocas e buscas, o futuro da comunidade na qual está inserido.

Esses ideais de planejamento participativo somam-se às concepções da chamada escola neoliberal. Segundo os neoliberais, a crise educacional existe pelo caráter estruturalmente ineficiente do estado, para gerenciar as políticas públicas. A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender

a crise de qualidade que invade as instituições escolares. Construir tal mercado constitui um dos desafios que as políticas neoliberais assumirão no campo educacional. Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema educacional rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. Não existe mercado sem concorrência.

Ao criticar enfaticamente a interferência política na esfera social, econômica e cultural, o neoliberalismo questiona a própria noção de direito e a concepção de igualdade, que serve como fundamento filosófico da existência de uma esfera de direitos sociais nas sociedades democráticas. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social. Na perspectiva neoliberal, os indivíduos são culpados pela crise.

De acordo com Gentili (1998), um dos objetivos neoliberais é estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares). O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais, que é transferido, sem mediações, para o campo educacional. Outro objetivo do neoliberalismo é articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas, como se fossem empresas produtivas: produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (conhecimento, alunos escolarizados e currículos). A educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho (tecnicismo com nova roupagem), com a centralização, pelo governo, de funções como: avaliação do sistema educacional, currículo nacional, formação de professores.

Aliadas as idéias desses autores às da inteligência emocional, formouse um referencial teórico que permitiu a melhor compreensão da relação entre competência emocional e prática pedagógica.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivos Gerais

- Refletir sobre os fatores da competência emocional no campo educacional, com vistas à possibilidade de redimensionar a prática pedagógica através do desenvolvimento de uma abordagem didático-pedagógica com base nas competências emocionais.
- Ajudar os professores a incrementar sua inteligência emocional, facilitando o processo de ensino.
- Mostrar aos alunos a importância do desenvolvimento da competência emocional, para aprendizagem e para a vida de modo geral.
- Sugerir uma proposta pedagógica sobre o prisma da competência emocional.
- Ajudar professores e alunos, para que possam trabalhar e desenvolver sua competência emocional na relação pedagógica, favorecendo os processos de ensinar e aprender.

2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a relação que o professor estabelece entre vida pessoal e vivências afetivas
- Relacionar as expectativas dos alunos frente ao seu processo de escolarização e à sua afetividade.

- Descrever as transformações sócio-culturais e educacionais frente aos avanços da ciência e tecnologia, buscando uma interpretação das modificações e necessidade de mudança para a vivência humana, valorizando o desenvolvimento das competências emocionais.

3 MARCO TEÓRICO

Dentre os diversos autores em que foi buscada inspiração, será analisada a contribuição de William James, Freud, Rogers, Mc Clelland; Gardner, e Goleman na área das emoções; Freire e Libâneo na área educacional. Autores de outras correntes foram pesquisados, sobretudo da corrente psicanalítica, visando a uma complementação e a um enriquecimento do estudo.

A partir desses autores e de seus arcabouços teóricos, foi possível formar um conjunto teórico harmonioso, integrado ao objeto de investigação do presente estudo, qual seja, o campo das competências emocionais para o ensino-aprendizagem. Essas contribuições são apresentadas a seguir, em subseções.

3.1 Processos básicos do comportamento

O estudo da vida psíquica consiste no conhecimento das funções que movem o sujeito em relação ao mundo. De acordo com as interpretações de distintas teorias no campo psicológico e educacional, cada uma vai revelar uma forma de interpretação do desenvolvimento do ser humano, ou de sua ação sobre o meio. Existe, entretanto, um certo consenso quanto ao que consideramos processos psicológicos básicos ou funções psicológicas e ainda processos básicos do comportamento. Quando se fala de estrutura psíquica, faz-se referência às diferentes maneiras como o psiquismo humano pode se organizar em face dos elementos da cultura. Essas funções ou processos seriam: consciência, motivação, percepção, aprendizagem, inteligência, memória, pensamento, linguagem, e afetividade.

Para Paim (1987), o estudo da consciência mostra como é artificial a fragmentação da atividade psíquica em diferentes partes ou em funções isoladas. Não existem funções intelectuais, afetivas e volitivas independentes na contextura da vida psíquica. A decomposição analítica da consciência em fenômenos particulares é feita apenas por necessidade da exposição, para facilitar o estudo da atividade da nossa mente. Na realidade, os processos psíquicos se

apresentam de imediato quando nos colocamos em atitude de observadores de nossa consciência, como uma totalidade, ou melhor, como atividade sintética em que os fenômenos se encontram vinculados uns aos outros, estabelecendo-se entre eles uma relação de causa e efeito. Sucedendo-se em série infinita, os fenômenos psíquicos estão subordinados à lei da causalidade e, ao mesmo tempo, interdependem-se e influenciam-se mutuamente.

No estudo da consciência, é indispensável considerar a interconexão causal existente entre todos os processos psíquicos. De acordo com Mogli in Paim (1987, p.151), a consciência consiste em um “complexo de fenômenos psíquicos elementares ou complicados, afetivos e intelectuais, que se apresentam na unidade de tempo, e que permitem o conhecimento do próprio eu e do mundo exterior”. Já o inconsciente é, segundo Villamil in Paim (1987, p 125), a “zona clara de nossa vida psíquica, que se encontra em situação oposta a zona obscura, de dimensões mais amplas”.

Assim como o estado de vigília e de sono, a consciência apresenta diferentes graus, que podem ir da completa lucidez da consciência à inconsciência. A cada conteúdo psíquico, a cada estado e processo psíquico corresponde, num momento dado, um certo grau ou nível de consciência.

A consciência pode ser encarada sob dois aspectos: o subjetivo e o objetivo. A consciência subjetiva é a propriedade de serem os fenômenos conscientes conhecidos pelo indivíduo. Por consciência objetiva, compreende-se a representação do seu conteúdo, que se reflete no plano subjetivo sob a forma de percepções e conceitos. O mundo exterior proporciona a toda hora material para a nossa consciência (Paim, 1987).

O conjunto da vida psíquica, considerada como atividade consciente, nos leva a examinar algumas propriedades inerentes à consciência, a saber: a continuidade, a mudança constante e a lei dialética da contradição. Do ponto de vista psicológico, a consciência pode ser considerada como um processo de coordenação e de síntese da atividade psíquica.

Segundo Freud in Fadiman e Frager (1986), uma das mais importantes descobertas da psicologia foi o inconsciente, que se revela de várias maneiras, inclusive nos atos falhos. Quando, de repente, alguém se esquece inteiramente do

nome de determinada pessoa, isso pode acontecer por força de determinado motivo inconsciente. A repressão é o motivo inconsciente do esquecimento.

A consciência na evolução biológica é o conhecimento que reflete o meio ambiente e as diferentes experiências que o ser vivo realiza no seu esforço adaptativo para sobreviver. Ela existe no ser humano e nos animais superiores. É a parte clara e lúcida de cada um de nós. Ela exerce uma função integradora da nossa personalidade ou, em outros termos, é através dela que a pessoa se manifesta, reage e se comunica com o meio e com os outros.

A motivação pode ser compreendida, de modo amplo, como uma situação capaz de desencadear uma ação. É a que dirige, que nos leva à satisfação de uma necessidade. Não é algo que possa ser diretamente observado.

A percepção é compreendida como a interpretação das informações do meio externo. Essas informações seriam processadas em dois níveis: os níveis da percepção e da sensação. Apesar de ser possível diferenciá-los, sentir e perceber constituem, na realidade, um processo único, o qual é o da recepção e interpretação de informações. A sensação é a consciência dos componentes sensoriais e das dimensões da realidade. A percepção supõe sensações acompanhadas dos significados que lhes atribuímos como resultado da nossa experiência anterior. Na percepção, nós relacionamos os dados sensoriais com nossas experiências anteriores. Assim, percepção é o processo de recepção, seleção, aquisição, transformação e organização das informações fornecidas através dos nossos sentidos.

Alguns fatores determinam a nossa percepção. O primeiro corresponde aos mecanismos do percebedor, ou seja, os órgãos receptores, nervos condutores e o cérebro (parte fisiológica). Outro fator são as características do estímulo – pois alguns estímulos não são percebidos, enquanto outros chamam mais nossa atenção. Podemos citar como características dos estímulos: intensidade, tamanho, forma, cor, mobilidade e a repetição ou frequência do estímulo continuada resultam numa receptividade menor ao mesmo estímulo (por exemplo: o ruído do relógio). No entanto, a repetição também pode chamar nossa atenção quando o estímulo se repete apenas algumas vezes.

O estado psicológico de quem percebe é um fator determinante da percepção. Seus motivos, emoções e expectativas fazem com que percebam preferencialmente certos estímulos do meio. Temos tendência, portanto, a perceber o mundo mais como cremos e queremos do que como nos informam os diferentes estímulos que chegam aos nossos órgãos dos sentidos.

A aprendizagem está relacionada com a percepção, que “contém sempre um componente aprendido, mas não é uma questão exclusiva da aprendizagem” (Braghirolli, 1998, p 52). Resulta de uma interação complexa entre tendências inatas, maturação e aprendizagem.

Inteligência é uma qualidade que todo mundo possui, em maior ou menor grau. Existem várias definições, de acordo com a concepção de cada sujeito. Alguns acreditam que a inteligência seria a capacidade de relacionar e solucionar problemas novos com fatos diferentes dos habituais; outros que seria a capacidade de aprender mais e mais depressa; outros, ainda, que seria a capacidade de pensar abstratamente, isto é, utilizar adequadamente conceitos e símbolos nas mais variadas situações, principalmente verbais e numéricas. Esses conceitos não se excluem, pois podemos considerar, em suma, a inteligência como a capacidade global do sujeito expressar-se em sua facilidade de aprender, de atuar de modo eficiente sobre o meio e de pensar abstratamente.

A memória pode ser considerada como um processo de aquisição, retenção e evocação ou atualização do conteúdo adquirido. Sabe-se que as emoções influem de modo significativo na memória.

A memória, em termos cerebrais, funciona da seguinte forma: as informações chegam ao cérebro por meio dos órgãos sensoriais, como os olhos ou os ouvidos. A informação é transformada em impulso eletroquímico para ser interpretada pelo cérebro e conduzida pelos neurônios. Esse impulso é enviado às regiões de processamento sensorial, que variam de lugar conforme o tipo de informação (sonora, visual). Os núcleos amigdalinos associam uma emoção à informação. Assim, a visão de uma rua escura, por exemplo, pode inspirar medo.

Aliadas, percepção e emoção são encaminhadas para o hipocampo, que avalia se a informação é nova ou não. Independentemente de ser conhecida ou não, a informação fica armazenada na camada mais exterior do cérebro, o neocórtex. Se a informação é nova, vai para o hipotálamo. São liberadas substâncias que marcam a experiência vivida como inédita. Em seguida, o impulso eletroquímico é deslocado para o neocórtex. A armazenagem definitiva das memórias, no neocórtex, provavelmente é feita em vários "circuitos". Isso permite que, mesmo depois de uma lesão em um local, as memórias lá contidas possam ser buscadas em outra região.

O pensamento atua, associando, orientando e agrupando os dados perceptivos de maneira a constituírem totalidades unitárias, chamadas idéias, conceitos ou juízos. O pensamento normal dá-se por caminhos que lhe asseguram um curso relativamente uniforme e regular, em relação tanto à direção e à velocidade, como à profundidade significativa e à sucessão de suas fases. Cada pessoa tem "seu modo de pensar" e, portanto, existem tipos diferenciados: cursos lentos, rápidos, saltatórios, perseverantes, superficiais, profundos, coerentes, incoerentes. Quanto aos tipos de pensamento, podemos citar: pensamento associativo livre, mágico, onírico, racional ou lógico. "A energia motivante do pensamento é a mesma que determina todos os nossos atos pessoais, ou seja, a necessidade de dar satisfação a nossa necessidade ou carências vitais mais insatisfeitas no momento" (López, 1970, p. 190).

A linguagem é compreendida, por grande parte dos pesquisadores na área, como o meio pelo qual se manifestam as funções psicológicas superiores. Para alguns autores, ela é a expressão vocal do pensamento e a maneira mais desenvolvida de realizar contato social. Para Vygotsky (1991), o surgimento da consciência guarda relação direta com o surgimento da linguagem, a palavra

articulada que expressava em forma material as representações e os pensamentos das pessoas. A consciência só poderia formar-se no processo do trabalho que exigia ações conjuntas e coordenadas dos seres humanos.

A linguagem pode ser conceituada como um sistema de signos para expressar sentimentos e servir de comunicação entre as pessoas. Para que haja linguagem, é preciso que estejam íntegros os seguintes elementos: sensorial (representado pelo órgão da audição), motor (que envolve os órgãos da articulação e fonação, compreendendo as cordas vocais, a língua, os lábios e o véu palatino) e um elemento de coordenação e de síntese entre o sensorial e o motor que depende do cérebro, do nível mental e do ambiente que interfere no sujeito (Muller, 1977).

Para a criança ou para o adulto, a linguagem pode ser compreendida como a comunicação do pensamento. No entanto, Vygotsky (1991) refere que pensamento e linguagem são processos que, embora encontrem pontos comuns, são independentes. As palavras podem fazer parte de reflexões objetivas, informando e permanecendo ligadas à consciência, sem a manifestação verbal. Ou seja, existem muitas coisas que pensamos e não verbalizamos. Em vista disso, Vygotsky (1991) chama atenção para os papéis distintos de fala e pensamento. Existe um estágio pré-intelectual na fala e um estágio pré-lingüístico no pensamento à medida que o pensamento está consubstanciado na fala e só da fala a medida que a fala está vinculada ao pensamento verbal ou fala significativa.

A relação entre fala e pensamento é dinâmica no decorrer do desenvolvimento do ser humano. A aquisição da linguagem é um fator muito importante para o perfeito desenvolvimento dos demais processos básicos do comportamento humano.

Piaget (1994), do ponto de vista genético, dá ênfase à relação pensamento e linguagem. Para ele, o pensamento é uma atividade auto-reguladora que se inicia antes da linguagem e vai além dela mesma. A linguagem pode ser uma das fontes do pensamento, mas existem outras formas, como o jogo simbólico, imitação e imaginação mental que podem ser separadas da linguagem verbal, embora sirvam para sua aquisição. Existe “uma função mais ampla que a

linguagem, englobando além de sistemas de signos verbais, o do símbolo no sentido estrito” (p.79).

Assim, cada processo básico do comportamento humano funciona ou ocorre de um modo muito integrado. Seria falar que um sujeito, para que possa estar motivado, depende de sua capacidade de interpretação do ambiente, ou seja, precisa utilizar sua inteligência lógica, ou compreensiva, para interpretar o ambiente, bem como necessita perceber esse mesmo ambiente e seu processo interno enquanto sujeito operando no meio. Conta também nesse processo o grau de consciência que lhe permite interpretação, além do seu querer e de sua vontade.

Cada um desses processos, sem dúvida, é importantíssimo para a atividade do sujeito sobre o meio, mas nenhum deles tem maior alcance que a afetividade. A afetividade é considerada a base da vida psíquica, pois, na dependência dela, repousam todos os demais processos. A afetividade é considerada como o estado de humor, os sentimentos as paixões e as emoções.

É a afetividade a parte do psiquismo de mais abrangente domínio da atividade pessoal, sendo mesmo a base do psiquismo, o que há de mais fundamental na conduta e reações individuais. Seu domínio vai desde a sensibilidade corporal, física, interna e externa, abrangendo as sensações corpóreas dos órgãos internos e a sensibilidade tátil, até a interpretação subjetiva das vivências, consciente e inconsciente, dependendo de características pessoais do humor e temperamento. Ao penetrar todos os demais aspectos da vida psíquica, ela vai influenciar e ser influenciada pela percepção, memória, pensamento, volição e inteligência. É, na verdade, o componente essencial de equilíbrio e harmonia da personalidade.

São considerados estados afetivos fundamentais as emoções e os sentimentos. Porém, no estudo da vida afetiva, compreende-se também o temperamento, o humor e a tonalidade afetiva. O temperamento é considerado uma disposição fundamental nata, ligada à constituição orgânica, imutável, não influenciada por questões corporais e psíquicas; determina o modo de ser de cada um. O humor consiste na disposição afetiva básica, dependente de condições corporais e psíquicas. É o elo entre a psique e o soma. Ele se altera em acordo

com as condições corporais e psíquicas. A tonalidade afetiva, por sua vez, consiste na noção que corresponde ao grau de intensidade e à qualidade do conjunto da afetividade num dado momento. O tom do momento denuncia o estado de humor.

Afeto e afetividade adquiriram, ao longo do tempo, várias acepções. Mas, para Rocha (1998), apesar do legado deixado pela psicologia e pela filosofia sobre as várias acepções referentes ao termo afeto, este, a partir da psicanálise, adquiriu novos contornos. Destacando-se das abordagens em que quantidade e qualidade de sentimento, ou emoção e estímulo, apresentavam-se vinculadas, o termo afeto é formulado pela psicanálise a partir do pressuposto de que não há uma ligação nem direta nem necessária entre afeto e representação, portanto, entre quantidade e qualidade. Ao contrário, é justamente a possibilidade de haver afeto sem representação e representação sem afeto que garante as diversas transformações do afeto, justificando-se, assim, as diferentes trajetórias possíveis tanto para o afeto quanto para a representação.

Sua diversidade de acepções tem conferido ao termo afeto variadas definições¹, entre elas a de qualidades de sentimentos em geral: “uma emoção forte e também estados de ânimo, agrado e desagrado, denotando qualidades sentimentais específicas” (Rocha, 1998).

Quando recorremos a um dicionário da língua portuguesa, como o de Antenor Nascentes, encontramos referências ao vocábulo afeto derivado do latim – *affectio* –, designando "um estado"; "uma disposição"; "um fenômeno mórbido sobrevindo do organismo animal"; "ataque de doença"; "padecimento". Ressalta, ainda, o dicionário que o termo afeto, mesmo mantendo-se fiel à sua raiz latina *affecio*, pode adquirir outras significações diversas quando traduzido por

¹ 1. Uma das importantes discussões em torno do termo afeto é aquela que estabelece uma estreita ligação entre afeto, afeção, afeição e as noções de sentimento e emoção, cuja aproximação semântica tem impulsionado a busca no sentido de discriminá-los. Ver WARREN, Howard C. *Dicionário de psicologia*. México: Fondo de Cultura Económica. 1948. In: ROCHA (1998).

2. Também em Warren encontramos o termo *afecto*, para designar mais "estímulo ou motivo que provoca sentimento" do que "percepção ou pensamento". Assim, o vocábulo adquire também, como assinala o autor, outras importantes acepções a partir de uma abordagem psicológica, tais como: a) estímulo ou motivo que provoca sentimento, mais do que percepção ou pensamento; b) reação difusamente regulativa suscitada, desse modo, a evidência de um componente visceral; c) componente dinâmico e essencial da emoção; d) amor, em suas formas mais tênues e não sexual (WARREN, Howard C. *Dicionário de Psicologia*. México: Fondo de Cultura Económica. 1948. In: ROCHA, 1998).

afeição, passando a designar uma "disposição da alma causada por influência exterior; inclinação comedida; inclinação benévola, ternura, amor. Ao lado dessas significações, o dicionário de Nascentes apresenta também o verbo afetar – cuja origem latina *affectar* guarda o sentido de "buscar", "procurar", mas também o de "causar impressões", "incômodo" ou "doenças"; "fingir de modo contrafeito" e "às vezes ridículo", "comover", "afligir". Finalmente, o autor apresenta, na forma substantivada, o vocábulo afeto, igualmente derivado do latim *affectu*, para designar uma "disposição da alma por influência exterior", "sentimento". "Comoções brandas e moderadas que atraem alguém para algum estado físico ou moral bom ou mal" (Rocha, 1998).

Segundo Muchieli (1980, p. 145), a afetividade consiste em um "nível de existência traduzido pelos sentimentos, pelas crenças, pelos valores vividos e que tende a determinar as condutas". As várias significações que o termo comporta permite compreender o porquê de as novas significações fornecidas pela psicologia, e mesmo pela psicanálise, se cruzarem em alguns casos e, em outros, se sobreporem, situando os vocábulos emoção, sentimento, afeto e afeição em uma moldura de imprecisão e de indiscriminação. Essas superposições semânticas podem ser observadas através do Dicionário de Psicologia de Warren Howard, em que o termo *Affection* é definido como "sentimento", "emoção em geral", diferenciando-se de "cognição" e "volição". Ou, então, como qualquer sentimento elementar ou simples, como, por exemplo "agrado, desagrado", distinto de "sensação e idéia" (Rocha, 1998).

A abrangência semântica afetividade é também encontrada na trajetória realizada pela filosofia. Ferrater Mora², em seu Dicionário de Filosofia, chama a atenção para as duas formas como os escolásticos diferenciavam, ou estabeleciam, duas ordens de afecção. Ressalta que uma ordem é proveniente de causas externas, e outra, de causas internas, ou íntimas. A despeito das

² Ferrater Mora, realçando a diferença entre sentimento e emoção, chama a atenção para a variedade de significações com as quais o termo sentimento é apresentado na literatura filosófica, designando, por vezes, toda ação ou efeito do sentir em geral, podendo portanto, diz o autor, ser também chamado de paixão. Enquanto o termo emoção vinculando -se à paixão, articula-se à perspectiva onde predomina a idéia de "agitação da alma, do espírito, da mente etc.". As emoções englobariam também, segundo Mora, diferentes tipos de afetos tais como "apetite, o medo, a inveja, a alegria, o ódio" sentimentos, portanto, dirá o autor, acompanhados "de prazer e de dor". Enquanto manifestações suscitadas a partir da perspectiva de algo, as emoções fazem com que a alma se sinta com isto "agitada e movida" (ROCHA, 1998).

diferenças, nos dois casos a afecção é definida como o resultado de uma impressão sobre a mente, portanto, uma forma de excitação (Rocha, 1998).

A temática dos afetos é descrita com grande abrangência. Para situar os afetos num âmbito do saber especificamente psicanalítico, é preciso criteriosidade. Na dimensão psicanalítica é mostrada a articulação freudiana, segundo a qual há uma independência entre afeto e representação. A compreensão dessa independência encontrará uma de suas bases nos conceitos de pulsão e de representante ideativo.

No que tange ao âmbito do saber especificamente psicanalítico, o termo afeto é situado, inicialmente, por Freud a partir da terminologia encontrada na psicologia alemã, cuja significação voltava-se para expressar qualquer estado afetivo, fosse ele penoso ou agradável.

Definida por Freud como um “conceito-limite entre o psíquico e o somático”, a pulsão – “préssão” ou “força” –, enquanto somática, encontra-se fora de uma ação psíquica de recalçamento no inconsciente, podendo, no entanto, aquela ação incidir sobre representantes psíquicos da pulsão – especificamente sobre os representantes ideativos. Segundo Freud, esses representantes psíquicos são formados pela representação e pelo afeto, tendo cada um deles um caminho distinto. Essa decomposição é verificável em Freud quando este afirma que a observação clínica nos força a decompor o que até agora tínhamos concebido como um todo; ela nos mostra, efetivamente, que é necessário considerar, além da representação, um outro elemento que representa a pulsão, e que este outro elemento sofre um destino de recalque que pode ser completamente diferente do experimentado pela representação (Rocha, 1998).

Esse outro elemento da representação psíquica, revelando o momento em que o afeto encontra-se separado da representação, é por Freud nomeado "montante de afeto", ou "quantum de afecto". Através dessa expressão, Freud também faz sobressair a dimensão "econômica" do fenômeno. Nesse sentido, a pulsão se exprimiria tanto no nível do afeto quanto no da representação, podendo ser resumida essa vinculação quando Freud afirma que o afeto é a “expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional”. Exprimindo essa dimensão “subjéctiva da quantidade de energia pulsional”, através do termo alemão *affekt* –

afeto, Freud nos lembra que: o destino geral da idéia que representa a pulsão pode dificilmente ser outro que o de desaparecer da consciência quando antes era consciente, ou o de ser colocado para fora da consciência quando estava em vias de tornar-se consciente.

Quanto ao destino do fator quantitativo da representação da pulsão, Freud indica três possibilidades: na primeira, a pulsão pode ficar totalmente reprimida, não deixando qualquer vestígio observável ou, então, na segunda possibilidade, se manifestar sob a forma de um afeto qualitativamente colorido e, na terceira, pode ser transformada em angústia. Quanto a essas duas últimas possibilidades, Freud propõe um novo destino pulsional: a transformação das energias psíquicas das pulsões em afetos e, particularmente, em angústia (Rocha, 1998).

Com relação ao recalque, Freud nos chama a atenção para a importância que adquire o "quantum de afecto", pois, se o objetivo do recalque é o de evitar o desprazer, este intento só é alcançado no que se refere ao afeto – através do desaparecimento da idéia na consciência, já que sua incidência no "quantum de afecto", não sanando o surgimento de sensações de desprazer ou de angústia, revela o fracasso do recalque. Daí a maior importância conferida ao destino que toma o "quantidade de afeto", "quantum de afecto", do que o destino da "representação da idéia".

A investigação do papel e da importância do afeto encontra-se presente já nos primeiros estudos de Freud sobre a histeria, ao situar o valor da terapêutica da ab-reação. Desde então, afeto e representação são vistos por Freud fora da condição de estarem necessariamente juntos. Os distintos sintomas histéricos desapareciam imediata e definitivamente quando se conseguia despertar com toda clareza a recordação do processo provocador, e com ele o afeto concomitante. Freud descrevia o paciente nesse processo com maior detalhe possível, dando expressão verbal ao afeto.

A noção de afeto é contemporânea em relação ao próprio nascimento da psicanálise, momento no qual Freud faz uma primeira classificação das neuroses, propondo-a segundo o percurso dos afetos em cada sujeito ou, em outras

palavras, a forma pela qual um sujeito se comporta em relação a seus afetos³. Freud referiu: "Tenho agora uma visão de conjunto e uma concepção geral das neuroses. Conheço três mecanismos: a conversão dos afetos (histeria de conversão), o deslocamento do afeto (obsessões) e a transformação do afeto (neurose de angústia e melancolia)" (Rocha, 1998). São consideradas, conforme Paim (1987), alterações da afetividade:

Hipertimia: estado de ânimo elevado, euforia.

Hipotimia: depressão, podendo variar desde um simples mal-estar até o estupor melancólico, caracterizado por tristeza profunda.

Atimia: ausência de sentimentos; nunca é completa, aparece nas depressões e está relacionada aos sentimentos mais caros. Rocha (1998) refere a expressão psicanalítica *alexitimia*⁴ para designar incapacidade de nomear as emoções.

Apatia ou indiferença: ausência de sensibilidade, indivíduos despidos de compaixão, vergonha, honra ou remorso. Manifesta-se em personalidades psicopáticas.

Irritabilidade patológica: predisposição especial ao desgosto, à ira, à impaciência e à intolerância a ruídos.

Angústia: sentimento freqüente e torturante. A angústia é sem objeto. O estado de angústia tende a perturbar as funções fisiológicas, expressando-se através de uma série de distúrbios, como constrição respiratória, opressão cardíaca, taquicardia, palpitação, aceleração ou lentidão do pulso, palidez, espasmos em órgãos diversos, transpiração nas mãos e nas faces.

³ "Lacan, articulando explicitamente o conceito de afeto ao de sujeito, conclui que "o afeto que nos solicita consiste sempre em fazer surgir o que o desejo de um sujeito comporta, como consequência universal, isto é, a angústia". "Convertido, deslocado, invertido, metabolizado, ou até mesmo enlouquecido", o afeto, diz Lacan, tal como a pulsão, está sempre à deriva. O afeto, ressalta ele, está ligado àquilo que nos constitui como "sujeito desejante" em nossa relação: "com o outro nosso semelhante, com o Outro como lugar do significante, e, portanto, da representação; com o objeto causa de nosso desejo" (Rocha, 1998).

⁴ O pensamento operatório é um termo criado pelo chamado grupo da Escola Psicossomática de Paris (Pierre Marty, Christien David, Michel Fain e Michel De M'Uzan), para caracterizar um tipo de funcionamento psíquico apresentando pobreza das capacidades simbólicas, que são compensadas por um agir compulsivo, e carência de elaboração fantasmática. Além disso, apresentam com freqüência uma ausência de reações afetivas diante de perdas e de outros acontecimentos traumáticos. Esses pacientes apresentariam, assim, um bloqueio na capacidade de representar as demandas pulsionais que o corpo envia à psique. Além disso, muitos dentre eles apresentariam uma incapacidade de nomear os afetos – daí a origem do termo alexitimia (Rocha, 1998).

Fobia: temor insensato, obsessivo e angustiante sentido em determinadas situações.

Ao que se reporta às emoções, elas são classificadas, em um estudo proposto por Gcaetano (2000), em emoções primárias, secundárias, derivadas e mistas. As emoções primárias, assim chamadas por serem inatas, ligadas à vida instintiva, subdividem-se em:

- Emoção de choque \approx Instinto de conservação;
- Emoção colérica \approx Instinto de conservação;
- Emoção afetuosa \approx Instinto sexual.

As emoções secundárias dizem respeito aos estados afetivos de estruturas e conteúdo mais complexos que os anteriores. Subdividem-se em:

- Estados afetivos sensoriais \approx Prazer e dor, partem da sensibilidade corporal
- Estados afetivos vitais \approx Afetos corporais, atitudes internas positivas e negativas relacionadas a sensações vagas e difusas, não ligadas à determinada parte do corpo. Referem-se às sensações subjetivas de bem-estar, animação e desanimação, etc.

As emoções derivadas são as resultantes de diferenciações progressivas das emoções primárias e secundárias. Por fim, as emoções mistas são as que envolvem mesclas de estados afetivos contrastantes. Assim, podemos definir a emoção como um estado afetivo intenso, proveniente de uma reação ao mesmo tempo psíquica e orgânica.

Terra (1999), ao referir a importância das emoções para as pessoas, cita um antigo episódio com um trabalhador de uma estrada de ferro em Vermon (EUA), que teve sua cabeça atravessada por uma haste de ferro. Contrário ao que foi pensado na época (ano de 1842), esse trabalhador, chamado Gage, não morreu, mas seu comportamento anterior, caracterizado como bom e correto trabalhador, modificou-se notadamente após o acidente. Ele fora atingido na região do cérebro responsável pelas emoções. Seu comportamento não mais correspondia ao anterior e, por essa razão, ele foi abandonado pela esposa e demitido de seu emprego. Um estudo experimental foi realizado com chimpanzés, procurando compreender que fenômeno sucedia-se. O chimpanzé do experimento

também fora abandonado pelos seus companheiros do grupo. Esses exemplos nos levam a concluir que as emoções, ou as respostas afetivas, são essenciais para a vida em grupo. Isso reforça a importância do desenvolvimento das competências emocionais.

Identificar precisamente de onde procedem as emoções é tarefa bastante complexa, pois não só ela tem causas múltiplas, como também estas se expressam de maneiras distintas, cumprem funções distintas e têm múltiplas conseqüências para a conduta. Para Reeve (1994), as emoções podem ser fenômenos subjetivos, fisiológicos, funcionais e sociais. São, portanto, fenômenos multidimensionais descritos da seguinte maneira:

Subjetivos: fazem com que nos sintamos felizes e alegres;

Fisiológicos: o corpo se prepara para enfrentar o perigo (coração bate, músculos ficam tensos, respiração se torna ofegante);

Funcionais: iguais à fome;

Sociais: expressões faciais ou corporais caracterizam nossas emoções.

Segundo Reeve (1994, p. 321), “no nível vivencial as emoções são bastante claras, porém a psicologia encontra dificuldades em defini-la”. Por isso, encontramos bastante dificuldade em descrever tais processos quando nos ocorrem. Uma pessoa pode compreender seu estado emocional do momento sem, no entanto, descrevê-lo em seus mínimos detalhes. Outra não poderia fazê-lo, salvo se tivesse um conhecimento das reações emocionais para poder compreender o que passaria intimamente no sujeito. Internamente, uma emoção gera uma série de combinações nem sempre possível de descrição detalhada de quem a vive; mas, com conhecimento emocional, seria possível de descrição e, mais que isso, de compreensão e controle do vivido.

Assim evidencia Reeve (1994, p. 345):

Cada evaluación de las distintas situaciones provoca una reacción emocional distinta. Com mayor “conocimiento emocional” las personas aprenden a evaluar mejor cada una de las diferentes situaciones de la vida. El conocimiento emocional sofisticado permite a la persona evaluar las situaciones com gran discernimiento y por lo tanto producir una gran variedad de emociones distintas y apropiadas a las situaciones.

López (1970) descreve com precisão as emoções, uma vez que parte dos conceitos perceptivos vivenciados pelos sujeitos. Realiza uma comparação no sentido perceptivo e afetivo. Refere que todo estímulo, quanto mais de perto for percebido pela intimidade do ser, aumenta alteração que o estímulo provoca no sujeito e diminui a sua objetividade. “Na mesma proporção em que diminuir a distância (real ou virtual) entre quem percebe e o que seja percebido, o objeto da percepção se confunde com ele” (López, 1970, p. 147). No sentido afetivo, então, não existe somente uma pessoa que recebe e interpreta os estímulos do meio, mas alguém que sente. “Quando isso ocorre, desaparece a possibilidade de configurar ou formar imagens e uma nova modalidade de experiência íntima surge, a qual *afeta* a totalidade individual e que, por isso mesmo, recebe o qualificativo de *afetiva*” (López, 1970, p. 147).

Segundo López (1970), existem duas classificações quanto às emoções: primárias e secundárias, que podem gerar controvérsias entre investigadores, mas a importância e implicação destas para o desenvolvimento pessoal e coletivo é consenso.

As primárias seriam de natureza congênita, pois podem ser observadas em qualquer recém-nascido e também em animais superiores. São elas: medo, raiva e as denominadas hedônicas. Esta última, prazenteira e afetuosa, mais tarde associada aos fatores intelectuais, se diversificará em sentimentos de solidariedade, amor.

Ekman in Mc Clelland (1989, p. 145) apresenta uma classificação das emoções primárias e dos incentivos naturais que as desencadeiam.

Quadro 1 – Classificação de emoções segundo Mc Clelland (1989)

Emoções primárias (expressão facial)	Estados subjetivos	Características do incentivo natural associado
Emoções positivas		
Interesse surpresa	Sentimento de curiosidade, exploratório.	Variedade
Injustiça, excitação.	Sentimento de força, provocação, eu como agente causal.	Exercer impacto
Júbilo, felicidade, prazer	Sentimento de ser amado, de amor, de bem estar, de paz.	Contato
Emoções negativas		
Medo	Sentimento de temor de ansiedade	Dor
Repugnância	Sentimento de ser rechaçado ou de rechaçar	Sensações desagradáveis de modo natural (sabores amargos e malos odores)
Tristeza	Sentimento de inferioridade e lamentação por uma perda	Falta grave de consistência com o esperado

A função das emoções é preparar o corpo para a resposta apropriada. A classificação proposta por Reeve (1994, p. 349) associa as principais situações de estímulo que exigem condutas de adaptação de acordo com a conduta emocional.

Quadro 2 – Visão funcional da conduta (Reeve, 1994).

Situação de estímulo	Conduta emocional	Função da conduta emocional
Ameaça Obstáculo <i>Pareja</i> possível	Correr Morder, pegar Fazer a corte, copular	Proteção Destruição Reprodução
Perda do ser querido Membro do grupo Objeto desagradável Território novo Objeto novo e repentino	Pedir auxílio Compartir Apartar, vomitar Examinar Parar, alertar	Reintegração Afiliação Rechaço Exploração Orientação

Nas emoções secundárias, haveria uma ponte que marcaria o enlace entre estes dois tipos, pois dependem da motivação, da experiência e de outros fatores aliados ao campo individual de experiências de cada ser. Também é importante

considerar a evolução afetiva emocional, uma vez que as reações emocionais em uma criança bastante pequena diferem das de um jovem, e deste das de um adulto. As emoções do jovem e do adulto são mais complexas de se compreender porque são acompanhadas das muitas experiências vivenciadas e fatores imaginativos que os levam a associar a uma variedade cada vez maior de outras idéias. Por essa razão, encontra-se bastante dificuldade em estabelecer uma compreensão psicológica científica dessas condutas emocionais, embora seja verdade que os estudos oriundos da teoria psicanalítica tenham contribuído imensamente para este entendimento.

Para Ulich (1985), as emoções no campo da psicologia devem indicar propriamente em que se distinguem os sentimentos em função de outros fenômenos psíquicos como: motivação, percepção, pensamento memória, conduta e ação. As emoções têm muitos pontos em comum com os outros fenômenos psíquicos. “Los aspectos comunes y las relaciones no ocultan, sin embargo, el hecho de que los sentimientos presentan asimismo peculiaridades que debemos conocer, si queremos comprender realmente a otras personas y a nosotros mismos (p. 30).

No que tange aos sentimentos, para Isaia (1996, p.3), os sentimentos, “além de serem concebidos como funções psicológicas essencialmente humanas, comportam destinação sócio cultural e fluxo histórico”. Os sentimentos manifestam-se na implicação de uma pessoa com outras pessoas e a conseqüente interpretação desta relação ou contato que tiveram. Essa interpretação é resultante da dialética entre necessidades pessoais e exigências sociais. Por esta razão um mesmo sentimento pode desencadear diferentes manifestações e conotações. Do ponto de vista de Isaia (1996), em nossa cultura, de todas as dimensões humanas, a dos sentimentos é a menos valorizada, o que provoca uma visão desintegrada do ser humano.

As diferenças afetivas emocionais provenientes do ciclo vital humano diferem basicamente pelos interesses característicos e peculiares à fase do desenvolvimento. Para a juventude, por exemplo, Jaspers in Lopez (1970, p. 168) classificou os tipos de sentimentos, permitindo uma compreensão mais elucidativa das reações emocionais dessa fase.

- 1º sentimentos de bem-estar e mal-estar ligados ao próprio existir = sentimentos *vitais*;
- 2º sentimentos de satisfação ou descontentamento relacionados com a conduta = sentimentos *ético*;
- 3º sentimentos ligados à beleza = sentimentos *estéticos*;
- 4º sentimentos ligados à utilidade = sentimentos *pragmáticos*;
- 5º sentimentos ligados ao saber = sentimentos *noéticos*;
- 6º sentimentos transcendentais (religiosos, metafísicos e realistas) = sentimentos *espirituais*;
- 7º sentimentos ligados a coisas = sentimentos *objetais*;
- 8º sentimentos ligados a pessoas = sentimentos *sociais*;
- 9º sentimentos ligados ao ser complementar = sentimentos *sexuais*;
- 10º sentimento ligado à própria estima = sentimentos *narcisistas*.

Existem muitos sentimentos e tipos de sentimentos, de forma que o significado de sentimento pode ter um conceito abrangente. Para Mosquera (1978, p. 29), “sentimento é um reflexo da realidade a qual se manifesta na atitude subjetiva de um indivíduo frente ao mundo”. Ao longo da vida, o ser humano vivencia distintas experiências, que contornam sua maneira de enfrentar o mundo e, portanto suas reações emocionais, e o fazem tomar consciência das formas da existência social, das normas morais e da cultura. A consciência destes elementos da realidade revela as conseqüências que as pessoas podem ter para o seu próprio comportamento sentimental. Para Ulich (1985), “a quien tiene sentimientos perceptibles, a quien los posee en exceso o los manifiesta de manera demasiado ostensible se le considera sin juicio y poco estable (...) En las sociedades industriales de occidente la emotividad, se tiene con frecuencia por debilidad, por inmadurez o por un lujo sólo tolerable en “espacios reservados” especiales, como por ejemplo, la familia (p.23).

Os sentimentos são estados afetivos atenuados. Podem ser compreendidos em dois grupos: anímicos e espirituais. Os sentimentos são estados afetivos dotados de intencionalidade, têm relação com o mundo de valores. Ocorrem quando o objeto em questão é um veículo de valor, positivo ou negativo. Os anímicos são relativos à qualidade do eu, e os espirituais, relativos aos valores estéticos, éticos, morais e intelectuais.

As inclinações são afetos involuntários, duráveis, contínuos em direção a determinado objeto. Emergem do inconsciente, podendo ou não ter repercussões sobre a motilidade e condutas; podem ser graduadas pela consciência.

A paixão consiste em um estado afetivo absorvente, tiranizante, que polariza a vida psíquica em direção ao objeto, monopoliza as ações. É a emoção em permanência.

Correspondem a estados afetivos complexos: Pesar, Tristeza, Desgosto, Desespero, Repugnância, Alegria, Júbilo, Otimismo, Satisfação, Ressentimento.

Angústia é a consciência de liberdade e responsabilidade. Irrompe sem conteúdo psíquico como causa. Pressupõe consciência de estar no mundo, existir no tempo e ser para a morte. Ansiedade tem antecedente psíquico causal. É um medo mórbido sem motivação conhecida. O medo tem sempre é motivo conhecido e objeto consciente. Origina-se nos sentimentos sensoriais e anímicos. Está vinculado ao instinto de conservação.

A classificação dos sentimentos, de acordo com Deitos (1997), aborda uma perspectiva no modo de descrever a vida afetiva e faz distinção entre sentimentos sensoriais, vitais, psíquicos e metafísicos.

Os sentimentos sensoriais estão ligados a partes do corpo e expressam o estado daquela parte no organismo (o tipo exemplar é a dor). Constituem fenômenos presentes, sem uma recordação sentimental autêntica. Estão ligados à sensação, porém, lhe agregam uma natureza ou modo independente dela, não coincidem com a mesma nem em seus princípios nem em suas relações de crescimento. São menos afetados pela vontade. Temos como exemplo: a “dor no coração”, tão referida pelas pessoas.

Os sentimentos vitais, possuem, como diferença dos sentimentos sensoriais, um caráter difuso: propagam-se por todo corpo e não em uma determinada região. Nos sentimentos vitais, sentimos a vida, percebemos os valores do mundo ao nosso redor. Esses sentimentos indicam os riscos e as questões favoráveis que cercam a nossa vida. São manifestações da própria experiência da “continuidade pessoal” através do corpo. Como exemplos pode-se

citar: o que ocorre com a angústia, o medo, a vergonha, o apetite, a aversão, a simpatia, a antipatia, a vertigem.

Já os sentimentos psíquicos não se ligam à percepção semelhante, senão de um modo muito específico, ao significado que tem recebido. Oferecem uma certa independência com respeito ao estado anterior. O ser que se deixa levar demasiadamente por suas oscilações vitais é um “caprichoso”, um lunático. O ser humano maduro – assim se espera – segue uma linha de conduta relativamente independente da leviandade de seus humores e estados corporais. Seu caráter claramente intencional determina que, quando respondem a algum acontecimento externo, acabam valorizando-o e situando-o na trama das perspectivas pessoais.

Os sentimentos metafísicos, por sua vez, são sentimentos absolutos; parecem surgir da mesma fonte dos atos espirituais e embeber, com suas luzes e sombras, todo o conteúdo da vida psíquica. Neles, aparece a presença do eu ligado a uma situação. Devem ser entendidos, na realidade, como sentimentos religiosos e metafísicos.

A definição dos sentimentos, como se percebe, é bastante complexa. Para Viscott (1982, p. 17), “compreender nossos sentimentos é compreender nossa reação ao mundo que nos circunda”. Sentimentos são respostas de como se interpreta o mundo, pois, “sem consciência do que significam nossos sentimentos, não há uma real consciência da vida” (Viscott, 1982, p. 17).

No adulto, as reações emocionais diferem em relação a outros estágios do desenvolvimento humano, pois a personalidade se encontra arraigada em determinados valores pelo próprio sistema de vida, que impõe para cada um certa rotina, tornando-os mais conservadores. Essas características diferem de acordo com a ocupação, nível de desenvolvimento mental, cultura entre outros. Para Visca (1991), as manifestações emocionais representam o interesse predominante da psicanálise. Esta revelou a existência de vínculos positivos e negativos (do sujeito com objetos e situações) que podem assumir diferentes intensidades e se orientar em estruturas de conduta e personalidade, ou esquemas de reação com menor ou maior grau de estabilidade. De acordo com a posição teórica, os fatores constituintes dos esquemas de reação têm origens distintas decorrentes da

existência de posições teóricas também distintas: inatismo, ambientalismo e interacionismo.

Os vínculos do ser humano com o mundo podem ser estudados em relação a duas perspectivas: histórica e a-histórica.

A primeira destaca a gênese e evolução das reações vinculares – “neste caso interessam os primeiros contatos com a mãe, que colaboram na construção da primeira matriz de reação afetiva” que, ao longo da vida, vão sofrendo alterações positivas e negativas em função das experiências (Visca, 1991, p. 47).

Investigações de caráter clínico ou estatístico têm tentado revelar as relações existentes entre a afetividade e a inteligência. Visca (1991) refere o estudo de reações afetivas e cognitivas em crianças de até 2 anos, apresentando certo grau de correlação. Estudos em crianças com alterações emocionais indicam haver uma involução intelectual com perdas na estrutura cognitiva.

Já a perspectiva a-histórica centraliza seu interesse em um corte transversal que prescinde, por razões metodológicas, dos vínculos anteriores e focaliza seu interesse no presente. De acordo com a perspectiva epistemológica (Visca, 1991) que define esta posição como uma integração dos aportes das escolas de Genebra, psicanalítica e de psicologia social, a aprendizagem é concebida como uma construção em que todo o processo de aprendizagem “transcende a estruturação cognitiva porque requer a afetivação do objeto e transcende também a afetividade, visto que implica a utilização de operações cognitivas. Mesmo os sujeitos que alcançaram o mesmo nível intelectual e fazem uso semelhante de sua afetividade, por pertencerem a culturas, meios sociais ou grupos familiares distintos, apresentam tematizações distintas” (p.48). Fisicamente, as emoções facilitam a adaptação do indivíduo a um ambiente em permanente mudança, “justamente estes conteúdos são os que permitem reconhecer a cultura a que pertence o sujeito; e são os que ao mesmo tempo, reatuam sobre a estrutura e a afetividade, modificando-as” (Visca, 1991, p. 49).

De acordo com a teoria de emoções diferenciais de Carll Izard in Reeve (1994, p. 371), existem ao menos dez emoções fundamentais. Para Izard, uma emoção é fundamental se satisfaz quatro critérios: 1) tem uma qualidade subjetiva única; 2) tem uma expressão facial única; 3) tem um padrão de descarga neuronal

único, e 4) produz conseqüências condutuais únicas. Ainda que distintos teóricos apontem a um número maior ou menor de emoções fundamentais, a maioria concorda com a validade conceitual e empírica das seguintes sete emoções: interesse, alegria, surpresa, raiva, asco, mal-estar e medo. O número de emoções depende da posição teórica que se adote.

Heller in Isaia (1993) cita autores que consideram os sentimentos representando a base em que se apóiam o agir, o pensar e o valorar. Podemos dizer que os sentimentos dão importância, valor e significado aos professores no processo ensino-aprendizagem, componentes do espaço pedagógico. Ainda podemos nos referir ao fato contrário do que colocamos acima: em nossa cultura, a esfera dos sentimentos é a menos valorizada, fragmentada a unidade – ser humano, em que o sentir, pensar e agir são manifestações de uma mesma individualidade.

Essa desvalorização pode afetar os processos cognitivos, levando, conseqüentemente, a uma prática alienada.

Os sentimentos são funções essencialmente humanas. Manifestam-se no envolvimento consigo, na relação com outras pessoas e com o mundo que a circunda. Esses sentimentos permeiam a vida humana. Podem transforma-se de diversas maneiras de acordo com as situações sociais, materiais, históricas e conforme o indivíduo (Heller, 1982). É preciso compreender que essas esferas da unidade humana estão articuladas e são dinâmicas na sua globalidade, além de manifestarem-se de maneira integrada e integrante.

A inteireza da pessoa humana, indubitavelmente, é incorporada pelas três esferas: sentir, pensar e agir (Heller, 1982). A cognição ou a capacidade de pensar ou de produzir conhecimento separado dos sentimentos é limitada, pouco criativa. Pensar com sentimento possibilita-nos uma maior compreensão do conhecimento humano. Ao contrário, o pensar sem sentimentos leva à incapacidade de responder ou acompanhar o crescimento cognitivo que a humanidade tem produzido. O ser pensa, age e sente, totalmente indissociável. Isso quer dizer que há simultaneidade das manifestações internas e externas. Essas esferas fazem parte do todo de qualquer ser humano em enriquecidas pela valoração, tornam possível a humanização.

3.2 Contribuições da psicanálise freudiana para o estudo das emoções

Como fora embasado e explicado no capítulo anterior, principalmente as idéias referentes à estrutura da personalidade e a noção de afeto aliam-se às contribuições específicas da teoria psicanalítica que possam ser úteis à compreensão das competências emocionais. Freud in Fadiman & Frager (1986) descreveu as emoções numa época em que se cultuava a razão, e nenhuma importância era atribuída às emoções. Revelou que não somos animais racionais simplesmente, mas que nos movimentamos por forças emocionais bastante poderosas, cuja gênese é o inconsciente.

As emoções são as vias para o alívio da tensão e a apreciação do prazer. Elas também podem servir ao ego ajudando-o a evitar a tomada de consciência de certas lembranças e situações. Por exemplo, é possível que fortes reações emocionais escondam, na realidade um trauma infantil. Uma reação fóbica, efetivamente, impede uma pessoa de se aproximar de um objeto ou de uma série de objetos que poderíamos com que uma fonte de ansiedade mais ameaçadora ressurgisse (Fadiman & Frager, 1986, p. 25).

Segundo Fadiman & Frager (1986), foi através da observação das respostas emocionais que Freud descobriu as pistas que o levaram a compreender as forças motivadoras do inconsciente. Já em 1895, em seu Projeto para uma Psicologia Científica, Freud tematizou a questão do desejo, vinculando-o à "vivência de satisfação". Essa experiência, teoricamente, se originou da verificação de que, a criança, ao buscar saciar uma necessidade – a fome, por exemplo – é surpreendida pela ativação de uma de suas zonas erógenas; esta acaba lhe proporcionando mais prazer, lhe funda uma marca de sensação de prazer. A partir de então, originou-se um movimento desejante, caracterizado pela vã busca de reencontrar aquela mesma marca de sensação deixada pela primeira vivência de satisfação.

Esse movimento desejante, aí inaugurado – tentativa de encontrar uma satisfação idêntica – provoca marcas inaugurais no aparelho psíquico, marcas que

constituirão o denominado *Das Ding* – a Coisa. Esse *Das Ding* é formado pelo traço do objeto de percepção e pela marca de sensação desse objeto que, com função de coisa dentro do *infans*, passará a exercer uma função de juízo para todas as subseqüentes experiências de vida daquele sujeito. Por outro lado, é a conjugação das marcas de diferenças que irá propiciar a formação da primeira *Vorstellung Phantasie*. Essa primeira *Vorstellung Phantasie*, formada pelos sucessivos estranhamentos da constatação inicial de um prazer diferente do ansiado, irá permitir a formação da imagem do próprio corpo, uma vez que essas diferenças advêm do esforço para a obtenção do prazer e deixam marcas da imagem motora, cinestésica.

Nesse sentido, quando há referência a uma falta estruturante na estrutura neurótica, ocorre uma falta proveniente da impossibilidade de igualar o objeto concreto – gerador da imagem de prazer – e a imagem de sensação deixada por esse objeto. Portanto, se há uma falta, trata-se de uma falta do que houve.

Já no caso da estrutura psicótica, não há nem formação do *Das Ding* nem da *Vorstellung Phantasie*, uma vez que não houve a vivência de satisfação. Acredita-se que teria havido uma primeira vivência com o objeto, e este – sempre procurado no mundo exterior – teria sido vivenciado como hostil. Assim, uma vez rechaçado o objeto, dele teria ficado uma marca de ausência e de insatisfação, o que justificaria a indiscriminação entre as imagens e os objetos que as geraram. Nesse sentido, os objetos da realidade tornar-se-iam sempre ameaçadores, porque acionariam a marca de ausência deixada pelo objeto hostil rechaçado.

A função dos pais, e da mãe em particular, em função de sua proximidade corporal, consiste em prestar cuidados à criança e assegurar um recalque do investimento incestuoso. Assim, a função materna impõe àquele que deve assumi-la, qualquer que seja o seu sexo, transmitir, de uma maneira ou de outra, a mensagem de ameaça de castração pelo pai – o mestre do desejo da mãe. Nesse caso, se nos reportarmos à situação escolar, precisamente à relação professor e aluno, também o professor pode assegurar o papel de recalque .

O ciúme e a rivalidade pelo amor da professora e sua estima, conquanto possam ser bastante fortes, são experimentados em uma perspectiva diferente da vida doméstica. Os professores, em

geral, são mais distanciados dos sentimentos da criança, introduzem menos emocionalidade na situação em comparação com os pais, e também partilham seus sentimentos por um número maior de crianças (Klein & Riviere, 1962, p. 92-93).

No entanto, o professor não exerce a mesma função do analista, qual seja, provocar situações que favoreçam a expressão verbal dos afetos. O professor, de acordo com Millot (1989), irá ser o modelo ideal.

Segundo Klein & Riviere (1962), a vida escolar apresenta uma oportunidade para expandir a experiência de relacionamento interpessoal. Isso quer dizer que, desde o nascimento, a criança vive situações que podem ser geradoras de conflito, culpa, comportamento agressivo, entre outras. A vida escolar possibilita rever, com as novas amizades, essas situações. Quando este estado é muito insatisfatório, pode ter efeito profundo nas atitudes emocionais mesmo quando adulto. A vida escolar auxilia a solucionar, reparando sentimentos de culpa e aumentando a estima e confiança própria.

A escola também oportuniza separar amor e ódio, pois é nela que algumas crianças são estimadas, enquanto outras são detestadas. As emoções reprimidas podem ser expressas em atitudes socialmente aceitas. As crianças se aliam umas com as outras criando suas próprias regras e limites; assim, estimam alguns e desestimam outros. Os jogos que objetivam competição tornam-se excelente fonte de regulação de demonstração de agressividade.

Esse processo associativo permite uma ressignificação, isto é, propicia ao aluno, neste caso, encontrar um novo sentido para sua história vivencial. Assim, talvez, consiga aprender mais e melhor, embora a expressão dos afetos não seja garantia de aprendizagem, pode ser garantia de bem-estar psíquico, o que contribui notavelmente para aprendizagem. Ekstein & Motto (1972, p.120) aponta para preocupações de natureza educacional para a questão de ensinar a expressar adequadamente os afetos, pois “a confiança em si mismo el comienzo de la autoestima y la confianza em los demás, los principios del amor y el respecto”

Uma das importantes contribuições da teoria psicanalítica, além da dinâmica da estrutura psíquica, são as fases do desenvolvimento psicosssexual, que, além de estarem à própria estrutura implícitas, ganharam destaque no campo

educacional como referência para o desenvolvimento. De fato, para utilizar os conceitos psicanalíticos na compreensão dos afetos, as fases do desenvolvimento sexual são essenciais, pois determinam o tipo de caráter que cada pessoa irá ter. As fases do desenvolvimento psicosssexual propostas por Freud são: fase oral, anal fálica, latência e genital.

A fase oral ocorre aproximadamente entre zero a um ano e seis meses, durante o primeiro ano de vida em que a criança recebe seu prazer através da sucção. Um bebê, cuja necessidade de sugar seja satisfeita e que obtenha sensações agradáveis que acompanham a satisfação da fome, desenvolve confiança no ambiente como uma fonte de satisfação de necessidades. Os que sejam frustrados na satisfação dessa necessidade podem continuar a procurar prazer através do uso da boca. Freud, por exemplo, postularia que fumar, comer excessivamente e roer unhas podem ser comportamentos cujas origens devem ser encontradas na falta inicial da gratificação oral.

A segunda fase do desenvolvimento psicosssexual é a fase anal, entre um ano e seis meses a três anos, durante a qual o centro das experiências agradáveis se fixa na região anal do corpo. A criança obtém prazer na capacidade de controlar os movimentos intestinais e a bexiga. Grande parte deste prazer deriva da resposta dos pais à nova habilidade adquirida pela criança. As pessoas frustradas em sua busca de prazer durante a fase anal do desenvolvimento podem continuar a procurá-lo pelo controle de seu próprio comportamento ou do comportamento dos outros. Julga-se que sejam compulsivas e/ou dominadoras.

Durante a fase fálica do desenvolvimento, dos três aos cinco anos, a fonte de prazer da criança centra-se na genitália. De acordo com Freud, os interesses da criança focalizam o prazer sexual. Durante esse período de desenvolvimento, há enfoque exagerado na mãe como objeto de amor, tanto por parte das meninas como dos meninos. As frustrações que nascem deste relacionamento mãe-filho são consideradas pelos psicanalistas como as pedras fundamentais da identificação de papéis do sexo e do desenvolvimento moral.

Os conflitos intensos da fase fálica do desenvolvimento são seguidos entre os cinco e os doze anos de idade, por período de calma em que são recalcadas as necessidades intensas de prazer. É durante o período de latência que a criança

adquire as habilidades e crença altamente valoradas que lhe permitirão adaptar-se à sociedade.

Quando chega à adolescência, novamente surge o impulso sexual, e inaugura-se a fase genital do desenvolvimento psicosssexual. Todavia, durante a adolescência, o objeto de satisfação da necessidade não é a mãe, e sim os outros da sociedade. O período genital prenuncia o desenvolvimento de relacionamentos heterossexuais adultos.

A estrutura da consciência, segundo a teoria freudiana, consiste em: ego, superego e id. O ego ou consciência propriamente dita representa a parte que corresponde ao conhecimento do momento presente. É a resposta às perguntas: Quem sou? O que estou fazendo? É a própria personalidade enquanto atua no momento presente. Suas funções principais são: resolver problemas do momento presente, pensar a realidade presente, planejar a realidade futura, proteger a si mesma. Sua função é ajustar o ser humano ao meio escasso da realidade física e social em que vive. É basicamente um instrumento de adaptação ao meio. Algumas vezes, gostaríamos de agredir uma pessoa e, no entanto, temos de sorrir para ela. Esse “sorriso” convencional é função do ego. O vendedor tem de fazê-lo muitas vezes para não perder um bom negócio, o professor para não prejudicar a aprendizagem dos alunos. De acordo com Fenichel (2000),

o organismo está em contato com o mundo exterior no início e no fim de seus processos reacionais, os quais começam com a percepção dos estímulos e terminam com a descarga motora ou glandular (...) o aparelho psíquico é como se fosse modelado conforme um organismo que flutua na água. A superfície dele capta estímulos. Leva-os ao interior, onde impulsos reativos sobem a superfície. Esta se diferencia aos poucos com relação as suas funções de percepção e de descarga do estímulo e o produto desta diferenciação transforma-se no “ego” (p.13).

O superego tem função semelhante à do ego: deixar o ser humano ajustado, integrado na vida social. Para tanto, precisa reprimir os impulsos instintivos, cria normas, leis e exigências. Seu modelo formou-se com base na ação e nos ensinamentos dos pais e da sociedade. É a própria personalidade enquanto age guiada por princípios, regras e proibições.

Já o id ou inconsciente caracteriza-se pelo fato de suas forças dinâmicas estarem fora do controle da vontade. Refere-se às necessidades ou impulsos básicos herdados pelo ser humano. Tais impulsos, segundo Freud, são, sobretudo, sexuais, agressivos. As funções do inconsciente ou do id são de duas naturezas: uma que põe em ação as energias impulsivas ou instintivas, decorrentes quer do sexo, quer dos mecanismos de agressão inerentes às forças de sobrevivência e superação; outra que armazena as vivências reprimidas e esquecidas. “O Id seria todo o conjunto de conteúdos herdados, está em relação direta com o sistema físico e inclui todos os instintos” (Hannas, 1983, p. 21).

O inconsciente, por ser dinâmico e carregado de energias psicológicas, determina inúmeros comportamentos, que se apresentam, muitas vezes, estranhos por não serem motivados por nada de conhecido e óbvio. O id é a parte mais antiga e mais profunda da consciência. Não sofre influência das forças sociais; não é afetado pelo tempo; não reconhece valores (bem, mal, moralidade); não se orienta pelas normas sociais. Está voltado unicamente para a satisfação de suas necessidades instintivas, de acordo com o princípio do prazer ou eros.

A teoria psicanalítica, ao longo da história e desde o seu surgimento, exerceu e continua a exercer grande influência sobre o pensamento e desenvolvimento humanos. Talvez nenhuma outra teoria tenha alcançado tanta influência imediata, vasta e profunda como refere Fadiman e Frager (1986). Ao relacionarem emoção e psicanálise, destacam os aspectos inconscientes presentes nas manifestações das emoções, que são imprescindíveis para a sua compreensão integrada.

3.3 Emoção e motivação

A motivação, enquanto processo psíquico básico, é considerado, em praticamente todas as áreas do desenvolvimento e atuação humanas, como responsável pelo grau de energia despendido e pela qualidade do desempenho de tarefas às quais as pessoas se dedicam. Muitos pesquisadores já se debruçaram sobre o tema e buscaram uma compreensão plausível para as suas implicações junto aos processos de desenvolvimento. Maslow é um desses pesquisadores

bastante respeitados no campo de estudos da motivação. Ele compreende a motivação humana como um sistema hierárquico de satisfação de desejos e necessidades, partindo das necessidades imediatas de sobrevivência até um nível mais sofisticado de satisfação de necessidade do eu, como a estima.

É importante evidenciar no estudo da motivação a diferença entre: incentivo ou estímulo e impulso. Os dois primeiros referem-se ao objeto, condição ou significação externa para a qual o comportamento se dirige. Poderá ser positivo (dinheiro, alimento, sucesso) ou negativo (ferimentos, isolamentos sociais). Alguns autores usam “objetivo” com o sentido aqui atribuído a incentivo.

O impulso consiste na força que põe o organismo em movimento. É entendido como conseqüência de uma necessidade. A fome é um impulso, conseqüência da necessidade de alimento. O impulso é a fonte de energia dos motivos de sobrevivência. Difere de motivo porque não dá direção definida ao comportamento; é apenas seu ativador.

O estudo da motivação considera três variáveis: o ambiente; as forças internas ao indivíduo, como a necessidade, desejo, vontade, interesse, impulso; e o objeto que atrai o indivíduo por ser fonte de satisfação da força interna que o mobiliza.

No campo educacional, a motivação é supervalorizada, pois considerada como responsável pela aprendizagem. Neste sentido, observamos as incessantes buscas por parte de alunos e professores em compreender a motivação para favorecer a aprendizagem.

Na realidade, ao observarmos o comportamento humano, percebemos a inter-relação entre os processos psíquicos: motivação, percepção, memória, inteligência, pensamento, linguagem e emoções. Da relação entre a motivação e emoção, McClelland (1989) evidencia que as emoções são motivações no sentido de que influem na conduta. A expressão motivação é utilizada com freqüência como sinônimo de determinação. As emoções, como os hábitos e as expectativas, determinam ou influem na conduta. Mas as emoções, para McClelland, não motivam a conduta. Só os motivos motivam a conduta. As emoções não são motivos, mas constituem uma parte importante dos sistemas motivacionais: indicam a presença de incentivos naturais.

Ademais, presumivelmente, os motivos se baseiam em incentivos naturais. As emoções acompanham também os motivos e ampliam seus efeitos sobre a conduta. Por exemplo, intensificam as reações ante o êxito ou fracasso na satisfação de um motivo. Proporcionam a carga afetiva que faz os sistemas motivacionais tão poderosos e persistentes na conformação da conduta. Para McClelland (1989, p. 147), “implicam a um nível más privativo de funcionamento do cérebro que segue influenciando em los que os seres humanos dizem e fazem desde pequenos sem saber o que é que ocorre, quer dizer, sem uma adequada representação cognitiva nas áreas corticais de associação do desenvolvimento ulterior do cérebro”.

3.4 Emoção e cognição

O estudo das emoções provocou o questionamento: as emoções seriam processos biológicos ou cognitivos? Do ponto de vista biológico, as emoções surgem de influências corporais, tais como vias neuronais límbicas, taxas de descarga neuronal e pelo feedback facial. De acordo com a perspectiva cognitiva, as emoções surgem dos recursos cognitivos como a memória, à medida que a pessoa impõe ou interpreta pessoalmente o significado de um acontecimento.

Para resolver esse debate entre a biologia e a cognição, Reeve (1994) propõe que os seres humanos possuem dois sistemas de emoções paralelos: o biológico e o cognitivo. O sistema biológico é produto da história evolutiva filogenética e constitui um sistema fisiológico inato espontâneo e primitivo. O sistema cognitivo surge da história pessoal e constitui um sistema adquirido, interpretativo e social. Para Robert Plutchik, in Reeve (1994), o debate entre a biologia e a cognição não tem nenhuma utilidade, já que deveria se considerar a emoção como um processo dinâmico e não como resposta dos sistemas biológicos ou cognitivos; portanto, incluem processos biológicos e cognitivos.

Um dos autores mais respeitados no campo da cognição é indubitavelmente Jean Piaget, que oferece em sua vasta produção literária,

subsídios para a compreensão do impasse entre emoção e cognição. Piaget, nascido na Suíça, em 1896, com mais de 50 anos de carreira científica, autor de cerca de trinta volumes e 150 artigos sobre problemas epistemológicos e evolução mental da criança, fundou, em 1955, o centro de epistemologia em Genebra. Piaget iniciou os estudos científicos de zoologia aos 16 anos incompletos. Com essa idade, publicou estudos sobre os moluscos de Neuchatel. Aos 21 anos licenciou-se em ciências naturais, e aos 22 já era doutor em ciências. Foi chefe de trabalhos no instituto Rosseau, livre-docente da Faculdade de Ciências da Universidade de Neuchatel, professor de psicologia genética na Universidade de Lausanne, professor de sociologia experimental na Universidade de Genebra e professor titular de psicologia na Sorbonne, em 1952. Foi um dos diretores do instituto de ciências da educação e professor de psicologia experimental na faculdade de ciências da educação em Genebra.

Piaget costumava afirmar que se considerava biólogo por formação, epistemologista por vocação e psicólogo por profissão. Faz questão de frisar não ter feito curso algum de psicologia, nem haver prestado exames, e nem por isso as leituras foram poucas ou pouco profundas. O objetivo das perguntas que realizou tinha por base os estudos e os conceitos biológicos, dedicando-se realmente à epistemologia genética e pretendendo, assim, chegar ao conhecimento científico do pensamento humano, desde sua origem. O paralelismo entre as diversas fases da evolução da espécie humana e as diferentes fases do desenvolvimento mental do indivíduo fez com que se tornasse psicólogo, um dos mais respeitados do século XX.

O método que norteou seus estudos foi o “método clínico”, como ele batizou, e o “método da observação”, em que se deixa o sujeito falar, anotando-se a maneira pela qual o pensamento se desenvolve. As respostas são dadas livremente, terminando-se por obter um procedimento clínico de exame muito eficiente. O método clínico baseia-se na arte de interrogar – que Piaget dominava – e diz respeito à observação do que está oculto atrás das primeiras aparências. À perfeita explicação do método, acrescenta-se o cuidado com que foram ordenados os materiais de estudo.

De acordo com esse método, o desenvolvimento mental da criança a partir do nascimento se orienta em direção a um equilíbrio que virá com o pensamento formal, mas que surge aos poucos, à medida que se processam a assimilação e a acomodação. Tal equilíbrio não significa de modo algum imobilidade. É um equilíbrio móvel e estável. Mas, a cada momento da vida, há também um desequilíbrio, causado pelas transformações do mundo interior e exterior. Em cada conduta, o indivíduo tenta restabelecer o equilíbrio.

Há que considerar um funcionamento constante (assimilação e acomodação) que se assegura a passagem de um estágio do desenvolvimento para outro, ao lado de estruturas variáveis, que definem as formas sucessivas de equilíbrio. Acompanhando a vida mental da criança, é possível observar claramente os pressupostos da teoria de Piaget.

Todos os indivíduos passam por fases ou períodos, porém o início e o término de cada fase depende das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais, sociais. Os períodos do desenvolvimento cognitivo consistem em:

a) Período Sensório Motor – configura a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo que a cerca. Ocorre a diferenciação progressiva entre o seu eu e o mundo exterior. No aspecto afetivo também ocorre esta diferenciação, passa das emoções primárias (de medo), para a preferência de determinados brinquedos e pessoas. Por volta dos dois anos, as atitudes tornam-se ativas e participativas.

b) Período Pré-Operatório (1ª Infância) – No início desse período, o mundo interior ainda prevalece sobre as relações cooperativas com o outro. Evento mais importante é o surgimento da linguagem, que irá acarretar transformações nos aspectos intelectual, afetivo e social. No aspecto afetivo, surgem os sentimentos interindividuais. Nesse período, a maturação neurofisiológica completa-se, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades, como a coordenação motora fina.

c) Período das Operações Concretas – Nessa fase, a criança está pronta para

iniciar um processo de aprendizagem sistemática. No plano afetivo, é capaz de cooperar com os outros, de trabalhar em grupo e, ao mesmo tempo, ter autonomia pessoal. Surgem a vontade, o respeito mútuo, a honestidade, o companheirismo e a justiça.

d) Período das Operações Formais: A contestação é a marca desse período. O indivíduo domina progressivamente a capacidade de abstrair e generalizar, cria teorias sobre o mundo, principalmente sobre aspectos que gostaria de reformular. Conforme Piaget, a personalidade começa a se formar no final da infância, entre 8 e 12 anos, com a organização autônoma das regras, dos valores, a afirmação da vontade. Na nossa cultura, em determinadas classes sociais que “protegem” a infância e a juventude, a prorrogação do período da adolescência é cada vez maior, caracterizando-se por uma dependência em relação aos pais e uma postergação do período em que se tornará socialmente produtivo e, por conseguinte, entrará na idade adulta. Na idade adulta, não surge nenhuma nova estrutura mental, mas um aumento gradual do desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget, cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias.

Ao analisar os estágios do desenvolvimento intelectual, propostos por Piaget, pode-se considerar, de modo generalizado, que as fases do processo intelectual compreendem três momentos: 1º) compreensão ou levantamento do problema; 2º) imaginação ou criação da solução; 3º) crítica ou comprovação.

De forma sintética, segundo Piaget (1994), do primeiro ao décimo mês de vida, a inteligência é sensório motora, pois ocorrem as primeiras identificações e relações mecânicas, com objetivos práticos imediatos. Do décimo quinto mês aos sete anos aproximadamente, a inteligência é representativa pré-operatória. Nessa etapa, o pensamento é egocêntrico e sincrético, com muitas ficções mágicas e simplificações. Dos sete anos em diante, até a chegada da puberdade, a inteligência é concreta, com a necessidade ainda de se estabelecerem as diferenças entre o real e o imaginário através de operações mentais simples que tendem a ser evocadas conjuntamente. A partir da puberdade, isto é, aproximadamente dos onze anos em diante, o sujeito já teria condições de lidar

com o mundo da possibilidade, estabelecendo abstrações e generalizações, não necessitando de objetos concretos para estabelecer o raciocínio mental e chegar às soluções de problemas.

Ao relacionar o desenvolvimento do afeto e da inteligência Piaget (1962) refere ser incontestável o papel desempenhado por ambos. A essência da inteligência é a formação de estruturas mentais, o afeto pode causar a formação, o aceleração ou o retardamento de estruturas cognitivas. Com esta interpretação Piaget procurou demonstrar geneticamente que a afetividade pode acelerar ou retardar a formação de estruturas cognitivas, mas não causar, porque a afetividade, embora necessária, não é condição suficiente na formação da estrutura. Para Piaget (1962) a afetividade precede as funções das estruturas cognitivas, e os estágios da afetividade correspondem aos estágios de desenvolvimento das estruturas, existindo correspondência e não sucessão entre eles.

3.5 O papel das inteligências nas emoções

O estudo da inteligência humana ao longo do tempo sempre foi objeto de curiosidade, pois desencadeou diferentes formas de interpretações. Algumas teorias sobre a inteligência preocuparam-se em desvelar seu caráter quantitativo e qualitativo. Nesse sentido, conceituar a inteligência não é tão simples, pois depende de muitos fatores que irão contribuir para se chegar a um conceito consensual, ou que atenda às diferenças sociais e culturais em uma época permeada pela globalização e pelo multiculturalismo.

As primeiras definições de inteligência surgiram com três indicadores distintos: capacidade de aprender, de pensar abstratamente e de adaptar-se ao meio. Dessa forma, pode-se descrever três conceitos distintos. O primeiro baseia-se na capacidade de aprender. A inteligência refere-se à pessoa que consegue aprender muitas coisas em pouco espaço de tempo; relaciona a inteligência com a quantidade de aprendizagem. O segundo relaciona a inteligência com a capacidade de pensar abstratamente: a pessoa é considerada inteligente pela

capacidade de aprender conceitos e teorias complexas, normalmente atribuída às pessoas que conseguem concluir graus elevados de estudo. No terceiro grupo estaria a capacidade de adaptação ao meio, ou seja, inteligente é a pessoa que desenvolve a capacidade de resolver problemas novos, que conseguiria chegar à solução acertada de um problema em uma situação inusitada (Braghirolli, 1998). Na realidade, pode-se somar estes conceitos e considerar a inteligência como a capacidade global da pessoa que se expressa pela sua facilidade em aprender, pensar abstratamente e atuar eficientemente sobre o meio.

Para Antunes (2000), a origem da palavra inteligência resulta da junção de duas expressões latinas: *intus* (entre) e *legere* (escolher). A inteligência compreenderia a capacidade de escolher ou selecionar adequadamente os elementos do ambiente. É a capacidade de penetrar nas coisas optando pelo melhor caminho. Apresenta um potencial biológico no que se refere aos neurônios e às suas sinapses e apresenta um potencial psicológico quando está vinculada ao desejo e às ações conscientes e inconscientes. A inteligência, além de ajudar a resolver os problemas, cria produtos válidos para a cultura que nos envolve.

“Do ponto de vista estritamente neurológico, a inteligência é a capacidade de produzir combinações entre 14 milhões de neurônios” (p. 3). Para esse mesmo autor, os fatores genéticos têm influência na inteligência, ao mesmo tempo em que defende a idéia de que a inteligência é estimulável, podendo ampliar a capacidade de acordo com o ambiente.

As diferenças em torno dos conceitos de inteligência sugeriram a classificação em tipos de inteligências ou habilidades. Braghirolli (1998) informa que Thorndike foi o primeiro a admitir tipos de inteligência, os quais podem ser descritos em três grupos: tipo abstrato, tipo social e tipo prático ou mecânico. O tipo abstrato refere-se à habilidade para utilizar símbolos e conceitos; o tipo social, à habilidade para o relacionamento interpessoal, e o tipo prático ou mecânico, à habilidade para manipular objetos.

Mas a fragmentação da inteligência em habilidades não foi satisfatória para compreender o desempenho das pessoas. Isso fez com que se desenvolvesse um método capaz de medir a inteligência. Essa necessidade surgiu quando, no ano de 1904, Binet e Simon, psicólogos franceses, receberam a missão do governo

francês para auxiliar na diminuição dos índices muito altos de reprovações escolares. Tal problema foi atribuído à existência de classes heterogêneas. Segundo Binet, a solução seria tornar as classes homogêneas e, dessa forma, utilizar um método que avaliasse quantitativamente a inteligência (Braghirolli, 1998). Binet e Simon desenvolveram, nos anos subseqüentes, uma série de tarefas, que enfatizavam várias áreas do desenvolvimento, como: atenção, memória, compreensão raciocínio, entre outros. A finalidade era verificar a dificuldade nessas áreas e obter uma medida para cada área. No ano de 1911, foi concluída uma escala por idade cronológica: todas tarefas atribuídas ao nível de 3 anos foram realizadas pelas crianças com essa idade. Como resultado, 75% das crianças que fizeram parte do estudo conseguiram executar e, por isso, foram consideradas como de 3 anos; as que não conseguiram foram consideradas retardadas. E assim foi estabelecida a escala com as idades cronológicas subseqüentes. Desse modo, foi criada a definição da expressão “idade mental” para o resultado desse teste.

Os estudos de Binet e Simon conseguiram grandes adeptos em todo o mundo. O teste foi traduzido para várias línguas, em vários países. Mas, segundo Braghirolli (1998), despertou interesse particular nos Estados Unidos, onde o uso dos testes foi estimulado com a idéia de avaliar as pessoas para propósitos específicos – seja na escola, no exército, nas organizações industriais ou até mesmo em companhias sociais. Apareceram formas diferentes do teste, mas a que alcançou maior fama foi a de Terman, que usou pela primeira vez o conceito de “quociente intelectual” (QI), embora a sua criação tenha sido atribuída a William Stern. Finalmente, elaborou-se a fórmula que possibilitou a classificação da inteligência em termos quantitativos, a saber:

$$QI = \frac{IM \text{ (Idade Mental)}}{IC \text{ (Idade Cronológica)}} \times 100$$

Essa classificação de pessoas, proposta pelo teste Stanford-Binet, obedece à seguinte tabela (Braghirolli, 1998, p. 139):

Quadro 3 - Classificação, Stanford-Binet

QI	CLASSIFICAÇÃO
Acima de 140	Superdotado
De 140 a 120	Inteligência muito superior
De 119 a 110	Inteligência superior
De 109 a 90	Inteligência normal ou média
De 89 a 80	Inteligência lenta
De 79 a 70	Inteligência limítrofe
Abaixo de 70	Debilidade mental

No ano de 1960, Wechsler fez uma revisão nesse teste, incluindo uma modificação importante no cálculo do QI, com um tipo de escore padrão. Mesmo assim, foram notáveis as críticas que recebeu esse tipo de mensuração da inteligência, uma vez que o teste dificilmente avalia a capacidade verbal, e as crianças que tinham esta capacidade ou não eram prejudicadas nos resultados. Outro aspecto que mereceu notada crítica foi o de que as questões presentes no teste assemelhavam-se muito às questões propostas nas escolas, o que também poderiam favorecer algumas crianças em detrimento de outras.

Foram desenvolvidas, nessa época, teorias para compreender melhor a inteligência. Uma delas foi a teoria dos dois fatores, proposta por Spearman, aproximadamente no início do século passado. Essa teoria preconizou que a inteligência é uma função generalizada, que chamou de fator “G”, comum a toda atividade intelectual, e fator “s”, para atividades específicas, pois as correlações somente com o fator “G” não eram precisas na execução de tarefas específicas.

Outra teoria foi proposta por Thordike, no ano de 1927 – a teoria dos fatores múltiplos, que refere a composição da inteligência com muitos fatores que se inter-relacionam, sendo que, para fins específicos de mensuração, é possível agrupar esses fatores.

No ano de 1968, Guilford apresentou a teoria sobre a inteligência, a qual seria composta de vários fatores, entre os quais procurou identificá-los pela análise fatorial, mas não apresentou subsídios suficientes para a precisa análise da inteligência.

A terceira teoria sobre a inteligência é denominada teoria dos grupos de fatores, a qual se refere à constituição da inteligência em grupos de capacidades mentais primárias que operam com independência, mas levando em conta um grupo de capacidades que é comum aos demais, o que reforçou a teoria do fator "G". Vários testes foram derivados a partir dessas teorias.

Essa maneira de interpretar a inteligência, com base nos aspectos meramente quantitativos, permaneceu por muitos anos com poucos questionamentos. O mais importante questionamento talvez seja o de não existir uma correlação entre a solução do problema e a realidade quantitativa. Nos testes de mensuração da inteligência, o mais importante são os valores numéricos e não o mecanismo de como tais valores são alcançados.

O interesse sempre renovado de investigar a inteligência no campo emocional leva muitos pesquisadores a alimentarem vias que possam cada vez mais comprovar sua importância para o desenvolvimento da pessoa e da sociedade. Ziviani & Carneiro (1999) apontam conceitos, alguns derivados das teorias sobre a inteligência: inteligência social estudada por Thorndike, em 1920, por Wechsler, em 1950, e por Guilford, em 1968; inteligência prática e inteligência bem sucedida, por Sternberg, em 1985; inteligência interpessoal e intrapessoal, por Gardner, em 1994; inteligência emocional, por Salovey & Mayer, em 1990, e Goleman, em 1995; e inteligência moral, pesquisada por Boss, em 1994.

Lévy (1998) desenvolveu a noção de ecologia cognitiva, avançando para ultrapassar a visão isolada do conceito, mostrando que fora da coletividade, desprovido do ambiente, o indivíduo não pensaria. As inteligências são elementos componentes de uma ecologia cognitiva que nos engloba. O indivíduo desprovido de sua língua, herança cultural, ideologia, crença, escrita, métodos intelectuais e outros do meio ambiente não seria um ser considerado inteligente.

Mas em que consiste inteligência? A inteligência, da mesma forma que a consciência, é uma resultante funcional de diversos atributos que integram o plano de nossos processos intelectuais. A inteligência definiu-se como capacidade funcional de compreender e elaborar conteúdos intelectuais, de forma que estes facilitem a capacidade do sujeito de atuar eficientemente sobre o meio, resolvendo

problemas novos. Dessa forma, a inteligência depende diretamente da vontade, da percepção, dos afetos e da memória.

Existem várias classificações de inteligência. Alguns autores referem-se à inteligência prática ou reacional, que seria a inteligência típica dos primeiros anos de vida, desenvolvendo-se posteriormente a inteligência disposicional, em que se inclui a trajetória entre a vontade e a determinação de objetivos de ação, culminando com a inteligência teórico-lógica. Quando, então, o indivíduo atingisse o pleno desenvolvimento, surgiria a inteligência gnóstica (Gcaetano, 2001).

A inteligência é importante para a sobrevivência, tomada de decisão, ajuste de limites, comunicação e união.

No que se refere à sobrevivência, nossas emoções foram desenvolvidas naturalmente através de milhões de anos de evolução. Como resultado, nossas emoções possuem o potencial de nos servir como um sofisticado e delicado sistema interno de orientação. Nossas emoções nos alertam quando as necessidades humanas naturais não são encontradas. Por exemplo, quando nos sentimos sós, nossa necessidade é encontrar outras pessoas. Quando nos sentimos receosos, nossa necessidade é por segurança. Quando nos sentimos rejeitados, nossa necessidade é por aceitação.

Nossas emoções são uma fonte valiosa da informação. Elas nos ajudam a tomar decisões. Estudos mostram que, quando as conexões emocionais de uma pessoa estão danificadas no cérebro, ela não pode tomar nem mesmo as decisões simples, porque não sentirá nada sobre suas escolhas.

O ajuste de limites é necessário. Assim, quando nos sentimos incomodados com o comportamento de uma pessoa, nossas emoções nos alertam. Se nós aprendermos a confiar em nossas emoções e sensações, isso nos ajudará a ajustar nossos limites, que são necessários para proteger nossa saúde física e mental.

Nossas emoções ajudam-nos a comunicar com os outros. Nossas expressões faciais, por exemplo, podem demonstrar uma grande quantidade de emoções. Com o olhar, podemos sinalizar que precisamos de ajuda. Se formos também verbalmente hábeis, juntamente com nossas expressões teremos uma possibilidade maior de melhor expressar nossas emoções. Também é necessário

que sejamos eficazes para escutar e entender os problemas dos outros. Para Weisinger (2001, p. 117), a base de qualquer relacionamento é a comunicação: “sem comunicação – seja ela por mímica, linguagem corporal, e-mail ou uma conversa cara a cara – não existe relacionamento”. O mesmo autor refere algumas técnicas de comunicação, como a auto-revelação, a positividade, o ouvir o que o outro diz (que consiste na escuta dinâmica), a exposição construtiva das idéias e sentimentos em relação às idéias de outrem e o saber comunicar-se em equipe. Essas técnicas consistem em basicamente desenvolver a autoconsciência e usar a sensibilidade.

As emoções são, talvez, a maior fonte potencial capaz de unir todos os membros da espécie humana. Claramente, as diferenças religiosas, culturais e políticas não permitem isso, apesar de as emoções serem "universais".

3.6 A teoria das inteligências múltiplas no contexto das possibilidades (competências) humanas

Tendo por horizonte o ideário de Freinet (1896-1966), sustentado na crença de que a criança, intrinsecamente ligada ao mundo da vida, é capaz de desenvolver múltiplas possibilidades (capacidades), procurar-se-á esboçar as principais contribuições teóricas de Gardner, tendo em vista uma (re)leitura dessas capacidades. Com esse intuito, os seguintes parâmetros serão apresentados:

- ☞ ponto de partida, condições de existência e de pesquisa responsáveis pela elaboração da teoria;
- ☞ contextualização da teoria, conceitos básicos;
- ☞ reflexões finais em termos de relevância da teoria.

A teoria das inteligências múltiplas, desenvolvida por Gardner (1995), teve como fator desencadeador uma pesquisa sobre o *potencial humano*, encomendada pela Fundação Bernard Van Leer, a ser desenvolvida pelo autor e por vários colegas da Escola de Educação para Pós-Graduandos de Harvard. Howard Gardner, 56 anos, é professor de cognição e educação, integrante do Projeto Zero, um grupo de pesquisa em cognição humana mantido pela universidade de Harvard nos Estados

Unidos. Leciona neurologia na escola de medicina em Boston. Já escreveu 18 livros. Sua preocupação é não só investigar o potencial humano, mas, a partir desse estudo, encontrar alternativas para uma prática educativa comprometida com pessoas inválidas.

Deve-se considerar, também, os resultados de duas linhas de investigação que Gardner vem desenvolvendo há bastante tempo. A primeira envolve o estudo do desenvolvimento, em crianças normais e talentosas, da capacidade de utilizar símbolos, em especial nas artes. Essa linha tem sido desenvolvida no Projeto Zero, de Harvard. A segunda volta-se para o estudo da deterioração da capacidade cognitiva em sujeitos que sofrem de lesões cerebrais, desenvolvido no Centro Médico de Administração de Veteranos de Boston e na Escola de Medicina da Universidade de Boston.

A área de conhecimento à qual Gardner está vinculado é a psicologia evolutiva, de conotação cognitivista. Entretanto, não se atém apenas aos aspectos estritamente cognitivos, mas leva em consideração a personalidade, as emoções e o contexto cultural no qual se desenvolvem todos os processos mentais, voltando-se principalmente para a criatividade.

Dentre as diversas abordagens sobre a cognição humana, Gardner inclina-se decisivamente para a denominada de *sistemas simbólicos*. Nessa abordagem, o aspecto essencial do pensamento humano é sua capacidade de criar e fomentar o intercâmbio através do emprego de diversas classes de sistemas de símbolos ou *códigos de significado*, entendidos como veículos através dos quais se produzem as diversas atividades desenvolvidas pelo ser humano.

Contextualizando a teoria e tendo por base o horizonte de suas investigações e interesses, Gardner propõe uma nova compreensão da inteligência humana, entendendo-a não como um processo único, mas como um *conjunto de competências intelectuais*, engendradas a partir de diversas classes de sistemas simbólicos, desenvolvidos pela cultura humana.

Essa concepção *simbólico-cultural* da inteligência, em suas múltiplas dimensões, está ancorada na gama de sistemas simbólicos construídos ao longo do processo cultural, compreendendo os sistemas: lingüístico, lógico, numérico, musical, corporal, espacial e pessoal. Tal posicionamento acentua o aspecto

pluralista da inteligência envolvendo domínios simbólicos diversificados, cujo acesso pode abranger:

- ✍ todos os indivíduos por pertencerem à mesma espécie e interagirem com o mundo físico e social dessa mesma espécie;
- ✍ indivíduos pertencentes a determinadas culturas;
- ✍ grupos isolados dentro de uma mesma cultura;
- ✍ apenas um indivíduo ou um pequeno grupo, sendo que, com o passar do tempo, o acesso pode se estender a outros indivíduos.

Por vincular-se a uma abordagem simbólico-cultural, a teoria de Gardner trabalha a partir da noção de símbolos, sistemas simbólicos e produção simbólica.

Os primeiros envolvem a possibilidade de transposição de sentido, uma vez que se referem a todas entidades, abstratas ou concretas, que podem representar outra, transmitindo significados acordados culturalmente. Conseqüentemente, os símbolos são vistos como entidades significativas, através das quais a espécie humana pode processar o mundo em que vive.

Os segundos, por sua vez, são um conjunto inter-relacionado de símbolos. Para fins de exemplificação, as palavras (símbolos) podem ser vistas como componentes da linguagem (sistema simbólico), bem como números e padrões de movimentos, que compõem outros sistemas simbólicos (linguagem matemática, sistemas corporais).

Entretanto, símbolos e sistemas simbólicos adquirem maior relevância quando contribuem para a produção simbólica, ou seja, para a criação de produtos simbólicos. Estes últimos representam entidades representacionais cuja criação volta-se para a transmissão de um conjunto de significados, culturalmente passíveis de serem compartilhados, envolvendo a possibilidade de pessoas compreendê-los, apreciá-los, criticá-los ou transformá-los. Nesse sentido, histórias, poemas, construções científicas e tecnológicas etc. enquadram-se como produtos simbólicos criados em determinado momento histórico-cultural, tendo por base sistemas simbólicos elaborados ao longo da evolução da humanidade.

Os sistemas simbólicos, nessa perspectiva, são a matéria-prima, a partir da qual as múltiplas competências humanas podem ser tecidas e desenvolvidas.

Para sistematizar esses conhecimentos, optou-se por apresentar um esboço de como evolui a competência humana com sistemas simbólicos. Tal evolução, conforme Gardner, ocorre em quatro etapas:

- ☞ Bebê, envolvendo entendimentos básicos sobre o uso posterior de símbolos e a demonstração de capacidades para determinadas competências simbólicas;
- ☞ Pré-escolar, compreendendo o surgimento de competências básicas em diversos sistemas simbólicos;
- ☞ Escolar, implicando no domínio inicial de sistemas simbólicos de 2º grau. Tais sistemas, também denominados notacionais, representam a matéria básica da educação formal, pois é através deles que as crianças entram em contato com a produção humana sistematizada;
- ☞ Adolescente e adulto, em que a pessoa pode tornar-se um usuário competente de sistemas e produtos simbólicos, sendo capaz de mediá-los aos mais jovens e também ter potencial para desenvolver novos produtos simbólicos.

Somente levando em conta a evolução acima apresentada é que se torna possível a compreensão da inteligência, entendida como múltiplas competências (possibilidades).

Para compor o retrato do desenvolvimento de cada uma das competências intelectuais, Gardner utiliza como fonte alimentadora:

- ☞ sistemas simbólicos construídos culturalmente;
- ☞ estudos envolvendo prodígios, indivíduos talentosos, crianças e adultos normais, pacientes com lesões cerebrais, indivíduos de culturas variadas;
- ☞ especialistas em diferentes linhas de trabalho.

Assim, centrando-se nas faculdades intelectuais humanas, essa teoria não só aproveita a investigação nas ciências psicológicas e nas ciências biológicas, mas também os resultados sobre o desenvolvimento e uso do conhecimento em diversos ambientes culturais, atestando o caráter interdisciplinar do trabalho realizado.

O conjunto inter-relacionado dos vários campos estudados indica a existência de distintas competências, *inteligências*. O objetivo do autor foi identificar a diversidade dessas competências, tendo como parâmetros os seguintes pré-requisitos:

- ☞ dominar um conjunto de habilidades que permitam ao indivíduo solucionar problemas, descobrir ou criá-los, estabelecendo as bases para um novo conhecimento, denotando a ênfase pelos processos criativos;
- ☞ ser genuinamente importante e útil, ao menos em determinado ambiente cultural;
- ☞ satisfazer determinadas especificações biológicas e psicológicas;
- ☞ não terem sido as competências dadas a priori.

Dessa forma, a teoria pode abarcar uma gama razoavelmente completa das classes de habilidades que as culturas valorizam.

Partindo dos procedimentos que Gardner adota, principalmente em termos de pré-requisitos para detectar formas diversificadas de inteligência, fica claro que sua investigação trabalha com a concepção de "inteligências candidatas", o que abre a possibilidade de novas inteligências serem incorporadas a seu sistema explicativo, ao longo do tempo.

A teoria do autor, portanto, compreende uma concepção de inteligência que incorpora habilidades diversificadas, levando a adotar a idéia de *inteligências múltiplas* ou *estruturas da mente*. Estas, como já foi colocado, correspondem a distintas competências intelectuais que operam de acordo com seus *próprios procedimentos*, têm uma *história de desenvolvimento* própria, tanto ontogenética quanto filogenética, e um específico *sistema de regras* de funcionamento.

Tais peculiaridades explicam o caráter independente das diversas inteligências, apesar de elas operarem de forma harmônica e interdependente nas atividades cotidianas. Entretanto, essa autonomia aparentemente invisível pode ser detectada através de observação ou estudo adequado.

As inteligências, assim constituídas, equivalem, para Gardner, a um potencial, a um conjunto de "*saber como*", envolvendo procedimentos e perícia para fazer algo, que instrumentalize o indivíduo para a consecução de tarefas simples e complexas com as quais se defronta ao longo de sua vida. Mais do que isso, as inteligências proporcionam a base para a inventividade humana, permitindo a geração de novas produções culturais (produtos simbólicos).

É importante salientar que as inteligências múltiplas não existem como entidades físicas verificáveis, mas como modelos ou constructos explicativos de

processos e habilidades que são contínuos entre si. De forma geral, as características básicas das inteligências envolvem os seguintes pontos:

- ☞ representam um conjunto de competências intelectuais que todos os indivíduos podem ter por pertencer à espécie humana;
- ☞ apesar de independentes, interatuam e constroem-se desde o início da vida, funcionando harmoniosamente para execução de tarefas humanas intrincadas;
- ☞ inicialmente são puras e não mediadas, mas, à medida que evoluem, envolvem-se com sistemas simbólicos, podendo ser deflagradas na realização de tarefas dadas culturalmente;
- ☞ o processo no domínio de cada uma não depende só do indivíduo, mas das condições dadas pela cultura, pois esta define as etapas e fixa os limites do ganho individual;
- ☞ sua independência prende-se à diversificação dos sistemas simbólicos e à relativa localização cerebral;
- ☞ salientam o aspecto pluralista, sociocultural e biológico da cognição humana;
- ☞ enfatizam a diversificação da cognição, estabelecendo-a a campos mais abrangentes de competência, o que possibilita a expansão de todo o potencial humano, seja este lingüístico, musical, lógico-matemático, espacial, corporal ou pessoal;
- ☞ não podem ser vistas apenas como um conjunto de capacidades de cômputo puro, pois estão imersas em um mundo pleno de significados, os quais devem ser considerados para a efetiva aplicação das mesmas;
- ☞ desmistificam a idéia de inteligência, ligada apenas a processos mentais, ampliando seu campo de abrangência para as mais diversas formas de atividade e expressão do ser humano;
- ☞ em termos de evolução, em cada um dos domínios próprios, envolvem a passagem gradual de níveis, indo do noviço para o aprendiz e deste para o especialista, denotando, assim, um desenrolar gradual de perícia que segue diferentes ritmos de passagem (Isaia, 1993, p. 137).

Buscando a explicitação básica das inteligências candidatas apresentadas por Gardner (1994), convém salientar-se que:

- ✍ as inteligências, ancoradas em sistemas simbólicos, especificam-se em: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal e pessoal;
- ✍ cada inteligência possui operações medulares, entendidas como mecanismos básicos de processamento, podendo dar lugar a vários desempenhos intelectuais;
- ✍ a história de desenvolvimento dessas inteligências, por envolver evolução ontogenética e filogenética, indica que habilidades de diferentes espécies podem entrelaçar-se para a composição de determinada manifestação simbólica;
- ✍ a indicação de uma relativa localização cerebral para as inteligências aponta para uma base biológica, sem, contudo, desprezar a influência dos fatores culturais;
- ✍ a separação das inteligências tem um cunho didático, porque na vida real elas se encontram inter-relacionadas para a realização das diversas atividades humanas.

Recentes pesquisas em neurobiologia vêm apontando a presença, no cérebro, de áreas que correspondem de maneira aproximada a espaços determinados de cognição, mais ou menos como se um ponto do cérebro abrigasse uma forma específica de competência e de processamento de informações. Explicitar claramente quais são essas áreas é uma tarefa difícil, pois cada uma delas expressa uma forma diferente de inteligência, sendo responsável pela solução específica de problemas ou criação de “produtos” válidos para uma cultura.

Howard Gardner (1994) afirma que oito pontos diferentes do cérebro abrigariam diferentes inteligências, que caracterizam o que ele chama de inteligências múltiplas. Apesar de reconhecer que esse número é relativamente subjetivo, ele classifica tais inteligências em: lingüística ou verbal, lógica-matemática, espacial, musical, cinestésica corporal, naturalista e pessoais (intrapessoal e interpessoal).

Gardner (1994) aponta ainda oito sinais ou critérios que considera essenciais para que uma competência possa ser incluída como inteligência:

1. Identificação da "morada"/inteligência por dano cerebral: um dano que atinja parte específica do cérebro, como, por exemplo, o lado esquerdo do hemisfério cerebral, sem, entretanto, danificar outras áreas.

2. Indivíduos excepcionais em áreas específicas da solução de problemas ou criação: como exemplo, os artistas que apresentam limitações em certos níveis de conhecimento e excepcionalidade em outras, como desenhar.
3. Conjunto de operações identificáveis.
4. Suscetibilidade à modificação da inteligência por treinamento: apresentação de características que evidenciam a certeza da evolução humana.
5. Uma história da plausibilidade evolutiva: inteligências específicas tornam-se plausíveis na medida em que é possível a localização de antecedentes evolutivos.
6. Exames específicos por meio de tarefas psicológicas experimentais: aqui, a memória, longe de ser uma capacidade geral, aparece como um dado específico. Pesquisas psicológicas mostram que indivíduos com excelente memória verbal apresentam limitada memória numérica; outros, com ótima memória musical, são incapazes de executar passos de dança, e assim por diante.
7. Apoio de exames psicométricos: resultados de experiências mostram claros indícios de inteligência específica. Nesses exames, é comum encontrar excelentes habilidades lógico-matemática e pouco alcance espacial, por exemplo.
8. Criação de sistema simbólico específico: as letras, por si só, significam símbolos diferentes das notas musicais, por exemplo; sinais cartográficos diferem de sinais faciais. Grande parte da comunicação humana é feita por sentenças simbólicas.

Esses critérios permitem identificar o elenco das inteligências múltiplas, que são:

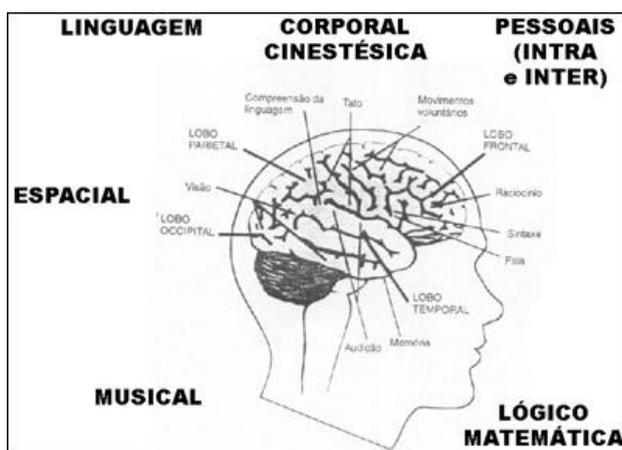


Figura 1 – Ilustração das Inteligências múltiplas.

3.6.1 *Inteligência lingüística ou verbal*

A Inteligência lingüística é a habilidade de lidar com os diferentes tipos de linguagem, de produzir sentenças gramaticais, na forma escrita ou oral. Segundo Gardner (1994, p. 25),

O dom da linguagem é universal, e seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas. Mesmo nas populações surdas, em que uma linguagem manual de sinais não é explicitamente ensinada, as crianças freqüentemente inventam sua própria linguagem manual e a utilizam secretamente.

A linguagem é a ferramenta essencial para a comunicação do ser humano moderno. Alguns estudiosos afirmam que esta inteligência é inata na criança, mas a maioria delas precisa ser ensinada. Está relacionada com a expressão oral e escrita. O estímulo a este tipo de inteligência é notório em ambientes motivados pelo desafio de palavras e por múltiplas conversações.

A Inteligência lingüística, segundo o autor, parece ser a mais compartilhada pela espécie humana, sem, contudo, deixar de apresentar especificidade qualitativamente diferente em sua passagem de noviço a especialista, como é a regra para todas as demais inteligências.

As operações medulares responsáveis pelo processamento lingüístico são:

- ☒sensibilidade para o significado das palavras (semântica);
- ☒sensibilidade para a ordem das palavras nos enunciados (síntaxe);

- sensibilidade para os sons, ritmos, inflexões e métricas das palavras (fonologia);
- sensibilidade para diferentes funções da linguagem, no sentido de poder intervir no mundo do outro (pragmática).

Além das operações medulares, outras funções da linguagem importantes no processo de comunicação humanas são: retórica, isto é, a habilidade de convencer outras pessoas; poder mnemônico, envolvendo a linguagem como instrumento para recordar informações; transmissão de informação, permitindo a apropriação da experiência socialmente elaborada, como coloca Vygotsky; metalinguagem, ou seja, emprego da linguagem para refletir e explicar mecanismos e processos dela mesma.

Do ponto de vista de Gardner, o domínio da linguagem envolve processos especiais e gerais. Assim, os processos sintáticos e fonológicos são possivelmente *especiais*, próprios da espécie humana, com pouca influência ambiental, enquanto que os semânticos e pragmáticos estão ligados a processos mais *gerais* de processamento, não tão diretamente ligados à competência lingüística. Conseqüentemente, entende que sintaxe e a fonologia estão mais diretamente ligadas ao núcleo central da competência lingüística; já a semântica e a pragmática incluem a entrada de outras inteligências.

3.6.2 *Inteligência lógico-matemática*

A Inteligência lógico-matemática está presente em todas as pessoas, mostrando-se mais acentuada em alguns. Entre todas as inteligências, a verbal e a lógico-matemática são as de maior prestígio. A matemática e a leitura constituem as mais admiráveis conquistas da sociedade. O estímulo a esta inteligência está muito bem fundamentado em Piaget. Segundo esse autor, depende das ações da criança sobre o mundo. Trata-se da utilização do raciocínio lógico além da capacidade para solucionar problemas envolvendo números e demais elementos matemáticos, dedução, pensamento científico. É considerada o tipo de inteligência que serve de base para os testes de QI. Para Gardner (1994, p.25), “Esta inteligência também é apoiada por nossos critérios empíricos. Certas áreas do cérebro são mais importantes do que outras no cálculo matemático. Há

idiotas sábios que realizam façanhas de cálculo, mesmo que continuem sendo tragicamente deficientes na maioria de outras áreas”.

A Inteligência lógico-matemática origina-se a partir da confrontação do indivíduo com o mundo dos objetos. Para Gardner, a evolução desta forma de competência parte dos objetos para os enunciados, das ações para as relações entre ações, de ações materiais para ações mentais e de sistemas de movimentos para sistemas abstratos, conforme achados da teoria piagetiana. Entretanto, apesar de utilizar as contribuições de Piaget (1896-1980) para descrever a evolução ontogenética da inteligência lógico-matemática, contesta muitos dos achados do epistemologista suíço, especialmente quanto ao desenvolvimento desta inteligência que se estendeu a todas outras competências, à regularidade das etapas e à generalização destas últimas para todos os tipos de composição cultural.

No intento de melhor caracterizar a inteligência lógico-matemática, Gardner, para fins de estudo, separa-a em termos de *matemática e ciências*. Com respeito aos sujeitos envolvidos com dons matemáticos, o autor destaca como características principais:

- ☞ consciência da necessidade do rigor da demonstração, derivada de princípios aceitos universalmente;
- ☞ crença de poderem alcançar um resultado totalmente novo;
- ☞ trabalho com padrões mais permanentes por serem feitos de idéias;
- ☞ dispêndio de energias durante longas horas em problemas intrincados, envolvendo isolamento e concentração.

Tais características estão intimamente relacionadas aos interesses que os matemáticos demonstram em explorar sistemas abstratos por si mesmos; intrigar-se com padrões; inventar um novo campo matemático; centrar-se na solução de problemas difíceis e apaixonar-se pela abstração.

Levando em consideração as características e os interesses acima apresentados, pode-se inferir que as operações medulares da inteligência matemática envolvem:

- ☞ reconhecer padrões;
- ☞ produzir e seguir cadeias de raciocínio;

- ☞ reconhecer problemas significativos e resolvê-los;
- ☞ ter habilidade numérica;
- ☞ escrever um problema, valorizando mais a forma que o conteúdo.

Em relação aos sujeitos envolvidos com dons científicos, Gardner evidencia como características pertinentes:

- ☞ facilidade técnica;
- ☞ agudeza matemática;
- ☞ guiados por temas, ou seja, crenças sobre como deve operar o mundo e convicções básicas de como revelar estes princípios;
- ☞ matemática vista como um instrumento para elaborar modelos e teorias que possam descrever e explicar o funcionamento do mundo.

Aliados a essas características, os principais interesses demonstrados pelos cientistas envolvem:

- ☞ explicar a verdade da realidade circundante;
- ☞ explicar o mundo concreto mais que a elaboração de um mundo abstrato;
- ☞ centrar-se em objetos, pessoas ou situações e suas operações, na busca de princípios que possam ajudar a explicá-los.

Em decorrência das características e dos interesses apresentados pelos cientistas, é possível deduzirem-se as seguintes operações medulares para a inteligência científica:

- ☞ sensibilidade para perceber as implicações das idéias para o universo investigado;
- ☞ grande poder de observação;
- ☞ capacidade de levantar perguntas que não tenham sido feitas antes e buscar uma resposta que mude a forma como o universo é explicado.

3.6.3 *Inteligência espacial*

A Inteligência espacial está relacionada com a capacidade de orientação no espaço e de domínio dos movimentos, de localização, e direção. Diz respeito à capacidade de perceber formas e objetos de diferentes ângulos; perceber e administrar a idéia de espaço; elaborar e utilizar mapas, plantas e outras formas de representação; identificar e se localizar no mundo visual com precisão; efetuar

transformações sobre a percepção, recriar aspectos da experiência visual. O estímulo a esta inteligência é promovido de diferentes maneiras em cada faixa etária, como contar histórias para criança pressupondo uma continuidade; usar metáforas.

A Inteligência espacial também tem sua origem nas ações do indivíduo sobre o mundo, especificando-se, entretanto, sobre os objetos e sua localização. Como operações medulares destacam-se:

- ✍ a habilidade para perceber uma forma ou objeto;
- ✍ a habilidade para manipulá-los em termos de suas representações mentais, levando em conta como serão percebidos em diferentes ângulos, envolvendo efetivamente a manipulação representacional do espaço.

Essas operações essenciais determinam uma amálgama de capacidades relacionadas, ou seja, apesar de serem independentes entre si, podendo desenvolverem-se ou falharem em separado, na área espacial, ocorrem juntas, operando como uma família. Tais capacidades são as seguintes: reconhecer aspectos de um mesmo objeto; transformar ou reconhecer a transformação de um objeto em outro; evocar a *imaginária mental*, isto é, a representação mental do mundo com suas transformações e deslocamentos; recriar graficamente aspectos da informação visual.

A inter-relação dessas habilidades irá permitir o surgimento da habilidade metafórica, que se expressa na possibilidade de discernir similitudes em diferentes contextos e na habilidade para estabelecer imagens que são análogas a outras realidade estudadas, representada pela imagem metafórica.

Devido às peculiaridades acima apresentadas, a Inteligência espacial pode ser vista como um instrumento mediador para uma diversidade de atividades. Nesse sentido, pode ser percebida como uma ferramenta útil para o pensar, devido à imaginária mental e à imagem metafórica; para captar informações; para localizar-se em diferentes ambientes; para reconhecer objetos, cenas e pessoas; para descrever gráficos, bem como para formular e resolver problemas.

3.6.4 *Inteligência musical*

A Inteligência emocional refere-se às experiências relacionadas a “como ouvir”. Exemplos são os jogos grupais em que se definem concursos sobre identificação de sons produzidos: após passeio por roteiro pré-determinado, são usados diferentes sons para que o grupo se exercite identificando-os.

A Inteligência musical, referente à capacidade de utilizar os sons, não é tipicamente considerada uma “inteligência”, como a matemática; no entanto, é considerada para Gardner (1994) por ser empiricamente justificada. Destaca-se neste tipo de inteligência a evidência de um vínculo biológico para crianças prodígio. Existem crianças autistas que sabem tocar bem um instrumento musical, mas não conseguem falar.

Certas partes do cérebro desempenham papel importante na percepção e produção da música. Estas áreas estão caracteristicamente localizadas no hemisfério direito, embora a capacidade musical não esteja claramente localizada em uma área tão específica como a linguagem. Embora a susceptibilidade particular da capacidade musical ao dano cerebral dependa do grau de treinamento e de outras diferenças individuais, existe uma clara evidência de “amusia” ou perda da capacidade musical (Gardner, 1994, p. 23).

A inteligência musical, assim como a lingüística, tem sua origem na esfera auditiva-oral. Como mecanismo básico de processamento, envolve a sensibilidade para:

- ☞ tom, representado pela altura de um som na escala musical;
- ☞ ritmo, compreendendo sons emitidos em determinadas frequências auditivas e agrupadas de acordo com um sistema prescrito;
- ☞ timbre que envolve a qualidade distintiva do tom.

A despeito das operações medulares apontarem para o *sentido auditivo* da inteligência musical, Gardner (1994) chama a atenção para a conjugação de outras esferas, tal como a *rítmica* e a *emocional*. O ritmo repercute no corpo como um todo, o que permite aos surdos terem acesso à experiência musical. A implicação emocional é decisiva, não só para a composição, mas também para a interpretação e apreciação da música.

Quanto às formas de processamento musical, Gardner apóia-se nos estudos de Jeanne Bamberger, segundo a qual, este envolve duas formas: Segundo essa autora, há duas formas: uma *figurativa*, que é de caráter intuitivo, com base no que se escuta, sem levar em consideração nenhum conhecimento formal sobre música; outra *formal*, envolvendo o conhecimento musical conceitualizado, compreendendo análise e representação musical. A primeira corresponde ao “saber como”, e a segunda, ao “saber sobre”. Entretanto, a competência musical deriva-se do entrelaçamento de ambas formas, compreendendo a inter-relação entre habilidades inatas de estímulos e treinamento cultural.

3.6.5 *Inteligência cinestésica corporal*

A Inteligência cinestésica corporal é a capacidade de usar o próprio corpo de maneira diferenciada e hábil para propósitos expressivos; capacidade de trabalhar com objetos, tanto os que envolvem motricidade específica quanto os que exploram uso integral do corpo. Habilidades: comparar, medir, relatar, transferir, demonstrar, interagir, sintetizar, interpretar e classificar.

Nesta Inteligência, o controle dos movimentos do corpo envolve o autocontrole corporal e destreza para manipular objetos. Está, segundo Gardner (1994), evidentemente localizada no córtex motor, com cada hemisfério dominante ou controlador dos movimentos corporais no lado contra lateral,. A dominância desse movimento nos destros é localizada no lado esquerdo.

A evolução dos movimentos especializados do corpo é uma vantagem óbvia para as espécies. Nos seres humanos, essa adaptação é ampliada através do uso de ferramentas. O movimento corporal passa por um programa de desenvolvimento claramente definido nas crianças (Gardner, 1994, p.23).

A inteligência corporal também se origina nas ações sobre o mundo, mas sua peculiaridade vincula-se ao uso do corpo e suas ações no mundo. Nesse sentido, os indivíduos que a utilizam podem situar-se em três categorias. A primeira é relativa aos que têm agudo domínio sobre os movimentos do corpo, como é o caso de bailarinos esportistas. A segunda está vinculada aos que podem manejar objetos com finura, envolvendo artistas plásticos, escultores,

artesãos e instrumentistas. A última está relacionada àqueles que têm no uso do corpo o ponto central de suas atividades, como é principalmente o caso dos atores. As diferenças entre elas são marcantes pelo fato de a primeira exigir do sujeito uma certa habilidade da realização de atividades definidas a priori, como os passos de uma dança, ou um jogo de futebol, que exige regras. A segunda categoria envolve a relação harmônica do corpo com um objeto, e na terceira o sujeito usa o corpo de forma hábil, criativa e expressiva, sem, no entanto, ter a presença de uma regra determinada ou limitada para a realização de uma tarefa, como é o caso de um bailarino. Refere-se especialmente à capacidade de expressar-se através do corpo, como o já citado exemplo da atuação dos atores.

Essas categorias orientam para duas características fundamentais relativas aos sujeitos envolvidos com a inteligência corporal. Uma corresponde à capacidade de empregar o corpo de muitas formas para propósitos expressivos e atléticos, enquanto a outra corresponde à capacidade para trabalhar habilmente com objetos, compreendendo motricidade fina e grossa.

Em decorrência, as operações medulares compreendem:

- ☒ controle dos próprios movimentos corporais;
- ☒ capacidade para manejar objetos com destreza.

Essas duas operações podem vir juntas ou separadas na atividade humana concreta.

Cabe salientar que, na teoria Gardneriana, apesar da evidência de as atividades corporais operarem de maneira independente das operações simbólicas, após o surgimento destas últimas, ambas se atrelaram, provocando um abismo entre a inteligência corporal humana e a de outras espécies.

3.6.6 *Inteligências pessoais*

A Inteligência pessoal é compreendida como os valores pessoais e divide-se em intrapessoal e interpessoal. A Inteligência intrapessoal refere-se à habilidade que as pessoas possuem de voltar-se para dentro de si mesmas, ou seja, de compreender seus próprios sentimentos e lidar com eles de forma eficiente. São pessoas que adquiriram um autoconhecimento de suas próprias emoções e conseguem reconhecer sentimentos mais complexos e diferenciados (Gardner,

1994). As pessoas que possuem este tipo de inteligência em um grau de desenvolvimento elevado dificilmente desencadeiam processos impulsivos, pois seus sentimentos são percebidos com maior facilidade, e a pessoa pode, então, usá-los para seu próprio benefício.

As inteligências pessoais são tão básicas e biológicas quanto quaisquer inteligências. Suas origens podem ser discernidas nos sentimentos diretamente experimentados do indivíduo, no caso da forma intrapessoal, e na percepção direta de outros indivíduos significativos, no caso da variedade interpessoal.

A Inteligência intrapessoal refere o “eu” da própria pessoa, exame e conhecimentos que o indivíduo faz de seus sentimentos; a interpessoal refere as pessoas, ou “eus” da cultura, capacidade de observar e fazer distinções entre outros indivíduos, em particular, entre seus humores, temperamentos e motivações. Crianças podem discriminar entre indivíduos ao seu redor e detectar seus estados de humor. O adulto hábil pode ler intenções e desejos e agir sob estes influenciando pessoas e grupos. Por essa razão, são exemplos desta inteligência professores, políticos e líderes. Encontra-se uma variedade de inteligências inter e intrapessoais, de acordo com as regras que regem cada cultura, seus símbolos e valores. Os lóbulos frontais são responsáveis pelas inteligências intra e interpessoais. As inteligências pessoais correspondem, para Gardner (1994), à capacidade de processamento de informações – uma direcionada para dentro e outra para fora.

No senso de eu do indivíduo, encontramos uma fusão de componentes intra e interpessoais. Na verdade, o senso de eu emerge como uma das mais maravilhosas invenções humanas – um símbolo que representa todos os tipos de informações sobre uma pessoa e é, ao mesmo tempo, uma invenção que todos os indivíduos constroem para si mesmos (Gardner, 1994, p. 29).

A inteligência interpessoal trata-se da maneira como as pessoas relacionam-se umas com as outras, da forma de reconhecer os sentimentos dos outros, o que denota um elevado grau de empatia, o saber construir e manter os relacionamentos com os demais. A pessoa que desenvolve sua inteligência interpessoal é sensível e bastante observadora das reações e sentimentos das

outras pessoas, podendo até mesmo prever a reação dos demais em algumas situações, pois consegue, em tempo hábil, analisar os momentos oportunos para manifestar-se. Assim, consegue uma adequada sintonia entre seus próprios desejos e os do grupo, sem causar atritos ou ressentimentos, mantendo, por consequência, bons relacionamentos.

A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os escondam. Esta capacidade aparece numa forma altamente sofisticada em líderes religiosos ou políticos, professores, terapeutas e pais (Gardner, 1994, p. 27).

Acredita-se que os lobos frontais tenham um papel bastante importante para o desempenho das inteligências interpessoais, tanto que Gardner (1994) sugere que um dano nesta região do cérebro altera todo o desempenho das pessoas. A evidência biológica na inteligência interpessoal parece relacionada a fatores exclusivamente humanos: prolongada infância e necessidade de interação social dos seres humanos. “As habilidades tais como caçar e perseguir e matar, nas sociedades pré-históricas, exigia a participação e cooperação de grande número de pessoas. A necessidade de coesão, liderança, organização e solidariedade no grupo decorre naturalmente disso” (Gardner, 1994, p. 28).

Em suma, Interpessoal é capacidade de perceber e compreender outras pessoas, descobrir as forças que as motivam e sentir grande empatia pelo outro indistinto.

Já Intrapessoal é capacidade de auto-estima, de automotivação, de formação de um modelo coerente e verídico de si mesmo e do uso desse modelo para operacionalizar a construção da felicidade pessoal e social. As habilidades são: interagir, perceber, relacionar-se com empatia, apresentar auto-estima e autoconhecimento, ser ético.

Dessa forma, a Inteligência pessoal integra duas dimensões que, apesar de diferenciadas, centram-se na importância da noção de eu, personalidade e pessoa, com seus movimentos em direção ao desenvolvimento, aperfeiçoamento

e realização. Uma dimensão vincula-se à inteligência voltada para o interior do indivíduo, comprometida com o exame e conhecimento de seus próprios sentimentos, pensamentos, ações e valorações, denominando-se de intrapessoal.

A operação medular relativa à inteligência intrapessoal circunscreve-se à capacidade de acesso à própria vida interior, enquanto a que corresponde à inteligência interpessoal envolve a capacidade de estabelecer distinções entre as pessoas, sendo sensível às expressões e manifestações dos indivíduos.

Da fusão do conhecimento intra e interpessoal, para Gardner (1994), surge o *sentido do eu* que se refere “ao equilíbrio que atinge cada indivíduo e cada cultura entre os impulsos dos sentimentos internos e as pressões das outras pessoas” (p. 273). Salienta-se que a essência dessas inteligências encontra-se na simbolização cultural, vista como a *chave interpretativa* para perceber um sentido na gama total de experiências sofridas pela pessoa e pelas demais, existindo, portanto, em grande variedade.

Cabe, ainda, salientar que, apesar de não ter sido abordada a evolução onto e filogenética das inteligências múltiplas, essas transcorrem em um “continuum” em que simplicidade e complexidade crescente são contempladas, viabilizando a explicação de realizações humanas comuns e excepcionais. Assim, como exemplo dos extremos deste “continuum” pode-se acompanhar em termos de inteligência

? lingüística: os passos de uma criança em direção à aquisição e produção lingüística e àqueles do escritor e poeta, envolvidos na criação de um ensaio e de um poema;

? musical: a produção de canções espontâneas por uma criança pequena e a elaboração ou execução de uma sonata;

? lógico-matemática: a descoberta da noção de objeto e número na criança e a construção de um paradigma científico;

? espacial: a garatuja infantil e um projeto arquitetônico;

? corporal: a tentativa do bebê para alcançar um objeto, uma apresentação de balé e desempenho de um desportista ou de um artesão;

? pessoal: o sorriso de reconhecimento do bebê, a sensibilidade no relacionamento interpessoal, desenvolvido pelo professor, no contato com os alunos.

Com respeito à explicitação individual de cada inteligência e sua possível evolução, é preciso enfatizar, mais uma vez, que, nas realizações humanas, têm-se um amálgama de todas ou quase todas. Desse modo, no intuito de exemplificar uma situação concreta, optou-se por apresentar a atuação do professor. Este, além da inteligência pessoal, necessita da lingüística para comunicar-se com os alunos, da lógico-matemática para estruturar os conteúdos da sua disciplina e fazer argumentações pertinentes, da espacial para locomover-se na sala de aula e esquematizarem-se graficamente conhecimentos, da corporal para expressar-se e da musical em termos de ritmo e sensibilidade sonora no diálogo mantido com os alunos.

Visando a uma síntese apreciativa da teoria, procurou-se evidenciar pontos de significância em termos de compreensão do desenvolvimento, como um todo e da inteligência em particular, bem como das possíveis repercussões na área educativa. Para tanto, levou-se em consideração Gardner (1994). Apesar de o autor explicitar como objetivo norteador uma compreensão mais abrangente da cognição humana, é possível perceber-se que seu arcabouço teórico privilegia uma concepção global ou unitária de desenvolvimento humano, contemplando-o em termos de história pessoal e da espécie, ambas transcorrendo no entrelaçamento de fatores biológicos e socioculturais.

O autor mantém a idéia de ciclo vital, isto é, desenvolvimento para toda a vida, explicitando as dimensões em que esse desenvolvimento ocorre em inter-relação com os sistemas simbólicos que a sociedade humana vem construindo ao longo de sua história. Percebe-se que tais dimensões abarcam as formas de expressão e manifestação mais significativas da espécie humana, permitindo uma compreensão multidimensional do ser humano em interação com o mundo.

Em termos cognitivos, desmistifica a idéia de inteligência vinculada a processos mentais tradicionais, regidos por princípios lógicos de cunho enunciativo-proposicional. Em Gardner, a noção de inteligência e conhecimento se amplia, integrando elementos não contemplados por outras teorias cognitivas,

como é o caso da incorporação do cômputo espacial, corporal e pessoal, entendidos como expressão de competências intelectuais.

As inteligências múltiplas permitem desvendar os mecanismos envolvidos nas mais diversas atividades humanas, tanto em termos de manifestações cotidianas quanto de caráter científico, artístico e tecnológico. Com respeito às implicações da teoria das inteligências múltiplas para a educação, sobressai, prioritariamente, a idéia de que o desenvolvimento global do ser humano é uma meta que pode ser atingida. A fragmentação do potencial humano, resultante da educação moderna, fixada no incremento isolado da inteligência lógico-matemática, pode ser contida na medida em que forem priorizadas, de maneira integrada, as dimensões propostas por Gardner.

Desse modo, partindo das inteligências múltiplas e de sua relação com papéis e funções culturais, seria conveniente o esboço de uma lista de sistemas simbólicos possíveis e dos domínios com os quais os indivíduos poderiam atuar.

Os professores, tendo por horizonte o conhecimento dessa lista, poderiam auxiliar seus alunos, através de múltiplas atividades, a introduzirem-se e dominarem os diversos sistemas simbólicos do contexto sociocultural em que vivem. Assim, a educação poderia efetivamente contribuir com as múltiplas possibilidades humanas já evidenciadas pela pedagogia de Freinet.

Um movimento de tal proporção não envolve apenas colocar a disposição situações preñes de múltiplas possibilidades de expressão e manifestação. É preciso também reconhecer e desenvolver os talentos emergentes, bem como detectar e suprir lacunas de potencialidade, iniciando este processo desde a mais tenra infância.

Atualmente, Gardner defende a existência de uma oitava inteligência – a naturalista –, definida como a capacidade de reconhecer objetos na natureza. O autor também discute outra – a existencial ou espiritual e até mesmo moral, sem adicioná-las às sete originais.

A inteligência naturalista consiste na atração pelo mundo natural e na sensibilidade em relação a ele, capacidade de identificação da linguagem natural e capacidade de êxtase diante da paisagem humanizada ou não. As habilidades são: relatar, demonstrar, selecionar, levantar hipótese, classificar e revisar. A

inteligência naturalista expressa basicamente a compreensão dos processos da natureza. Na inteligência existencial, faz parte o constante questionamento sobre os mistérios da vida.

O que se pretende em um programa de desenvolvimento das inteligências múltiplas é resgatar essa imensa quantidade de estratégias e métodos presentes em diferentes culturas, interagindo para o alcance de objetivos de forma mais interacionista possível, perseguindo o paradigma da construção da aprendizagem. Esses tipos de inteligência dependem de aptidões pessoais. Uns desses tipos pode desenvolver-se mais ou menos, sendo que o déficit ligeiro em um desses tipos não caracteriza o déficit intelectual.

Para Gardner, a escola deve valorizar as diferentes habilidades dos alunos e não somente a lógico matemática, que é a mais comum. Para isso, é importante que as crianças sejam levadas a resolver problemas.

Gardner (1994) define a inteligência, de um modo mais abrangente, demonstrando que existem áreas no cérebro que correspondem a determinadas formas de cognição. Então, existe uma organização neural que prova ser hospitaleira à noção de diferentes modos de processamento de informações. Cada inteligência deve ser pensada como um sistema próprio e com suas próprias regras. Gardner (1994, p. 51) anuncia: “Aqui uma analogia biológica pode mostrar-se útil. Embora o olho, o coração e os rins sejam todos órgãos do corpo, é um erro tentar comparar estes órgãos em cada detalhe: a mesma restrição deveria ser observada no caso das inteligências”. Haveria uma tentação humana e universal em dar crédito a uma palavra à qual nos tornamos apegado, talvez porque nos ajudou a entender melhor uma situação. “Inteligência é uma destas palavras, nós a usamos com tanta freqüência que viemos a acreditar em sua existência como uma entidade mensurável e tangível genuína ao invés de como uma maneira conveniente para rotular alguns fenômenos que podem existir” (Gardner, 1994, p. 53). As inteligências existem não como entidades fisicamente verificáveis, mas como construtos científicos potencialmente úteis.

3.7 Inteligência emocional

Goleman (1995) mostrou que no campo das emoções muitos aspectos precisam ser revistos. Seu estudo sobre a inteligência emocional é assentado numa pesquisa em escolas, empresas e famílias e em trabalhos na área da neurofisiologia. Mostra que é necessário equilibrar o pensamento racional com controle e autoconhecimento para a realização das coisas na vida. Um aluno, por exemplo, não deve esforçar-se apenas para obter um bom rendimento, ou seja, boas notas, mas deve procurar também desenvolver sua emocionalidade, uma vez que esta lhe garantirá atribuir mais significado e prazer àquilo que aprende.

De acordo com Goleman, grande parte do comportamento emocional está calcado numa matriz estabelecida pela genética e pelas primeiras experiências da vida. Grande parte dos impulsos negativos, como a ira, a ansiedade, a melancolia e os ímpetos repressores, poderiam ser parcialmente controlados e dominados.

Para Goleman (1995), existe possibilidade de controlar as emoções a partir do autoconhecimento. Refere o estudo do alfabeto emocional e centra-se nos aspectos das competências emocionais. Segundo ele, existiriam áreas da inteligência emocional: auto-regulação, motivação, autopercepção, empatia e habilidades sociais. Afirma que, para se ter um desempenho ótimo, uma pessoa precisa dominar uma combinação de competências e não apenas uma ou duas. Trata-se do chamado ponto de virada, que nos faz extraordinários e que nos exige: autocontrole, conscienciosidade, merecimento de confiança, aptidões sociais e criação de vínculos.

Goleman (1995), ao explicar a anatomia das emoções a partir das estruturas neurais, menciona que estas se organizam de duas formas. Uma estrutura é o neocortex, responsável pela racionalização cerebral que desencadeia todo processo da razão, diante de determinadas circunstâncias. A outra estrutura são as amígdalas, que se apresentam como estruturas límbicas. Essa estrutura é considerada a especialista das emoções. Sem ela, o cérebro torna-se incapaz de avaliar a semântica emocional.

Essas estruturas neurais interagem, havendo uma suposta harmonia. Mas quando o cérebro interpreta uma crise, a parte emocional recebe diretamente as

informações provenientes do tálamo, e, logo após, tais informações são repassadas ao neocortex, havendo uma rota neural para emergência. Dessa forma, as amígdalas agem de maneira bruta e irracional, é disparada uma ação muito antes e independentemente do cérebro racional (Goleman, 1995). Isso é descrito como um momento em que o impulso domina o âmbito racional. Para Le Doux (1998, p. 245), as emoções estão fora da percepção consciente. “(...) uma experiência emocional subjetiva, ocorre quando adquire-se a percepção consciente de que um sistema emocional do cérebro, como o sistema de defesa, está em atividade. Para que isso aconteça é preciso que se esteja consciente dessa atividade. Uma vez compreendida a consciência, poderemos compreender também a experiência emocional subjetiva”.

Para LeDoux (1998), a experiência emocional não é função da emoção, mas sim de como se dão as experiências conscientes. Os estudos das emoções se dão basicamente no plano das emoções conscientes, baseados no antigo dilema estabelecido da compreensão inicial do binômio mente-corpo. Desde os estudos de William James, que abordou a questão de a visão do urso causar a reação de fuga, o estudo das emoções ficou no plano das emoções conscientes. O referido estudo desencadeou o problema de estímulo-resposta para a compreensão da emoção. Mesmo considerando-se essa contribuição, vale enfatizar que compreender as reações emocionais envolve um grau de consciência elevado da atividade, ou movimento interno psicológico e fisiológico, que elas podem causar.

LeDoux (1998) trabalhou no entendimento da reação do cérebro nas emoções, procurando desvelar os misteriosos caminhos que percorrem e determinam cada reação emocional. Junto com sua equipe, realizou experiências com ratos de laboratório. Abriram a cabeça do rato com um bisturi delicado e amputaram um pedaço do cérebro que sabiam ser o responsável pela audição. Fechado o crânio, o rato estava surdo. Mesmo submetendo-o a volume muito alto de som, o rato não ouvia nada. Pela teoria, o ouvido recebe um som e transforma-o em impulsos, que são transportados por feixes de nervos ao córtex auditivo, uma fração especializada do cérebro. O cérebro processa a informação e

comunica ao animal. Sem o córtex auditivo, o circuito que permite essa comunicação estava interrompido.

O que surpreendeu LeDoux e sua equipe foi que, ao submeter o rato a um tom específico, ele entrava em pânico. O som era o mesmo utilizado para sinalizar, ainda quando o rato ouvia, que em segundos ele receberia um choque elétrico. Adeptado, o rato passou a associar o som ao sofrimento.

Como o terminal no cérebro que era responsável por essa informação estava interrompido, passou-se a suspeitar de outra conexão no cérebro ligada ao centro das emoções. Essa estrutura era a “amígdala”. Embora já fosse conhecida a relação da amígdala com as emoções, não se sabia que o impulso nervoso passava primeiro pelo córtex. Existe uma ligação direta, mais rápida, entre os sentidos e a amígdala. Enquanto o sinal nervoso leva mais de 25 milissegundos para causar uma resposta pelo córtex, a amígdala demora apenas doze.

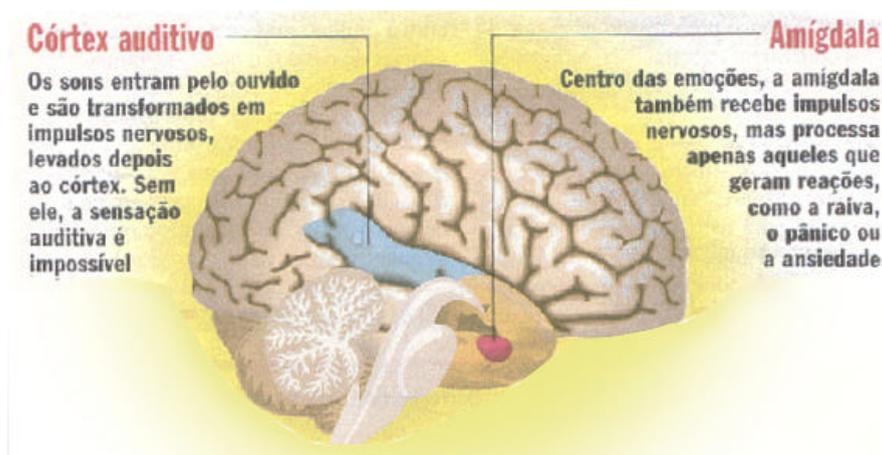


Figura 2 – Representação da função da amígdala. FONTE: Salvador & Capriglione. 1997.

A amígdala serve para reações imediatas quando o animal está ameaçado. De acordo com LeDoux (1998), o cérebro dos mamíferos, o do ser humano incluído, contém um mapa da evolução das espécies, todas convivendo em cada indivíduo. Assim, o pânico, a ira ou a ansiedade são primeiramente disparadas na amígdala, estrutura já presente no cérebro dos répteis e mantida nas espécies superiores. No ser humano, às vezes, a amígdala leva a reações animais. Um conjunto de reações fisiológicas podem ser sentidas, como: o coração dispara, a

boca seca, os músculos ficam retesados ao menor sinal de perigo. Se o cérebro superior, o córtex, não entra em ação, contendo o ímpeto, parte-se para a agressão sem nenhum motivo muitas vezes. Como refere Goleman (1995):

É em momentos assim – quando um sentimento impulsivo domina a razão – que o recém descoberto papel da amígdala se mostra crucial. Os sinais que vêm dos sentidos permitem que a amígdala faça uma varredura de toda experiência, em busca de problemas. Isso lhe dá um papel privilegiado na vida mental, algo semelhante a uma sentinela psicológica, desafiando cada situação, cada percepção, com apenas um tipo de pergunta em mente, a mais primitiva: “É alguma coisa que odeio? Isso me fere? Alguma coisa que temo?” Se for o caso – se o momento em questão de algum modo esboça um “sim” –, a amígdala reage imediatamente, como um fio da teia neural, mandando uma mensagem de emergência para todas as partes do cérebro (1995, p. 30).

Ocorrem seqüestros neurais das amígdalas, acarretando tomadas de decisões impulsivas, sem que houvesse tempo de o neocórtex avaliar a situação e realmente analisar tais decisões. Essas situações fazem parte das atitudes no cotidiano. Reações impulsivas, ações irracionais tornam pessoas analfabetas emocionalmente, pois não possuem o esplêndido dom da percepção das emoções. “Na verdade, a experiência emocional não é função da emoção, mas, sim, de como se dão as experiências conscientes” (LeDoux, 1998, p. 245).

A inteligência emocional consiste na aprendizagem de aptidões, quais sejam: autoconsciência, administração de sentimentos aflitivos, manutenção do otimismo, perseverança, empatia, cooperação e motivação. Encontrar uma maneira de adequar os sentimentos e emoções a atos conscientes e racionais é, sem dúvida, um grande desafio, dado inclusive a trajetória anatômica das emoções em nível cerebral. Mas, talvez, este seja o cerne da inteligência emocional: reconhecer, obter a percepção das emoções e só então agir de maneira consciente.

Se a base de compreensão da rota neural das emoções parte do pressuposto de que, uma vez que a resposta racional é mais lenta, a premissa deve ser considerada somente valendo-se de que ela é mais lenta, porém mais, muito mais criteriosa (Goleman, 1995).

A cultura, provavelmente, seja responsável pela dificuldade de equilibrar emoção e razão. O ser humano, desde a mais tenra idade, cresce com a mentalidade de que a revelação de sentimentos pode significar fraqueza; não se deve sentir a emoção; deve-se ser mais lógico que emocional.

Nos últimos dois mil e quinhentos anos, iniciando especialmente com Platão, a tradição intelectual ocidental dominante tem apresentado uma forte tendência contra as emoções, um “antiemocionalismo”, efetivamente. Platão delineou uma nítida distinção entre razão e emoção, insistindo em que as emoções deveriam sempre tomar um papel secundário na razão. Essa visão permaneceu prevalecendo na espinha dorsal da sociedade ocidental até os dias de hoje (Seeburger, 1999, p. 20).

Nesse contexto, a teoria da inteligência emocional proposta por Goleman (1995) vem ao encontro da necessidade da sociedade atual. Ser inteligente emocionalmente não consiste em camuflar sentimentos, e sim conhecê-los. Conhecer as reações e principalmente as atitudes costumeiramente adotadas, ao invés de dar margem aos atos impulsivos, consiste em utilizar as emoções para orientações de atitudes racionais. Envolve a capacidade de ouvir, de receber críticas, de saber criticar, sem que isso desencadeie um rompante emocional.

3.8 Competência emocional

Competência emocional é uma capacidade adquirida baseada na inteligência emocional (GOLEMAN, 1999, p. 38).

Competência é, segundo Ferreira (1986), “qualidade de que é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão”. Dessa forma, como definimos emoção, podemos abstrair da definição do que seja a competência emocional.

Para Goleman (1999, p. 30), “competência é uma característica pessoal ou um conjunto de hábitos que leva a um desempenho mais eficaz ou nível mais elevado no trabalho”.

Goleman (1999) definiu com precisão o termo competência emocional quando a descreveu como parte da inteligência emocional. Inteligência emocional seria capacidade de administrar os sentimentos e emoções no plano pessoal e nas relações sociais. Estas envolveriam cinco dimensões. No que se refere ao desenvolvimento pessoal, estariam as dimensões da autopercepção, autorregulação e motivação. No plano interpessoal, estariam a empatia e as aptidões sociais. Haveria cinco dimensões e vinte e cinco competências distribuídas entre essas dimensões da inteligência emocional.

As dimensões fazem parte dos sujeitos; as competências referem-se ao grau de desenvolvimento da inteligência. Por exemplo, um sujeito poderá considerar que tem iniciativa, uma das competências pessoais da dimensão da inteligência emocional autopercepção. Esse sujeito poderá ter um nível ou grau de desenvolvimento maior ou menor de iniciativa. “Apenas possuir um alto grau de inteligência emocional não assegura que uma pessoa terá adquirido competências emocionais” (Goleman, 1999, p. 38). Algumas profissões levam os indivíduos a terem ou necessitarem desenvolver mais algumas competências que outras.

Por muito tempo tratou-se de qualidades fundamentais para obtermos sucesso nas atividades em que nos envolvemos. Essas qualidades recaíam sobre habilidades voltadas para temperamento, personalidade, habilidades interpessoais (empatia, liderança, otimismo). Goleman (1999) compreende este talento humano como Inteligência emocional. Esse autor, que revolucionou o conceito e a prática das emoções com o entendimento através de seus estudos de neurociência, revelou que a parte emocional do cérebro aprende de um modo diferente do cérebro pensante. Assim, Inteligência emocional significa “administrar sentimentos de forma a expressá-los apropriada e efetivamente, permitindo às pessoas trabalharem juntas, com tranquilidade, visando às suas metas comuns” (1999, p. 19).

Quadro 4 - A moldura de competência emocional (Goleman, 1999, p. 41-42).

A- COMPETÊNCIA PESSOAL

Estas competências determinam como lidamos conosco.

1. Autopercepção

Conhecer os próprios estados interiores, preferências, recursos e intuições.

- Percepção emocional: reconhecer as próprias emoções;
- Auto-avaliação precisa: conhecer os próprios pontos fortes e limitações;
- Autoconfiança: certeza da própria capacidade e valor.

2. Auto-regulação

Lidar com os próprios estados interiores, impulsos e recursos.

- Autocontrole: lidar com emoções perturbadoras e impulsos;
- Merecer confiança: manter padrões de honestidade e integridade;
- Ser consciencioso: assumir a responsabilidade pelo desempenho pessoal;
- Adaptabilidade: flexibilidade para lidar com as mudanças;
- Inovação: sentir-se à vontade e aberto diante de novas idéias, enfoques e novas informações.

3. Motivação

Tendências emocionais que guiam ou facilitam o alcance de metas.

- Vontade de realização: esforçar-se para melhorar ou satisfazer um padrão de excelência;
- Dedicção: alinhar-se com as metas do grupo ou organização;
- Iniciativa: estar pronto para agir diante das oportunidades;
- Otimismo: persistência das metas a despeito de obstáculos e reveses.

B- COMPETÊNCIA SOCIAL

Estas competências determinam como lidamos com relacionamentos.

1. Empatia

Percepção dos sentimentos, necessidades e preocupações dos demais.

- Compreender os outros: pressentir os sentimentos e perspectivas dos outros e assumir um interesse ativo por suas preocupações;
- Orientação para o serviço: antever, reconhecer e satisfazer as necessidades dos clientes;
- Desenvolver os outros: pressentir as necessidades de desenvolvimento dos outros e melhorar sua habilitação;
- Alavancamento da diversidade: cultivar oportunidades através de diferentes tipos de pessoas;
- Percepção política: ler as correntes emocionais e os relacionamentos de poder de um grupo.

2. Aptidões sociais

Aptidão natural para induzir nos outros as respostas desejáveis.

- Influência: implementar táticas eficazes de persuasão;
- Comunicação: emitir mensagens claras e convincentes;
- Liderança: inspirar e guiar grupos e pessoas;
- Catalisador de mudanças: iniciar ou administrar as mudanças;
- Gerenciamento de conflitos: negociar e solucionar desacordos;
- Formação de vínculos: estimular os relacionamentos produtivos;
- Colaboração e cooperação: trabalhar com os outros, rumo a metas compartilhadas;
- Capacidade de equipe: criar uma sinergia de grupo, buscando atingir metas coletivas.

Goleman (1999, p. 45) refere-se à importância da competência emocional para a obtenção da excelência, em comparação com habilidades técnicas e o intelecto.

Muitas profissões atualmente dão conta que as competências emocionais são mais importantes em até 73% que as competências técnicas pertinentes à profissão. Constatou-se que as competências emocionais tinham o dobro da importância na contribuição para a excelência, em comparação com o intelecto e conhecimento especializado, tomados isoladamente.

Para Goleman (1999), nosso nível de inteligência emocional não está fixado geneticamente, nem se desenvolve somente na infância. Nossa competência com relação à inteligência emocional cresce no transcorrer da vida a partir de nossas experiências. Por isso, destaca uma palavra que resumiria os conceitos de competência emocional: *maturidade*.

Sobre maturidade emocional, Teles (1986) apresenta um quadro referência da maturidade emocional.

Quadro 5- Maturidade Emocional: objetivos principais para a conquista (Teles, 1986).

- a) OBJETIVAÇÃO: Reduzir ao mínimo as distorções emocionais da percepção, da interpretação e reação à realidade.
- b) DEDICAÇÃO E OBJETIVOS DE LONGO ALCANCE: Tolerar a insatisfação, a fim de alcançar objetivos importantes no futuro.
- c) ACENTUAÇÃO DE RESPONSABILIDADE: Fortalecer o autoconceito e aumentar a competência pessoal por meio de trabalho disciplinado no que quer que se faça.
- d) TOLERÂNCIA DE FRUSTRAÇÃO: Resistência às circunstâncias diversas, persistindo em direção a um objetivo.
- e) COMPAIXÃO: Desenvolvimento da capacidade de simpatia e de preocupação com o bem-estar dos demais.
- f) GRADUAÇÃO DE REAÇÕES: Assegurar a intensidade de sentimentos e comportamentos adequados a cada circunstância.
- g) SOCIALIZAÇÃO DAS RESPOSTAS: Adaptar-se de modo adequado às circunstâncias sociais existentes.

O desenvolvimento da maturidade passa, em grande parte, pelas aprendizagens escolares. Aquilo e como é ensinado nas escolas pode favorecer mais ou menos para que os alunos tenham melhores competências emocionais.

Para Fabra e Domèneche (2001, p. 19), é imprescindível que os estudantes desenvolvam a capacidade de vivenciar as aprendizagens de modo mais crítico, ao mesmo tempo em que também saibam comunicar as próprias emoções. Comunicar as emoções “implica sentir e ser capaz de explicar lo que siente, favoreciendo, por tanto, que los seres humanos en proceso de crecimiento lleguen a la edad adulta menos disociados que sus progenitores y más capaces, entre otras cosas, de conectar consigo mismos y com los demás y de resolver com mayor facilidad los conflictos que se les vayan planteando por la vía del dialogo”.

Goleman (1995, p. 44) destaca a necessidade absoluta de desenvolvimento de habilidades interpessoais, enfatizando: “a inépcia interpessoal de líderes baixa o desempenho de todos”. Professores são líderes e, portanto, as habilidades interpessoais ocupariam papel central, exercendo a sua função de modo a fazer com que outras pessoas realizem seu trabalho de forma mais eficaz.

Nesse sentido, destaca-se a importância da percepção do eu e do outro na relação social. Para o entendimento do “eu” na relação, é importante observar as características da cultura. A cultura ocidental valoriza sobremaneira o “eu”. Para Gardner (1994), um dos motivos pelo qual nós do ocidente tendemos a focalizar, até mesmo a perseverar, no eu individual é porque este aspecto da existência – por motivos históricos – atingiu proeminência crescente dentro da nossa própria sociedade. Se estivéssemos vivendo numa cultura na qual o foco incidiu principalmente sobre outros indivíduos, sobre relações interpessoais, sobre o grupo, ou até mesmo sobre o sobrenatural, com segurança não estaríamos aprisionados no dilema do “eu” como algo especial. Qualquer consideração sobre o “eu” não pode ser vista separada de uma análise de valores e dos esquemas de organização de uma sociedade. Seria necessária uma visão transcultural para um senso de “eu maduro”. Esse “senso de eu maduro” seria, segundo Gardner (1994), o resultado natural da evolução do conhecimento intrapessoal, pois toda a sociedade merece um senso tácito de uma pessoa ou de um eu enraizado no próprio conhecimento e sentimentos pessoais do indivíduo. Ademais, toda a cultura gerará também um senso maduro da pessoa que envolverá algum equilíbrio entre fatores pessoais e interpessoais.

Hargreaves (1986), referindo-se ao “eu” social e individual, cita a importante frase que o sociólogo americano Charles Horton Cooley escreveu: “Do mesmo modo que um ser humano contempla seu reflexo no espelho e utiliza este reflexo para adquirir informações referentes a sua natureza física, assim também se serve das atitudes de outras pessoas para com ele como medida do que é realmente. O espelho suministra o feed-back: o sujeito pode corroborar por meio do reflexo se seu aspecto é aceitável ou não para ele mesmo” (p. 16).

O “eu” não pode aparecer no indivíduo isolado de seus companheiros. O “eu” surge da experiência social de interatuar com outros. O “eu” possui uma importante qualidade reflexiva: é ao mesmo tempo sujeito e objeto. Na interação, o ser humano aprende a responder como os demais o respondem. Chega a ser objeto para si mesmo quando toma para si as reações dos outros para com ele.

Sobre esse senso de “eu maduro”, Erikson in Gardner (1994, p. 195) fala “de uma crise de identidade, bem como de lutas subseqüentes envolvidas na questão da descendência na maturidade transmitem valores, conhecimento e a possibilidade de vida para a geração seguinte e na questão da integridade na idade avançada – a minha vida tem sentido e coerência? Estou preparado para enfrentar a morte?” Existiria, sobretudo nessa fase, a possibilidade de um desenvolvimento continuado, em que o indivíduo pudesse sentir-se integrado e realizado. Os indivíduos que entendem muito de si mesmos parecem ter chegado a um acordo bem sucedido com a fragilidade da condição humana. Na realidade, são concepções de maturidade. Um indivíduo será sempre em conjunto de “eus”, que por sua vez refletem um contexto dado.

Encontramos respaldo nesse processo de “eus” quando, na abordagem psicanalítica de Freud, analisamos a realidade do inconsciente, que demonstra que não temos controle total sobre o que dizemos e fazemos, e muito menos sobre os efeitos de nossas palavras e atitudes para as pessoas que convivem conosco. Não sabemos o que essas pessoas farão com nossas idéias, a que outras associará, que movimentos de desejo as farão gostar mais de uma coisa ou outra. Acreditar no inconsciente como propões a abordagem psicanalítica é supor que a transmissão de nossas idéias e atitudes poderá gerar efeitos no inconsciente os quais não podemos supor imediatamente. Para Kupfer (1992, p.

97), “o inconsciente introduz em qualquer atividade humana, o imponderável, o imprevisto, o que se desvanece, o que nos escapa”. Assim, compreendemos a constelação peculiar que ingressam todos nossos atos no entendimento das relações humanas.

3.9 A educação das competências emocionais e as contribuições de William James

Os principais pragmatistas americanos são Charles Peirce, John Dewey e William James, que diferem em suas concepções. “O pragmatismo de Peirce é influenciado pela física e matemática; o de Dewey, pela ciência social e pela biologia. A filosofia de James é pessoal, psicológica, até mesmo religiosa” (Kneller, 1983, p. 22).

Os pragmatistas acreditam que a realidade equivale à interação do ser humano com seu meio ambiente, a mente é ativa e exploratória, em vez de passiva e receptiva. Assim, o mundo só é significativo na medida em que o ser humano atribui significado. Para os pragmatistas, a educação é vida, e não uma preparação para a vida. As matérias de estudo não podem ser separadas da vida; devem ser vinculadas aos problemas imediatos que o ser humano enfrenta. “Todas as matérias se tornam mais significativas para o estudante, e muito mais facilmente dominadas, quando ele pode usá-las como um meio para satisfazer necessidades e interesses pessoais” (Kneller, 1983, p. 37).

A natureza humana é plástica e variável. A criança só cresce em associação com outras pessoas. Ela deve aprender a viver em comunidade cooperando e adaptando-se de modo inteligente a esta. A questão para os pragmatistas é que a criança deve aprender movida pela curiosidade, o professor deve estimular a curiosidade sobre matérias que satisfaçam plenamente.

Os pragmatistas não acreditam em valores fixos. Para eles, atualmente existe uma grande profusão de valores em educação. O conhecimento é produzido por uma transação entre o ser humano e seu meio ambiente, e a verdade é uma propriedade do conhecimento. O “método da inteligência” que referem os pragmatistas é o modo ideal de adquirir conhecimento. O professor

deve construir situações de aprendizagem em torno de determinados problemas cuja solução leve seus alunos a um melhor entendimento do seu meio físico e social.

William James (in Fadiman e Frager, 1986, p. 152) concentrou-se na compreensão e explicação das unidades básicas do pensamento. A personalidade, para James, “é uma interação entre as facetas instintuais e habituais da consciência e os aspectos pessoais e volitivos”. No que tange o funcionamento mental, James e mais tarde Freud basearam suas idéias sobre o funcionamento mental nas suposições de um pensamento contínuo. Sobre o sentimento de racionalidade, James questionava sobre o fato de por que as pessoas aceitam uma idéia racional e rejeitam outra. A explicação, para James, implica uma decisão emocional: aceitamos uma idéia porque nos capacita entender a realidade de uma forma emocionalmente satisfatória. Desse modo, a satisfação emocional é um sentimento de paz e tranqüilidade.

Antes que uma pessoa aceite uma teoria, dois conjuntos diferentes de necessidades devem ser satisfeitos. Em primeiro lugar, a teoria deve ser intelectualmente agradável, consistente, lógica e assim por diante. Em segundo lugar, ela deve ser emocionalmente atraente, deve encorajar-nos a pensar ou agir de forma que nos pareça satisfatória e aceitável ao nível pessoal (Fadiman & Frager, 1986, p. 153).

Difícilmente as pessoas, aceitam a idéia de que sejam comandas muito mais por suas emoções. As atitudes e decisões tomadas, em grande parte das vezes, assumem um nível insuspeitável de emocionalidade, como referem os estudos já citados de Goleman (1995), Le Doux (1998) e Seeburger (1999).

Esse aspecto da tomada de decisão é via de regra ignorado. Gostamos de acreditar que tomamos decisão com base puramente racionais; mas há sempre a tendência emocional, outra variável crítica no processo. O sentimento de racionalidade de James é primo-irmão do conceito de racionalização de Freud. A racionalização envolve o processo de desejo e a procura da razão para justificar o ato cometido por outras razões, freqüentemente irracionais. O sentimento de racionalidade é a carga emocional que emerge do relacionamento com uma idéia antes que nos

mobilizemos para aceitá-la ou não (Fadiman & Frager, 1986, p. 156).

Neste contexto, reporta-se às idéias da subjetividade das emoções, também discutidas e apresentadas neste estudo por LeDoux (1998) ao referir a importância da consciência no entendimento das emoções.

As impressões, impulsos, emoções e excitações que desde então recebemos ajudam-nos a viver, encontram uma segurança invencível em um mundo além dos sentidos, derretem nossos corações, transmitem significado e valor a tudo e fazem-nos felizes (James, 1926, in Fadiman & Frager, 1986, p. 156).

Fadiman & Frager (1986) evidenciam que James cedo percebeu que era necessário fazer algo com a energia emocional, pois não a expressar poderia causar enfermidades emocionais. É necessário expressar a emoção, sendo positiva ou negativa, e sendo negativa de toda forma é importante que seja expressa, mesmo que essa possa ferir o outro. James considerava um erro chamar algumas características pessoais de boas ou más. As pessoas são portadoras de uma certa cegueira pessoal, que as impede de compreender o outro. “Sintomas desta cegueira são a incapacidade de expressar nossos sentimento, a ausência de conscientização que leva aos erros de excesso, a aceitação voluntária de nossos maus hábitos que restringem a consciência impedem sua remoção” (Fadiman & Frager, 1986, p. 158). Desta forma evidencia-se a visão de James (1979, p. 125) quando se refere à percepção dos sentimentos: “o que encontro, quando olho para minha consciência, é que do que não posso me privar, ou não ter na consciência, se de alguma forma tenho alguma consciência, é de uma seqüência de diferentes sentimentos”.

A teoria James-Lange delineia as conexões entre as emoções e as mudanças fisiológicas a ela associadas. É uma teoria biológica da emoção e não uma teoria psicológica. James diz que, quando percebemos uma situação, ocorre uma reação instintiva física e tomamos consciência de uma emoção (tristeza, alegria e surpresa). A emoção é baseada no reconhecimento dos sentimentos físicos, não no da situação inicial. “Se essa comoção corporal fosse suprimida nós não sentiríamos tanto medo a ponto de chamar a situação de amedrontadora, não

nos sentiríamos surpresos, mas friamente reconheceríamos que, de fato, o objeto era surpreendente. (...) quando nos sentimos tristes é porque nós choramos, quando nos sentimos amedrontados é por que fugimos, e não o inverso” (Fadiman & Frager, 1986, p. 161).

Essas contribuições reportam para o entendimento de que existem muitos aspectos da natureza humana, neste caso relacionados às emoções que são desconhecidas pelos próprios sujeitos do processo de desenvolvimento e crescimento. Crer que existe uma trajetória cerebral perfeitamente visível das reações emocionais e que se pode compreendê-la melhor para ser mais feliz e ajustado na vida pessoal e da sociedade é acreditar que existem formas de viver de modo mais pleno, como pensou nos primórdios dos estudos das emoções William James. Essa possibilidade, hoje, pode ser traduzida como “competências emocionais” ou, como o desenvolvimento dessas competências.

3.10 Relações de ensino-aprendizagem – o professor e o aluno

“Sem atender aos significados dos sujeitos não se pode entender os fenômenos culturais e sociais concernentes a educação” (Sacristán, 1999, p. 47).

Os educadores sempre se preocuparam em melhor atender os alunos, no sentido de um melhor rendimento escolar e principalmente em algo que pudesse melhorar o convívio entre professor e aluno. No Brasil, desde o ensino dos jesuítas aproximadamente no ano de 1500 e o início do ensino tradicional, seguido das denominadas “aulas régias”, a educação brasileira passou por várias transformações, que resultaram em grande diferença na relação entre professor aluno.

No entanto, para analisar as relações entre o ensino e a aprendizagem, é necessário um debate que antecede a análise pontual apenas entre professor e aluno, pois vários são os fatores que contribuíram e continuam a contribuir na construção e determinação dessa relação. Dentre essas questões, destacam-se as tendências pedagógicas: liberais e progressistas – o perfil educacional definido por concepções que abarcam o sentido da própria existência humana. Essas

questões influenciaram profundamente a trajetória educacional dos últimos tempos, envolvendo questões epistemológicas, em que se discutem a modernidade e a pós-modernidade, junto as implicações na construção do conhecimento.

Giddens (1991) refere-se ao termo Modernidade como estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII. A Modernidade é caracterizada pelo Fordismo, modelo produtivo, através da produção convencional em grandes unidades produtivas. O emprego era estável e, quanto mais especializado, melhor era o empregado. O modelo fordista se expandiu para a educação, por meio das disciplinas fragmentadas, da disposição das classes e das salas de aula e da seriação. O ser humano vivia tão fragmentado quanto seu trabalho, e isso refletia em sua vida. O que a ciência não podia comprovar, tornava-se irrelevante.

Para Giddens, estamos vivendo as conseqüências da modernidade, pois “em vez de estarmos entrando num período de Pós-Modernidade, estamos alcançando um período em que as conseqüências da Modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (p. 13).

A informação é a principal característica dessa nova era, fenômeno este que ocorreu devido à evolução tecnológica, que impõe ritmo acelerado de mudanças em todas as esferas da vida cotidiana. A globalização atinge a todos, resultado provocado pela disseminação do capitalismo em nível mundial. O emprego torna-se instável e vive-se uma crise mundial de desemprego estrutural. O modelo produtivo deixa de ser Fordista, para atuar com pequenos lotes, mão-de-obra polivalente, sistemas *just in time* e terceirização de processos.

O industrialismo causa grandes desastres naturais. É um período marcado por guerras. Todos os valores já institucionalizados são questionados. O ser humano permanece individualizado, pois receia este novo mundo.

Giddens aponta um perfil diferenciado, utópico, para um período Pós-Moderno, no qual a sociedade civil deverá se organizar através de movimentos sociais, Organizações Não-Governamentais (ONGS), em que um sistema pós-escassez deverá prevalecer, dando ao ser humano o mínimo de dignidade de

sobrevivência, em que haja a desmilitarização de governos e a humanização da tecnologia, para que ela sirva ao ser humano e não ao contrário como hoje ocorre.

Para que essas perspectivas tornem-se realidade, é reservado à educação um lugar de destaque na formação do ser humano que vive e se transforma, transformando essa realidade. Esta educação deverá ser transdisciplinar, no sentido de permitir o desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação permanente do sujeito inserido neste novo contexto.

Nesse âmbito, surgem questionamentos quanto à tarefa de ser professor, quais suas funções em face da evolução dos mecanismos que permitem o alcance do conhecimento. Percebe-se a intensa pressão exercida pela sociedade quanto às responsabilidades dos professores em dar conta do processo educacional das crianças, jovens e adultos. Também o professor passa pelo mesmo processo de transformação.

Efetivamente, nós, professores, enquanto adultos de nossa sociedade, participamos do desconcerto da crise de valores, e nos pedem ainda que sejamos lúcidos orientadores. Numa sociedade que massifica e vulgariza, nos pedem que sejamos criativos; que ensinemos a viver em liberdade, quando nossa própria liberdade é devorada e esmagada pela servidão e pelas pressões que nascem de estruturas que não foram concebidas a serviço e na medida das necessidades do ser humano (Nidelcoff, 1994, p. 13).

De acordo com Rezende (1979), o ser humano é a ação transformadora compromissada com o mundo (cultura) e com os outros (história). Neste contexto, encontra-se a pessoa do professor, que dá sua contribuição para as camadas sociais e torna possível a transformação estrutural da sociedade. Ao se tratar do sujeito, seu existir se manifesta como uma multiplicidade de aspectos que se vinculam significativamente, enfim, traduz-se como: ser-no-mundo. E a relação que se dá entre o ser humano e o mundo origina o sentido de ambos. O ser humano é um todo que se mostra por aspectos e perspectivas, cada uma ligada a outra e todas elas compondo aquilo de único no universo: sua existência.

O trabalho docente se reveste, assim, de importância fundamental, pois sua tarefa é um ensino que contribua para a transformação das relações desumanizadas existentes para a tomada de consciência do movimento histórico

do ser humano (Libâneo, 1984). A prática pedagógica é influenciada pelas nossas histórias de vida e pelos acontecimentos que permeiam nosso cotidiano.

Nóvoa (1992 a) refere que, para a formação de professores, há um esquecimento do desenvolvimento pessoal dos professores. O professor é pessoa em desenvolvimento, sujeito a crises e conflitos que envolvem sua própria atuação. Com relação às fases conflitantes, o autor faz a seguinte colocação:

O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudanças, pois uma das fontes mais importantes de estresse é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional. É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades (Cole & Walter in Nóvoa, 1992a, p. 26).

Há um outro lado que precisa ser valorizado: o professor como pessoa. Nóvoa (1992 a) afirma que “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”. A partir dessa concepção, chega-se à conclusão de que é necessário o professor encontrar manejos entre as dimensões pessoais e profissionais, a fim de que sua história de vida faça parte de seu processo de formação.

Uma reflexão importante sobre o fazer pedagógico apresentado por Isaia (1993) mostra que os sentimentos são fundamentais para essa atuação, pois, sem eles, o ensino torna-se uma prática alienada e alienante, na qual o professor e o aluno perdem seus significados humanos. O sucesso do professor, de acordo com Abraham (1987), não depende apenas dele, e sim das relações existentes entre o professor e os outros fatores que fazem parte do campo pedagógico.

Conforme Gatti (1992), uma questão importante que não pode ser deixada de lado é o fato de que o professor é considerado alguém que é tratado de maneira genérica e abstrata. Variáveis como tempo de experiência, formação e principalmente as necessidades do cotidiano, do seu pensar e seu agir e o que tudo isso possa repercutir na sua vida, são muito pouco discutidas. Acrescenta ainda que a desvalorização da experiência e do conhecimento dificulta o desenvolvimento de trabalhos a partir da prática profissional.

Esteve (1991) abarca duas idéias fundamentais. A primeira trata da situação atual dos professores e a relação desses com o processo histórico, abordando as mudanças sociais que transformam o seu trabalho, sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à educação. A segunda idéia refere-se a uma reflexão para os professores sobre o seu trabalho.

Salienta-se ainda que, embora as transformações sociais, políticas e econômicas nos últimos vinte anos tenham sido intensas, a situação é idêntica. Reformas no ensino são afetadas, como também em outras áreas, mas de forma não convincente. A sociedade desacredita na função da educação como promessa de um futuro melhor, e os professores enfrentam a sua profissão com uma atitude de desilusão e renúncia, a qual foi se desenvolvendo juntamente com a degradação da sua imagem social. Associados aos problemas do sistema educacional, se encontram os problemas sociais. Em decorrência, há o desencanto que aflige muitos professores, pois não conseguiram acompanhar tantas mudanças. Para o autor, a sociedade e os professores são fundamentais para se realizar as reformas necessárias. Sem esse apoio, não se consegue sair dos planejamentos.

Essa assertiva é confirmada por Toffler citado também por Esteve (1991), que descreve o “choque do futuro” como efeito das rápidas mudanças sociais, devido às quais o indivíduo se perdeu nas referências culturais. Esses choques podem ocorrer de várias maneiras; mudar de país é um exemplo que o autor dá às mudanças de hábitos, que se tornam desajustados. Esse sentimento de desilusão acontece com muitos professores, ao perceberem que a situação hoje, nos seus meios de trabalho, não é a mesma de anos atrás.

Em um outro estudo desenvolvido por Esteve (1991), o autor iguala os professores (perante a mudança social), a um grupo de atores com vestimentas de determinada época que, subitamente, se encontram no cenário para outra época, o que lhes provoca grande desconforto. Os professores enfrentam no seu cotidiano essas circunstâncias de mudanças e são responsabilizados pelo trabalho mal realizado e pelas falhas do sistema de ensino.

Baseado nesse contexto é usado o termo “mal-estar docente” (Esteve, 1999), que se refere à associação de reações dos professores como grupo

profissional desajustado devido às mudanças sociais. Em outras palavras, essa expressão designa os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.

As influências do mal-estar docente na personalidade dos professores situam-se em vários níveis. Esteve comenta que há diversos mecanismos de defesa que o professor acessa perante as pressões das várias fontes existentes no ensino, causadas pelas mudanças sociais. Acrescente que é de suma importância argumentar dados sobre a vida dos professores.

De acordo com Goodson in Nóvoa (1992), ao se abordar o professor sobre problemas relacionados com o desenvolvimento curricular, matérias de ensino, gestão escolar e organização geral das escolas, simultaneamente, surgem dados de suas vidas. Isso significa que a “vida” do professor deve ser revelada, como o autor diz: “ouvir a voz do professor” é fazer relação com a sua prática.

Nesse sentido, Nóvoa (1992 a, p. 17) cita a inseparabilidade do eu e da profissão:

Ei-nos de novo face a pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. A profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam as nossas maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

O professor como sujeito unificado, conforme é compreendido pela teoria dos sentimentos de Heller (1992), é construído por uma somatória de expressões apropriadas e objetivações, que são representações de uma história pessoal e profissional.

Isaia (1993) comenta que o fazer pedagógico ausente de sentimentos produz uma prática alienada e alienante e que seus componentes (professores e alunos) perdem seus significados humanos. A prática pedagógica com a finalidade de levar o crescimento, ao desenvolvimento é uma prática que integra todas as esferas do ser. É influenciada pelas histórias de vida e pelos acontecimentos que permeiam o cotidiano do professor. Verificar a íntima relação entre a influência da

história de vida e a prática pedagógica é essencial para entender o que ocorre com os professores atualmente.

É importante ressaltar que a análise e o estudo dessas manifestações são temas de pesquisa, pois as influências e os fatores podem repercutir no indivíduo e, conseqüentemente, nas atuações pedagógicas.

Acredita-se que não há a possibilidade de separação do eu pessoa do eu profissional, já que a profissão do professor, repleta de valores e ideais, é constituída de relações humanas. A ação do professor é uma relação com suas características pessoais e com as suas vivências profissionais.

Esta práxis pedagógica enquanto labor em construção visando à humanização é um processo no qual se dá a relação ser humano-mundo, não apenas no campo intelectual, como também expressão e vivência emocional concreta. Em busca ou em construção, a aprendizagem humana como práxis emancipatória é uma “esperança radical, posta pelo entusiasmo concreto em relação à humanização da vida em geral” (Heller, 1992, p. 45). A escola pode possibilitar a apropriação do sentido de existencialidade e práxis. Essa existencialidade é a diferença entre o ser humano e outras espécies e está no conhecimento que tem de si mesmo.

A aprendizagem, com o interesse de construção, tem a possibilidade de abrir os horizontes para a unificação do ser, oportunizando aos seres condições de pleno desenvolvimento.

Ao se estudar a atividade consciente do ser humano enquanto ação pedagógica, verifica-se que todas as reflexões feitas anteriormente em relação aos valores fundamentais da sociedade (identidade, liberdade, autonomia e trabalho) podem permanecer a atividade autêntica do professor, no sentido de atuar de uma maneira desalienada, repleta de valores e ideais, contribuindo para o desenvolvimento de si mesmo e de seus alunos.

Assim, entendemos que o fazer pedagógico, enquanto ação desalienadora, é permeada também por sentimentos, que dão significado à atividade consciente do professor. Dessa forma, o fazer pedagógico está comprometido com o desenvolvimento dos sujeitos (professor e aluno) no espaço pedagógico.

Nossa reflexão leva-nos a compreender que a atuação do professor torna-se mais importante quando salientamos a atividade de ensino, a qual possui um caráter orientador, no sentido de facultar ao aluno as possibilidades de elevar seus limites e condições de apropriação de conhecimento.

Para Freire (1999), são bastante transparentes a problemática educacional e a função que o professor assume diante ao processo ensino aprendizagem. No ambiente escolar, encontramos falhas porque tanto o aluno quanto o professor não reconhecem seus papéis no processo de construção de conhecimento, encontrando dificuldades quanto ao próprio significado da palavra ensinar.

O ato de ensinar é muito mais abrangente do que simplesmente transferir conhecimentos. Para Freire (1999), ensinar exige autonomia, ou seja, liberdade de pensar, de conhecer, de procurar, de perguntar e de questionar, pois abrange respeito ao saber. Quando se fala de autonomia, tanto do educando como do educador, evidencia-se o direito que cada um tem de escolher os meios que regem à sua conduta, tanto dentro como fora do meio escolar. Freqüentemente encontramos educadores que desconhecem a extensão da palavra autonomia, correndo o risco de utilizá-la de modo inadequado na sua prática pedagógica. Com isso, poderá estar prejudicando a curiosidade e a possibilidade de aprendizagem dos alunos.

Um educador que usufrui sua autonomia e que sabe que o ser humano nunca está pronto, ou seja, que o ser humano continua sempre a evoluir, não se contentará apenas com o fato de transmitir conhecimentos. Ele proporcionará aos alunos oportunidades para resignificar, construir e transformar os conteúdos.

Na visão progressista de Freire (1999), o ser humano é um ser inacabado, realidade que alunos e professores, ou educando e educadores como os nomeia, devem aprender. É aceitável que um educador, no lugar de conhecer a tudo, cresça junto aos alunos, mas é importante igualmente que ambos, professor e alunos, respeitem mutuamente o direito de pensar e agir, conheçam os limites de suas atitudes. O professor não confunde autoridade com propriedade do aluno. Autoridade deve ser compreendida não somente por meio de regras; envolve uma série de conhecimentos e atitudes em que o professor deverá estar preparado para sua adequada atuação.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto significa, porém, que a opção e a prática do professor ou da professora sejam determinadas pela sua competência científica (Freire, 1999, p. 103).

Alguns professores, ao confundirem sua atuação em um ambiente escolar, se fazem respeitar através do grito, humilhando alunos e minimizando suas idéias. Outros professores que também não respeitam seus alunos agem de forma a transmitir somente os conteúdos, desrespeitando o direito que tem o aluno de construir seus conhecimentos através da prática vivenciada e dos ensinamentos do professor.

Nesse espaço, que convivem professor e alunos, o qual chamamos escola, acontecem muitas coisas. Percebemos, por exemplo, que a escola, é um instrumento da sociedade, pois possui autonomia para interferir e reproduzir a sociedade. Os alunos passam a maior parte de seu tempo de formação inicial nela, que vai moldando de acordo com sua ideologia, ou seja, através de atitudes e valores dos professores que a compõem. Nesse enfoque, também se define o tipo da escola.

Libâneo (1999) menciona a escola pluridisciplinar, onde o ensino das disciplinas segue uma ordem rígida, lógica, sem considerar as diferenças de aprendizagem entre os alunos. O aluno aprende diretamente do professor, e a escola é interdisciplinar, onde existe a interação entre as disciplinas, superando, assim, a fragmentação do conhecimento, além de implicar uma troca entre professor, alunos e especialistas em outras áreas do conhecimento, facilitando a melhor compreensão da realidade.

Uma escola ideal deve estimular a tomada de decisões, os inter-relacionamentos pessoais, o exercício da cidadania, os princípios éticos morais, o diálogo, o respeito às diferenças e as iniciativas. Essa realidade escolar é possível, a partir de um projeto curricular com uma filosofia que possibilite colocar em prática a democracia.

Percebe-se que são muitos os fatores implicados na compreensão do processo educacional. Por isso é importante que os professores, como sujeitos desse processo, conheçam claramente suas funções. No ato de ensinar, Freire (1999) relaciona alguns critérios, como: ensinar exige pesquisa, criticidade, curiosidade, humildade, bom senso, rigurosidade metódica, aceitação do novo e rejeição a todo o tipo de discriminação, reflexão sobre a prática, entre outras. Identifica o ensinar como uma especificidade da condição humana, estando nela a competência profissional, a segurança e o comprometimento com a formação de cidadãos que intervêm no mundo de forma consciente.

As funções fundamentais do professor em aula são as de manter a disciplina e de instruir. É difícil especificar as previsões que alimentam o professor a respeito do aluno, como também é difícil determinar de que modo os professores concebem a sua própria função. Existe variação nos dois pontos. Examinemos um exemplo: o caso de um professor tradicional. Enquanto mantenedor da disciplina, o professor espera que os alunos se manifestem submissos e respeitosos, corteses, formais e tranquilos. Enquanto instrutor, espera que os alunos prestem atenção, trabalhem com assiduidade, etc. Esse comportamento está de acordo com o conceito de professor sobre sua função em classe. O professor avaliará os alunos de acordo com suas previsões. Kupfer (1989, p. 98), ao analisar as implicações da teoria psicanalítica para a educação, discorre com propriedade sobre esta questão do poder de que são revestidos os professores e sobre a tentação de abusar dele, pois seria deste poder que a pedagogia extrairia sua eficácia:

ela precisa reprimir para ensinar. Precisa da energia libidinal sublimada – e não sexualizada. Como fazer uso do controle e ao mesmo tempo renunciar a ele? Embora talvez não exista resposta para esta pergunta a busca é a única posição possível a ser adotada, se o professor decidir pautar sua conduta pelos princípios psicanalíticos.

Abraham (1986, p. 9) menciona o poder baseado na autoridade do professor sobre o aluno. Segundo o autor, o professor deve ter condições de superar esse papel, assumindo nova postura frente às situações, despertando motivação para as tarefas a serem desenvolvidas em classe.

La relación de autoridad en el vínculo entre maestro e alumnos se muestra entonces más coyuntural; puede modificar-se y hasta invertirse (puede ocurrir que el maestro aprenda de sus alumnos). Siempre necesaria, la relación de autoridad ya no es sin embargo preeminente y se la experimenta como un contrato cuyos términos siempre pueden negociarse, puesto que el contrato está vinculado a una tarea.

Os professores possuem diferentes definições das situações e conceitos de suas funções, podendo avaliar o comportamento de um aluno, ou o mesmo comportamento de um aluno de diferentes maneiras. Um professor considera um aluno como de “bom comportamento” e outro professor o considera como “com falta de iniciativa”. Para Hargreaves (1986, p. 148), “o professor percebe e avalia os alunos sobre a base dos aspectos ou dimensões da própria função na classe”. Mas quais seriam as funções do professor em classe?

O conceito de sua função em classe é único para cada professor. Quanto aos tipos de funções que os professores assumem em classe, vários autores têm estabelecido conjunto de sub-funções do professor pertinentes à interação em aula. Sorenson in Hargreaves (1986) indica seis sub-funções principais do professor em aula, a saber:

Orientador: recomenda modos de ação ao estudante;

Assessor: ajuda o estudante a descobrir-se;

Mantenedor da disciplina: adere às regras e administra sanções;

Informador: dirige a aprendizagem e a dissertação;

Motivador: serve-se de recompensas para fomentar a atividade conformista;

Mediador: obtém ajuda de agências externas.

Não obstante existe uma análise pouco sistemática realizada pelos psicólogos sociais sobre a capacidade e tática de negociação da interação social. Hargreaves (1986) apresenta um modelo de processo de interação.

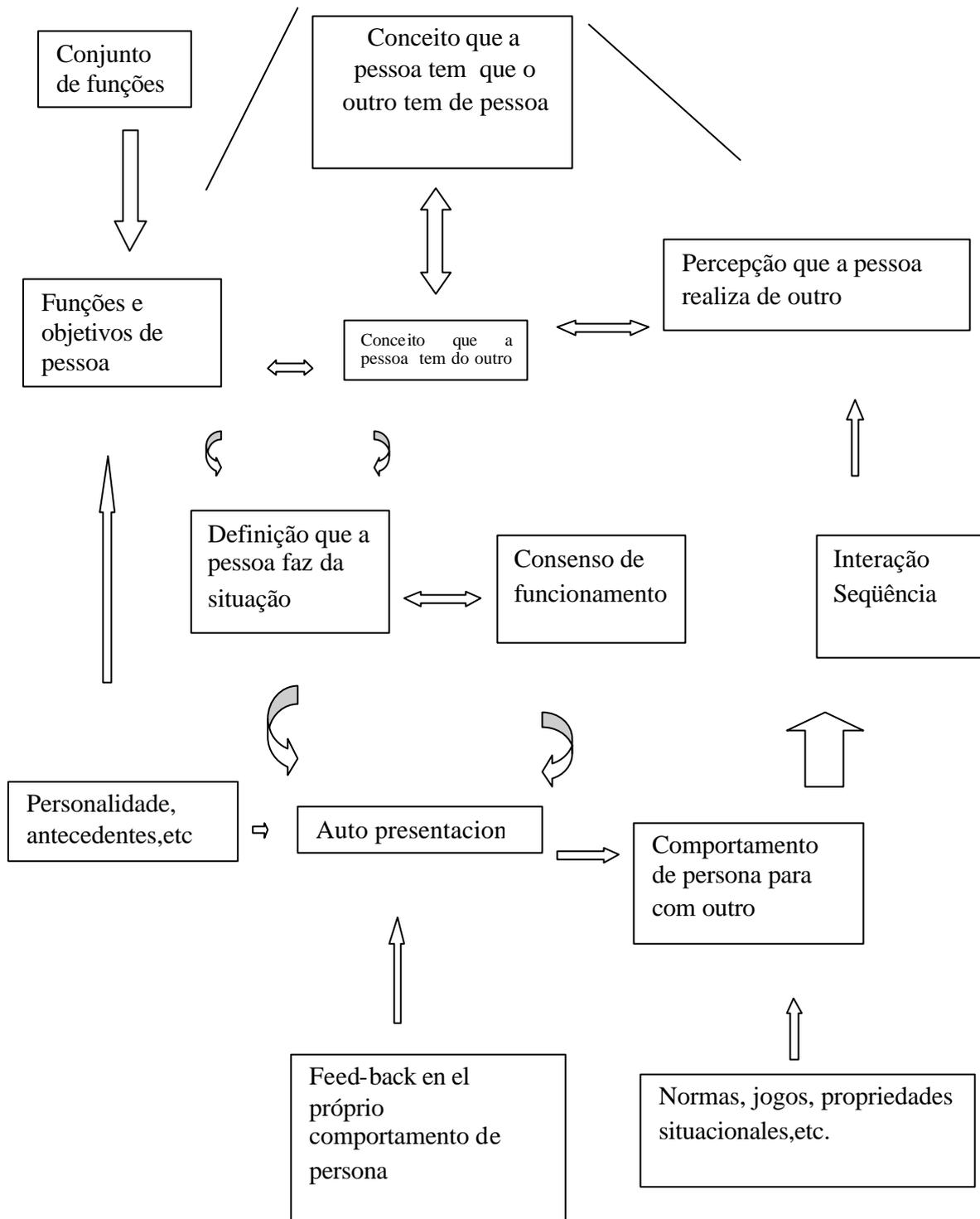


Figura 3 – Modelo de Processo de Interação (Hargreaves, 1986).

Cada participante em uma interação tenta estabelecer uma definição da situação. Para que a interação ocorra, é necessário existir acordo entre os que participam sobre as definições da situação. Para que haja interação, deve existir empenho na relação professor e aluno, mas também em todas as disciplinas do currículo escolar, ou seja, as disciplinas precisam estar conectadas a conteúdos não somente pertinentes à sua área de atuação específica, mas também a valores sociais que promovem a formação de cidadãos conscientes.

Essa perspectiva envolve as dimensões políticas, ambientais, de saúde e de afetividade. Sobre esta última, Libâneo (1999, p. 44) evidencia que “a cultura escolar precisa incluir a dimensão afetiva, ou seja, a aprendizagem de conceitos, habilidades e valores envolve sentimentos, emoções, ligadas as relações familiares, escolares e as outros ambientes em que os alunos vivem”. Freire (1996, p. 8) refere a relação afetiva professor-aluno com base no diálogo: “tem gente que pensa que diálogo é pura técnica, ou, então, uma espécie de favor que o educador faz ao educando. Para mim, o diálogo é uma exigência da minha finitude consciente”.

Ser professor no mundo atual exige compreensão dinâmica da realidade, conhecimento científico e muito criteriosidade para analisar tais condições. Nas palavras de Freire (1996, p. 10), é necessário ainda ter esperança, pois educação é isso, e ainda ter uma prática condizente com as próprias atitudes.

Acredito que o grande caminho da educação está muito mais no discurso do corpo do que no discurso da voz. O que não significa que não se fale para se conformar, para informar e para formar. Mas o que eu quero dizer é que a fala que contradiz o gesto não tem força. É preciso haver uma indispensável coerência entre o que se diz e o que se faz – o meu discurso não pode diferenciar-se do meu gesto. Meu discurso tem que ser coerente com meu corpo.

Libâneo (1999) alerta para as incríveis mudanças que vêm ocorrendo no campo da tecnologia e que vêm influenciando sobremaneira a prática pedagógica. Para o autor, os professores não podem mais ignorar as mudanças e os avanços tecnológicos (televisor, vídeo, cinema, computador, telefone e fax), pois são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer. Aliás, há

muito tempo o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes de conhecimento. Para muitos pais, a melhor escola é aquela que ensina por meio dessas novas tecnologias de comunicação e informação. Se todas as questões seriam resolvidas com este avanço tecnológico, vale questionar-se: Para que professores? Para que a escola?

Se analisados dessa forma, realmente não teriam mais funções naturalmente. No entanto, não precisamos chegar a extremos de mudança, uma vez que escola e professores não serão substituídos pelas novas tecnologias. A necessidade urgente é tentar, de todas as formas possíveis, elevar o nível científico, cultural e técnico da população, ou seja, é necessário repensar a escola na sociedade tecnológica (Libaneo, 1999). O professor servirá de ajuda para o aluno, abrindo espaço para que se expressem seus pensamentos, sentimentos, desejos de modo que tragam para a aula sua realidade de vida.

Libaneo (1999) reitera o papel da escola e dos professores na sociedade tecnológica, dizendo que a escola continuará dependendo da sala de aula, do quadro negro e cadernos. Porém, os professores não podem ignorar a televisão e a Internet. Devem reduzir a defasagem entre o universo dos alunos e os seus próprios, promovendo a igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos. Diante da tendência de desprofissionalização e decréscimo do conceito social da profissão do professor perante a sociedade, é preciso resgatar a profissionalidade do professor. Nesse contexto, se as condições melhorarem, haverá maior qualidade de educação, sem a exclusão da escola e dos professores, mas é necessário que estes contribuam aprimorando a relação de integração dos meios de comunicação com a ação docente-discente, pois é na escola que os alunos e professores farão a crítica das informações, tornando-as familiares junto ao uso de mídias e multimídias. Assim, certamente melhorará a qualidade do ensino.

A função do aluno na aprendizagem pode assumir também um caráter diferente do que até então é aceito e cultivado pela cultura educacional, principalmente pelas mudanças sociais radicais que assolam a humanidade. Nesse contexto, destaca-se o estudo de Charlot (1998) sobre a relação das crianças com a escola, no qual é notável a mudança que vem ocorrendo,

principalmente no que se refere ao sentido de a criança ir à escola. Isso equivale a dizer qual é o sentido da busca de saber pelas crianças de hoje.

Charlot (1998) estuda as relações das crianças de classes populares com a escola e o saber por meio de uma pesquisa que vem desenvolvendo nas escolas dos bairros populares franceses. Os principais resultados da pesquisa sobre o fracasso escolar foram apresentados estabelecendo inicialmente a relação de que educação é o resultado de um conjunto complexo de interação do ser humano com o mundo que nele vive. Posteriormente, considera as variações de significados de “aprender” para professor e aluno e, finalmente, as relações dessas significações com o fracasso escolar.

O estudo de Charlot (1998) foi realizado privilegiando as seguintes questões:

- qual é o sentido de uma criança de classe popular ir à escola;
- que sentido existe para a criança estudar na escola;
- que sentido tem para essa criança aprender, seja na escola ou em outro lugar qualquer.

Na procura dessas respostas, faz-se necessário entender o que se passa desde o nascimento de uma criança até 20 anos depois. Chega-se à conclusão de que ela se tornou um homem ou uma mulher, que passou por um processo de socialização (a hominização e a socialização acontecem em um espaço cultural) e que é um indivíduo singular, diferente dos outros.

Essas questões trazem conseqüências para a pesquisa social em educação. Durkheim relaciona a sociologia com a questão do sujeito. Não se pensa em sociedade sem se pensar no sujeito desta sociedade, pois o ser humano é 100% singular, 100% social e 100% genético (Charlot, 1998). Dessa maneira, o ser humano está condenado a aprender. Ele pode se tornar vários tipos de homem ou de mulher, dependendo do lugar onde vive. Só se torna ser humano no contato com outros seres humanos, pois a essência do ser humano é fora do ser humano, é toda a realidade desde antes de seu nascimento.

O ser humano não se torna humano só com a educação. A evolução é mais um processo sócio-cultural que biológico. A condição antropológica do ser humano é por conseqüência uma eterna procura: desejo. O ser humano é carregado por

desejo. É preciso procurar essa relação social, educação e desejo. Aprender significa tornar-se um indivíduo em algum lugar, singular, movido pelo desejo. As relações do “aprender” são as seguintes:

? Aprender não tem o mesmo sentido para alunos e professores. Essa é uma questão teórica difícil. Aprender é ter atividade intelectual que permite “entrar coisas” na cabeça. Apropriar-se de saberes-objeto, por exemplo (existem saberes-objeto – um monumento histórico é um saber-objeto. Tem sentido simbólico. A linguagem é um modo de ser do saber-objeto). Na escola, a dificuldade é o aluno entender o sentido da tarefa, que é mais importante que a própria tarefa.

? Aprender a aprender na escola é outra coisa, é dominar uma atividade, é diferente de aprender a aprender para a vida. É ler, “dominar” a leitura, por exemplo, enquanto para a vida pode ser subir em uma árvore.

? Dominar formas de relações – aprender a amar e odiar “coisas” do mesmo tipo.

? Aprender a vida – este é um processo interessante. É uma relação de experiência com princípio. O importante para os alunos é colocar experiência vivida por ele ou por um amigo, movida por um princípio; aprender a observar e refletir. Isso é aprender a vida, considerar a experiência dos outros para aprender a vida. Enquanto na escola, é observar e repetir.

Essas relações trazem consequências para a escola, ou seja, a escola deverá dar sentido ao que ensina e fazer na escola o que se pode fazer na escola. O seu grande desafio, hoje, é saber como pode ter atividade intelectual e aumentar o saber, que, ao mesmo tempo, possa compreender e ser o mundo.

O fracasso escolar de muitas crianças e jovens está diretamente relacionado com a realidade social. Para isso, é necessário estabelecer relações do saber. Segundo Charlot (1998), deve-se considerar:

? Identitário do Saber – Na França, as crianças com fracasso escolar, filhos de imigrantes, estabelecem uma relação de heterogeneidade com seus pais. Os pais

abandonaram o país de origem, que geralmente é a África, para mudarem de vida. No entanto, essa mudança é muito pouca, mas eles esperam que seus filhos continuem esse processo de mudança. Para isso, devem ter sucesso escolar. Para as famílias de classes populares, ler não é considerado prazer. Aprender a ler é sacrifício. As crianças de classes populares, quando obtêm sucesso escolar, pensam que estão traindo seus pais, pois passam a saber mais que eles. Os pais têm que autorizar as crianças a serem diferentes que eles. As crianças têm que ser diferentes. As crianças têm que autorizar seus pais a serem diferentes. As crianças de classes populares perguntam a si próprias: quem sou eu para ir à escola? O que posso me tornar indo à escola? Ir à escola, quando se faz parte de classe popular é mudar?

? Epistêmico do Saber – O trabalho do professor é o de fazer as questões, trazê-las prontas. A escola só tem as respostas, não perguntas, portanto não tem atividade intelectual. Pensar a atividade intelectual dos alunos é central tanto na escola quanto na universidade. A escola deve ter o mesmo objeto de estudo para alunos de famílias populares e filhos de famílias mais favorecidas; caso contrário, estaria construindo escolas de pobres e escolas de ricos. Em um país democrático, a escola deve ser a mesma para todas as crianças.

? Atividade do Saber – “O professor é ativo, o aluno é quieto. O professor tem que explicar bem, daí o aluno aprende. Se o aluno não entendeu, foi porque o aluno não escutou.” As crianças oriundas de classes populares também têm sucesso escolar; então é necessária uma explicação. Se tivesse fracasso escolar, não teria necessidade de explicar. Crianças de famílias mais favorecidas apresentam fracasso escolar, ou até mesmo dois filhos da mesma família têm aproveitamento diferente, pois isso depende da experiência de cada um. O fracasso escolar vai depender da vivência de cada indivíduo singular que atravessa e que sentido ele dá para o que está acontecendo. O que remete a uma pergunta ingênua, porém interessante: Qual o perfil, carência do aluno? Ele trabalhou ou não? O que é trabalhar para ele? Qual o sentido de ir à escola, de aprender e compreender e trabalhar? A prática do trabalho é diferente. O ser humano se constrói através da

sua atividade no mundo. Então é preciso se analisar a atividade da criança. É necessário compreender o fracasso escolar como uma atividade professor-aluno e entender como a atividade social é diferente para ambos. A questão social produz efeitos através de uma atividade singular para um sujeito singular. A atividade é carregada pelo desejo: desejo de si, do outro e do objeto. Desejo de saber é diferente do desejo de aprender.

A questão do saber foi deixada de lado na sociologia. Se as crianças de classes populares têm menos sucesso escolar é porque não adquiriram o saber ou as competências cognitivas (Charlot, 1998). Para reverter esse quadro é preciso mudar a escola. No entanto, não se muda a escola se não mudar o professor. Deve-se dar as ferramentas necessárias para que haja essa mudança e entender-se que o fracasso escolar não é a falta de êxito; é também uma experiência, algo que atravessa a criança. É um conjunto de coisas que lhe acontecem e que a criança interpreta. Compreender o fracasso escolar é tentar entender qual é o sentido que essa história tem para a criança. Então tem de ser lida a realidade social na qual está inserida essa criança, não pelo negativo, pelo que lhe falta, mas pelo que se passa, pelos processos que contribuem para construí-la.

O aluno deve estar atento para as implicações de sua atuação junto a seus colegas, outros alunos, porque não vive só no espaço da sala de aula. Para Freire (1982, p. 28), “ninguém pode buscar na exclusividade individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, objetos de outras”. Esse entendimento estende-se igualmente às atitudes dos alunos com seus professores. Hargreaves (1986, p. 155) propõe um quadro de atitudes dos alunos para com os professores.

Quadro 6 - Atitudes dos alunos com seus professores (Hargreaves, 1986).

Agrada El professor que...	Desagrada o El professor que...
a) Disciplina	
Mantém controle Não tem favoritos Não impõe castigos extremos	Demasiado rigoroso Tem favoritos Castiga e ameaça
b) Instrução	
Explica e ajuda Expõe lições interessantes	Não explica e ajuda pouco Não conhece bem a matéria
c) Personalidade	
Social, amigo, paciente e compreensivo Possui senso de humor Interessa-se pelos alunos como pessoas diferenciadas	Ridiculariza, é áspero e mau-caráter Carece de sentido de humor Ignora diferenças individuais

Em investigação realizada por Pavão (1998), os alunos demonstram que são bons professores aqueles que se caracterizam por determinadas atitudes e valores.

Quadro 7 - Atitudes dos alunos (Pavão, 1998).

Características e atitudes do professor de que os alunos gostam mais (segundo os alunos)	Características do professor de que não gostam
- Explica bem	- Berrava muito
- Paciência	- Muito "gritona"
- Ensina brincando	
- Pergunta se os alunos entenderam	- Fazer trabalhos em grupo e não explicar
- Conversa com os alunos	- Mandava para a diretora
- Divertida, fazia coisas diferentes	- Enérgico
- Ensina bastante e brinca	- Xingar

- Ir à classe dos alunos	- Mandar
- Amizade com os alunos	- Não explicar novamente
- Compreensão	- Rígido
- Não gritar	- Falta de compreensão
- Jeito de dar aula	- Só falar em avaliação
- Atencioso, educado	- Chamar os alunos de burro
- Sincero	- Exigente
- Alegre	- Gritar
- Jeito de tratar os alunos	
- Extrovertida	

* Caracterização das atitudes dos professores, segundo a percepção dos alunos da 6ª série da escola B de Santa Maria (RS), em 1998, no seu relacionamento com os alunos no processo de ensino.

Para Fabra e Domèneche (2001), os alunos percebem os professores com uma série de dificuldades ou atitudes desfavoráveis para o ensino. São elas: descuido com a aparência física e emocional, atitudes de superioridade em relação aos alunos, atitudes de apenas um funcionário na instituição de ensino, preocupação unicamente com a pesquisa, falta de criatividade, dificuldades de comunicação, de conhecimento metodológico adequado, de transmitir entusiasmo para os alunos e de relacionamento entre os próprios professores.

Fabra e Domèneche (2001), ao discutirem o trabalho docente, relembram que a atividade do professor é uma função pública, não somente por ser um cargo público, mas por ocorrer sempre em uma audiência. Essa situação remete os professores a uma constante situação de avaliação. Assim, é necessária retroalimentação para satisfazer os objetivos de quem assiste a eles, ou seja, os alunos.

Um acordo relativo à definição da situação implica reconhecimento e aceitação por ambas partes das funções e objetivos, acordo sobre como cada um deve tratar ao outro e há de haver formulação de regras que regulem essa conduta. É considerado raro o consenso absoluto na compreensão da relação professor e alunos, que envolve o clima estabelecido na classe, onde professores

e alunos compartilham de um mesmo ambiente permeado pelas lições e as diferenças individuais. Esse clima define-se como o conjunto de atitudes generalizadas entre: alunos, professor, lição e as diferenças individuais. Por outro lado, os professores manifestam maior afeição aos alunos bons que aos maus, e essa afeição é determinada quase sempre pelo rendimento na aprendizagem. Williams y Kenecht in Hargreaves (1986, p. 149) demonstraram que “os alunos que mais agradam aos professores são os que conseguem êxitos maiores na aprendizagem”.

A cada aluno cabe desarticular, retalhar, ingerir e digerir aqueles elementos transmitidos pelo professor, que se engancham em seu desejo, que fazem sentido para ele, que, pela via da transmissão única aberta entre ele e o professor – a via da transferência – encontram eco nas profundezas de sua existência de sujeito do inconsciente (Kupfer, 1989, p. 99).

Essas questões referentes à concepção e atuação dos alunos junto aos professores remetem à discussão no plano da identidade dos professores. De acordo com Pimenta (2000), o processo de construção de identidade de professores se dá a partir da significação social da profissão, da revisão dos significados sociais da profissão e das tradições. Dá-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano e como nesta significação concebe a produção do conhecimento. Segundo Morin in Pimenta (2000), conhecimento consiste em trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as.

Destaca-se que o papel da escola no processo de construção do conhecimento é trabalhar com as informações. No entanto não basta construir o conhecimento; é preciso produzir as condições de construção do conhecimento. Para Nóvoa (1992 b), o saber produzido pela humanidade é de direito e posse de todos. A escola, como instituição social, tem a responsabilidade de transmitir a todos o saber, possibilitando a sua apropriação, além de acompanhar o crescente avanço tecnológico. O professor deve elaborar um projeto pedagógico tendo em vista que o aluno já vem com um conhecimento e que participa ativamente do processo de aprendizagem. Existem professores que articulam e permitem que os

alunos possam construir o conhecimento a partir de suas próprias necessidades vivenciais.

Para Pimenta (2000), existem três tipos de pedagogia: psicopedagógica, tecnológica e científica. A primeira está preocupada apenas com as questões pessoais e interpessoais no processo de aprendizagem; a segunda procura trazer os avanços tecnológicos para a sala de aula, e a terceira destaca a importância da pesquisa e do conhecimento. Esses tipos de pedagogia, se não trabalhados de forma harmônica, podem gerar uma fragmentação dos saberes na formação de professores. Para evitar essa desarticulação entre os saberes pedagógicos e didáticos, é importante adotar uma prática pedagógica reflexiva, que se baseia em três questões fundamentais: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Nos dias de hoje, a prática pedagógica se faz refletir também no que diz respeito à incorporação das novas tecnologias no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Há novas possibilidades de aprendizagem significativa e reflexiva usando uma ferramenta construtivista que pode substituir o modelo de ensino controlado pelo professor, uma prática tradicional, por uma prática reflexiva, contextualizada e que enfatize a curiosidade do aluno. É papel do professor, a partir da perspectiva do uso de tecnologias inovadoras, familiarizar os alunos com as linguagens tecnológicas, direcionando-os e orientando-os quanto ao processo de aprendizagem. Assim, as mudanças nas práticas pedagógicas são inevitáveis.

Todavia, o cenário educacional com o ingresso de uma nova “ferramenta”, a Internet, aqui representada por todas as formas de tecnologia da informação e comunicação, certamente vem influenciado todas as formas de relações humanas, inclusive as relações entre professores e alunos, e possivelmente transcende o entendimento sujeito-sujeito na relação de aprendizagem. Dessa forma, faz-se necessário destacar as implicações junto ao processo de aquisição do conhecimento. Tais considerações são apresentadas a seguir, procurando estabelecer um elo compreensivo para a prática pedagógica reflexiva.

Aspiro, Jacobinos e Coalunos⁵ acreditam que existem diferentes pontos nas ações cognitivas em que ocorre o processo construtivo do conhecimento. Primeiro tem-se como princípio que o entendimento envolve ir além da informação apresentada. Por exemplo, o que é necessário para compreender um texto não é só contido na informação lingüística e lógica codificada naquele texto. Preferivelmente, compreensão envolve a construção de significados: o texto é planta pré-eliminar para construir um entendimento. A informação contida no texto deve ser combinada com a informação fora do texto, incluindo o conhecimento mais anterior do aprendiz, para formar uma completa e mais adequada representação do significado do texto.

Entre os estudos já realizados em relação à melhor abordagem de aprendizagem para o uso da Internet na educação, surge a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. Flexibilidade Cognitiva é um conceito construtivista aplicado à tecnologia, defendida por Rand Spiro⁶ em várias publicações e adotado por David Jonassen⁷ em diversos artigos. Trata-se de um atributo da aquisição do conhecimento avançado e complexo, cujo delineamento não é bem estruturado. Jonassen (1997, p. 32) explicita com mais clareza os fundamentos em que está baseada essa Teoria.

Como a maioria das abordagens construtivistas da aprendizagem, a teoria da flexibilidade cognitiva enfatiza a instrução baseada em caso. Mas em vez de basear a instrução em um único caso ou exemplo, é importante que uma variedade de casos seja utilizada para ilustrar o domínio do conteúdo. A teoria da flexibilidade cognitiva representa intencionalmente múltiplas perspectivas ou interpretações do conteúdo que ela procura ensinar. (...) No processo de conciliar múltiplas perspectivas de casos autênticos, os aprendizes devem construir sua própria interpretação da verdade. Em vez de instrutores transmitindo conhecimento objetivo e exigindo que aprendizes codifiquem essas representações, os aprendizes devem ser responsáveis por construir suas próprias representações do conhecimento para adaptá-las e usá-las em novas situações (...)

⁵ [Disponível on-line] <http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/iltpedagogy.html>

⁶ [Disponível on-line] <http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/Spiro.html>

⁷ [Disponível on-line] <http://www.icbl.hw.ac.uk/ctl/msc/>

Jonassen in Siluk (1999) acredita que a Teoria da Flexibilidade Cognitiva é a mais adequada para o uso da Internet, pois o ambiente propiciado pelos sites “ênfatizam a inter-relação conceitual de idéias e a sua interconectividade na estrutura de links”. Portanto, quando um usuário (aluno ou professor) navega pelo ciberespaço, com um caso ou conteúdo pré-estabelecido, ele encontrará diferentes pontos de vista, aplicações, apresentações, formatos, desenhos e enfoques desse conteúdo ou caso e terá que fazer uma seleção do material que lhe serve, tirando suas próprias conclusões para poder aplicar em uma nova situação que venha surgir. Na medida em que o aprendiz experimenta novas hipóteses, poderá testá-las. Essa característica particular o conduz a uma visão interdisciplinar em contrapartida à fragmentação da visão acadêmica ou escolar tradicional, permitindo que se concretize uma prática docente reflexiva, em que a reflexão é feita por todos os envolvidos no processo.

Segundo Jonassen in Siluk (1999), a aprendizagem transmite experiências relacionadas ao conhecimento anterior, ao uso do conhecimento existente e aos processos racionais para fazer sentido fora do fenômeno (construção do significado). O que faz o significado ser construído? O conhecimento é estimulado por uma questão de necessidade ou pelo desejo de entender alguns fenômenos? O autor, de posse desses questionamentos, esclarece que o que dá início ao processo de construção do conhecimento é uma dissonância entre o que o aluno sabe e o que ele observa no meio ambiente. A verdadeira construção do significado, resolvendo a dissonância entre o que se sabe com certeza e o que se percebe ou acredita-se que os outros saibam, assegura ao aprendiz alguma propriedade. Uma vez que o conhecimento é construído pessoalmente, este é, de forma necessária, pessoalmente possuído e atribuído.

Se o significado é pessoal, não quer dizer que seja individual. O significado pode ser socialmente partilhado entre grupos, do mesmo modo como o mundo físico é partilhado por todos. Para tal, é necessária uma prática docente voltada à mediação, ao entendimento que a socialização dos saberes disponibilizados na Rede leva ao crescimento da Inteligência Coletiva e contribui para o desenvolvimento da humanidade.

Em se tratando da utilização da Internet, como instrumento de auxílio na prática pedagógica diferenciada, buscando uma ressignificação da prática docente, faz-se necessária uma aprendizagem significativa. Por meio da ênfase dada a determinadas qualidades, busca-se mostrar como as tecnologias podem ser usadas para apoiar e aliciar o pensamento reflexivo, conversacional, contextual, complexo, intencional, colaborativo, construtivo e ativo dos estudantes. Quando o aprendiz se envolve nesses significados construindo processos, a aprendizagem significativa surge naturalmente (Siluk, 1999).

O autor explicita com mais clareza as qualidades necessárias para uma aprendizagem significativa com o uso da Internet, a saber:

- ? Ativa – A aprendizagem resulta de experiências genuínas. O comprometimento em atividades relevantes fornece a solidez para a aprendizagem. Quando os alunos manipulam ativamente os objetos e as ferramentas de troca, adquirem experiência, que é o componente essencial da aprendizagem significativa.

- ? Construtiva – Os alunos integram novas idéias ao conhecimento anterior a fim de entenderem ou construir o significado das experiências que têm. Constroem seu próprio significado para a experiência.

- ? Reflexiva – A experiência sozinha não é suficiente para a aprendizagem. Os alunos devem refletir sobre suas próprias experiências e analisá-las. Uma crítica legítima oriunda de vários ambientes construtivistas de aprendizagem é que eles enfatizam as atividades que excluem a reflexão. Deve-se exigir dos alunos, através da aprendizagem baseada na tecnologia, a articulação do que estão fazendo, as decisões que tomam, as estratégias que usam e as respostas que encontram. Quando articulam o que aprenderam e refletem sobre os processos e as decisões que foram adotadas pelo processo, eles entendem mais e têm mais capacidade de transferir aquele conhecimento que construíram.

- ? Colaborativa – Os alunos trabalham naturalmente na construção da aprendizagem e do conhecimento construindo comunidades, explorando as

habilidades de cada um. Enquanto fornecem apoio moral, modelam e observam as contribuições de cada membro. Os seres humanos naturalmente procuram fora outros para ajudá-los na resolução de problemas e na execução das tarefas. Somente porque os alunos estão distantes não significa que não possam participar inteiramente de diferentes comunidades.

- ? Intencional – Todo comportamento humano está direcionado para um objetivo (Schank, Cleary, 1995, in Siluk, 1999). Isto é, tudo que fazemos tem a intenção de atingir uma meta. Esse objetivo pode ser simples, como saciar a fome, ficar mais confortável, ou pode ser complexo, como o desenvolvimento de habilidades para uma nova carreira. Quando os alunos estão ativos e obstinadamente tentando atingir um objetivo cognitivo, pensam e aprendem mais. As tecnologias precisam apoiar os alunos na articulação de quais sejam seus objetivos em qualquer situação de aprendizagem.

- ? Complexa – A instrução, muito freqüentemente, tende a simplificar demais as idéias a fim de torná-las mais fáceis de serem transmitidas aos alunos (Spiro, 1990, in Siluk, 1999). Além da remoção da informação contextual, transformamos as idéias em sua forma mais simples, de modo que os estudantes aprenderão com mais facilidade. Esse processo supõe que o mundo seja um lugar simples e confiável. Mas os problemas do mundo real são complexos, irregulares e mal-estruturados. A resolução de problemas do livro-texto transmite mensagens erradas aos alunos.

- ? Contextual – Um grande número de pesquisas recentes tem mostrado que as ações da aprendizagem que estão situadas em alguma atividade do mundo real significativo, ou simuladas em algum caso ou problema baseado no meio ambiente da aprendizagem, não são apenas entendidas como também são mais consistentemente transferidas para novas situações. Em vez de experiências abstratas dentro de regras que são memorizadas e então aplicadas a outros problemas comuns, precisamos ensinar conhecimento e

habilidades na vida real, contextos úteis e a apresentação de novos e diferentes contextos para que os alunos pratiquem usando aquelas idéias.

- ? Colloquial – Dado um problema ou trabalho, as pessoas naturalmente procuram por opiniões e idéias de outras pessoas. A aprendizagem e a solução de problemas são naturalmente atividades sociais. As tecnologias podem apoiar este processo coloquial mediante a conexão dos alunos através da cidade ou através do mundo. Quando os alunos se tornam parte da comunidade de construção do conhecimento, tanto na sala de aula quanto fora da escola, eles aprendem que existem formas de visão de mundo e soluções múltiplas para a maioria dos problemas da vida.

Conforme pode ser compreendido, essas características de aprendizagem e do uso da tecnologia são inter-relacionadas, interativas, independentes. Essas características se apresentam em sinergia, pois a combinação entre elas resulta em aprendizagens ainda maiores e mais eficientes do que usadas isoladamente.

A aprendizagem significativa na tecnologia, caracterizada pelas qualidades acima descritas, é um elemento conceitual que define uma prática pedagógica diferenciada usando a Internet como multimeio educacional.

Jonassen refere-se ao uso da Internet como tecnologia educacional sempre com uma abordagem construtivista e apóia-se neste ambiente de aprendizagem para vislumbrar novas possibilidades de aprendizagem significativa usando essa ferramenta construtivista, que, segundo o autor, pode substituir o modelo de ensino controlado pelo professor, uma prática tradicional, por uma prática docente reflexiva, centrada em ambientes de trabalho contextualizados, estratégias de pensamento e discussão através da mídia, que apóiem os processos de construção do conhecimento em ambientes a distância e na educação presencial usando a tecnologia.

Uma aprendizagem significativa significa ir além do significado apresentado, processar informação e reaplicá-la em uma nova situação. Isso exige reflexão, exige saber pensar o pensamento próprio (Morin in Siluk, 1999). Assim, todas as questões de ensinar e aprender perpassam fatores como: o ser professor, o ser

aluno, as condições da escola enquanto instituição que promove o saber e a mudança propriamente dita da ciência e da tecnologia. Essas mudanças, especialmente as dos meios de comunicação e informação, interferem na melhor qualidade de ensino e da aprendizagem.

3.11 Abordagem humanista, sociocultural e a dinâmica de grupo nos processos de ensinar e aprender

Nesta seção, serão apresentadas as idéias da abordagem humanista na visão de Rogers, sócio-culturais na visão de Freire e de Vigotsky, da dinâmica de grupo e das competências emocionais na concepção de distintos autores, buscando uma integração dessas contribuições para os processos de aprendizagem significativos.

Os primeiros anos do século passado marcam o início da educação nova, que revolucionou a educação clássica. Entre os educadores que contribuíram para essa educação, embora afastados ideologicamente dos pioneiros, estão Freinet e Carl Rogers. Para Fabra (1979), a corrente não-diretiva, que teve origem em experiências de psicólogos e sociólogos e nas noções de “campo psicológico” e “dinâmica de grupo”, possibilitam um maior conhecimento da relação entre professores e alunos no grupo-classe. É uma corrente que considera o professor como líder da classe.

No grupo-classe, surgem muitos relacionamentos complexos, determinando simpatias e antipatias entre seus componentes. Esse grupo assemelha-se aos “grupos diagnósticos” com finalidade terapêutica. Por essa razão, é importante que o professor conheça o funcionamento de grupos e seja consciente dos fenômenos que nele ocorrem. Conhecendo os fenômenos, o professor não vai adotar uma postura autoritária com o grupo, mas vai encaminhá-lo para que possa autogerir-se. Em vista disso, o professor deve adotar uma postura mais permissiva, que vai ao encontro das idéias de Carl Rogers, considerado o pai da não-diretividade.

Rogers apresenta o desenvolvimento de sua teoria como uma maneira diferente, mas talvez bem aceita de trabalhar terapeuticamente com indivíduos. Teria sido, segundo Rogers in Fadiman & Frager (1986, p. 54), “mal articulada como minha própria opinião no começo da década de 40, poder-se-ia dizer que uma técnica de aconselhamento transformou-se numa prática de psicoterapia; esta, por sua vez, veio a se tornar uma teoria de e de personalidade. A teoria forneceu as hipóteses que abriam todo um novo campo de pesquisa”. Daí desenvolveu-se uma abordagem para todas as relações interpessoais. Agora alcança a educação, como uma forma de facilitar a aprendizagem em todos os níveis. É uma forma de conduzir experiências de grupos intensivos, influenciando a teoria da dinâmica de grupo.

Rogers define sua própria posição com o pensamento do oriental Lao Tse, em que evidencia a abordagem não-diretiva.

Se eu deixar de interferir nas pessoas, elas se encarregarão de si mesmas,
Se eu deixar de comandar as pessoas, elas se comportam por si mesmas,
Se eu deixar de pregar às pessoas, elas se aperfeiçoam por si mesmas,
Se eu deixar de me impor às pessoas, elas se tornam elas mesmas (Fadiman & Frager, 1986, p. 54).

Os conceitos principais da teoria de Rogers são: campo da experiência, self, congruente/incongruente, tendência à auto-atualização, não-diretividade, confiança, empatia e autenticidade.

O campo da experiência refere-se ao mundo pessoal, a todas as experiências por que passa o organismo em qualquer momento e está disponível à consciência. Inclui eventos, sensações e percepções. É um mundo privativo e pessoal que pode ou não corresponder à realidade.

O *self* ou autoconceito é uma visão que a pessoa tem de si própria, baseada em experiências passadas, estimulações presentes e expectativas futuras.

Em relação aos conceitos de congruente/incongruente, a congruência é definida como o grau de exatidão entre a experiência da comunicação e a tomada

de consciência. Um alto grau de congruência significa que a comunicação (o que você está expressando), a experiência (o que está ocorrendo em seu campo) e a tomada de consciência (o que você está percebendo) são todas semelhantes. A incongruência ocorre quando há diferença entre a tomada de consciência, a experiência e a comunicação desta.

Tendência à auto-atualização significa que em cada pessoa há um impulso inerente em direção a ser competente e capaz.

Não-diretividade significa não definir o curso da vida de outras pessoas, deixar-lhes livre neste processo de escolha. A confiança é o apreço autêntico ao outro, a seus sentimentos, suas opiniões e sua pessoa.

Por empatia entende-se como a habilidade de compreender as reações íntimas do outro e proporcionar-lhe clima de confiança. Já autenticidade é percebida quando a pessoa se apresenta como *pessoa real*, tal como é, não tem necessidade de tomar alguma aparência ou fachada. Comunica exatamente aquilo que pensa, sente, vive e se encaminha para um encontro pessoal direto com as outras pessoas.

De acordo com esses conceitos e com a teoria geral humanista proposta por Rogers aplicada à educação, é possível organizar um modelo de ensino e aprendizagem que pode servir de referencial à prática pedagógica com base nos princípios humanistas.

O sistema de ensino tradicional ignorou as emoções. No entanto, o componente afetivo e emocional é muito importante, “las aptitudes cognitivas deberían combinar-se con un mejor conocimiento de sí mismo y de la conducta interpersonal (Rogers, 1995, p. 139). Para Rogers (1995), a orientação humanista e personalizada tem realizado um grande progresso. Como afirma Gairim (1985, p. 34), toda educação deve desembocar numa tarefa orientadora. Assim destaca-se a importância de atividades de ensino orientadas.

la orientación la entendemos, independientemente Del enfoque que se considere, como un proceso de ayuda a la persona que facilita el conocimiento de sí mismo y de la realidad social y busca lograr su mejor adaptación al medio e la mayor satisfacción personal. Desde esta perspectiva orientar es, fundamentalmente, guiar, conducir, auxiliar en la promoción

personal y la madurez social, y por tanto, podemos afirmar que toda educación debe desenbocar en una tarea orientadora (...).

As principais características de uma atividade orientada na concepção humanista são: os facilitadores compartilham com os demais, os estudantes desenvolvem seus próprios programas e o foco primordial do centro de aprendizagem personalizado é o próprio processo de aprendizagem. O ambiente de promoção da aprendizagem tende a ser mais profundo, avança com maior rapidez e penetra na vida e na conduta dos alunos.

Um modelo de ensino que envolve os componentes essenciais dentro de uma abordagem sistêmica é o de Oliveira & Chadwick (1982) – objetivos, diferenças individuais, seqüência e estruturação do material de ensino, seleção de meios do processo instrucional, procedimento do professor, procedimento do aluno e avaliação. Aliando esses componentes à teoria de Rogers, é possível descrever um modelo de ensino que envolve os elementos básicos do ensino da seguinte forma:

- ? Objetivos: facilitam a mudança e aprendizagem – aprendizagem autodirigida.
- ? Diferenças individuais: relevantes para o processo de aprendizagem significativa.
- ? Motivação: o aluno que se encontra intrinsecamente motivado é curioso e encara os elementos do ambiente.
- ? Seqüência e estruturação do ensino e dos materiais de aprendizagem: divisão em grupos, orientação de pesquisa, instrução programada, grupos básicos de encontro.
- ? Seleção de meios: de acordo com os interesses dos alunos, proporcionando liberdade com confiança.
- ? Procedimento do professor: todo educador tem seu estilo próprio, mas deverá desenvolver o mesmo com os alunos, como resultado de seu relacionamento autêntico, confiante e empático. Precisa ser flexível e aberto, para não alienar-se.
- ? Procedimento do aluno: precisa estar em contato com um problema que é sentido como real. Atuação constante.
- ? Avaliação: auto-avaliação; deve desenvolver-se num clima de responsabilidade.

Rogers (1951), numa análise terapêutica dos trabalhos realizados com grupos, descreveu que os indivíduos ganham muito com a experiência do grupo, depois aprendem a dar e receber apoio afetivo e compreensão de forma amadurecida. Nesse contexto, relata a expressão de uma jovem:

reconheço agora quando antes era incapaz de o fazer, que a segurança econômica não leva a satisfação afetiva. É com esta última que agora me preocupo, e do meu ponto de vista parece que devo buscar estes sentimentos de segurança, entre amigos, homens, mulheres, ou ambos. Para mim, é uma grande mudança de atitude, porque sempre lutei contra o estabelecimento de laços afetivos fora da família, e de fato, não quis admitir a sua necessidade para uma vida satisfatória e plena. (...)

As reuniões de grupo sugeriram-me a idéia e logo depois me convenceram...

(...) julgo que o reconhecimento e o conseqüente desejo da minha parte de deixar as coisas acontecerem no capítulo das emoções é da maior importância e tudo o resto entrará mais ou menos na linha (Rogers, 1951, p. 286).

A abordagem sociocultural de Paulo Freire (1920-1997) sobre o processo educacional constitui contributo importante para o desenvolvimento das competências emocionais. Freire foi um educador brasileiro que teve suas idéias progressistas repudiadas pelo sistema político da época. No ano de 1964, foi um dos exilados políticos do Brasil, porque seu método de educação era considerado subversivo. Retornou ao Brasil em 1979. Nesse longo período em que esteve fora do país, sua produção literária cresceu muito. Seu discurso central é o de possibilidade de uma educação libertadora e transformadora, processo educacional partindo de um instrumento integrado ao tempo e ao espaço do educando, a educação como meio de mudança social, através de um método:

Ativo

Dialogal

Participante

Horizontal

Seu método era contrário aos métodos existentes:

Verticais
Acríticos
Arrogantes
Auto-suficientes

O objetivo primeiro é provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica comprometida com a ação. Os meios para o processo instrucional devem ser apreendidos da realidade, temas geradores extraídos da problematização da própria vida dos educandos. O professor deve ser um animador, interferindo o mínimo possível; usa a palavra, mas não é dono da verdade; não-diretivo, mas presente e vigilante. O aluno deve ser engajado na sua libertação; levantador de problemas surgidos na situação, conhecedor da realidade crítica, sujeito do conhecimento. A avaliação a ser utilizada é a auto-avaliação permanente de professor e de aluno, devendo ser considerado o mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas; avaliação com função diagnóstica, identificando caminhos percorridos e os que precisam ser perseguidos.

Nesse contexto de abordagem humanista proposta por Rogers e de abordagem sociocultural proposta por Freire, integra-se a teoria da inteligência emocional, ou das competências emocionais. O propósito é o de que as competências emocionais, aqui utilizando o quadro de referência de Goleman (1999), devem assumir um caráter de interação contínua – a mesma interação que é proposta na situação de aprendizagem citada pela abordagem humanista e sociocultural. Essa idéia de interação há muito vem sendo discutida no campo educacional, dividindo concepções educacionais, que determinam as condutas de professores e alunos.

Ao referir as abordagens de ensino, torna-se necessário recordar que, na área pedagógica, são três as correntes que dominam o campo de investigação: o inatismo, o behaviorismo e o interacionismo.

O primeiro deles, o inatismo, guarda uma concepção de que os seres humanos desenvolvem-se e aprendem de acordo com sua carga, ou herança genética. Ou seja, somente aquilo que está impresso nos genes de cada um terá

chance de desenvolvimento, nada sendo importante sobre as vivências que os sujeitos têm no seu contexto sociocultural.

O behaviorismo se reserva à crença do condicionamento, em que o ser humano é visto como produto do meio.

Por fim, há o interacionismo, que, neste estudo, defende-se como concepção capaz de valorizar e desenvolver as competências emocionais. Nessa concepção, tanto o sujeito como o meio são importantes para o desenvolvimento, valorizando esse meio de acordo como cada sujeito o percebe. Aqui nos valem das idéias construtivistas propostas por Vygotsky.

Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador, foi contemporâneo de Piaget. Nasceu e viveu na Rússia, onde morreu de tuberculose aos 34 anos. Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo, por isso, considerada uma teoria histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

As concepções de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que é de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. Propõe uma visão mediada pela cultura de formação das funções psíquicas superiores.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano colocam que o cérebro é a base biológica, e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano (Vygotsky, 1991). Essas concepções fundamentam sua idéia de que as funções psicológicas superiores (pensamento, linguagem, memória, motivação e volição) são construídas ao longo da história social do ser humano, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1991), mediação é a idéia central para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. É a idéia de mediação enquanto sujeito do conhecimento em que o ser humano não tem acesso direto aos objetos, mas tem acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Portanto, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo, mas sim pela mediação feita por outros sujeitos (Vygotsky, 1991). O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o ser humano.

A linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Logo, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas (Vygotsky, 1991).

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de resignificações, recriação e reinterpretção de informações, conceitos e significações.

O processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização envolve uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, é um processo interpessoal que se torna intrapessoal. Vygotsky (1991) usa o termo função mental para referir-se aos processos de pensamento, memória, percepção e atenção. Coloca que o pensamento tem origem na motivação, interesse, necessidade, impulso, afeto e emoção.

A interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para o desenvolvimento. Existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real, já adquirido ou formado, que determina o que

a criança já é capaz de fazer por si própria, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa.

A aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto, potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas, ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial) nas quais as interações sociais são centrais, estando, então, ambos os processos – aprendizagem e desenvolvimento – inter-relacionados. Assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como, por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança.

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. Para Vygotsky, a atividade do sujeito refere-se ao domínio dos instrumentos de mediação, inclusive sua transformação por uma atividade mental.

Para Vygotsky (1991), o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intrapessoais.

Assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1991). Esse processo de intervenção exige por parte dos diretivos das instituições de ensino sensibilidade para detectar as necessidades de formação e o momento adequado de intervenção.

Para Gairim (1996), detectar necessidades de formação exige por parte dos agentes em processo de formação uma certa sensibilidade e paciência, sem se considerar perda de tempo. “Si no somos claros con lo que queremos o si no destinamos el tiempo suficiente para calarificarlo, es posible que la detaccion sea

um tiempo perdido. A menudo las personas no están conformes con lo que tienen y no saben lo que quieren” (Gairim, 1996, p. 110).

O professor tem o papel explícito de interferir no processo, diferentemente de situações informais nas quais os alunos aprendem por imersão em um ambiente cultural. Portanto, é papel do docente provocar avanços nos alunos, e isso se torna possível com sua interferência na zona proximal. Vemos ainda como fator relevante para a educação, decorrente das interpretações das teorias de Vygotsky, a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, pois uma intervenção deliberada desses membros da cultura, nessa perspectiva, é essencial no processo de desenvolvimento. Isso nos mostra os processos pedagógicos como intencionais, deliberados, sendo o objeto dessa intervenção a construção de conceitos.

Por isso, como esclarece Gairim (1996), a detecção de necessidade é imprescindível para que se constate exatamente o que os programas de formação pretendem alcançar, sem ficar somente no aspecto descritivo. O aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz, como: valores, linguagem e o próprio conhecimento.

A formação de conceitos espontâneos ou cotidianos desenvolvidos no decorrer das interações sociais diferencia-se dos conceitos científicos adquiridos pelo ensino, pois parte de um sistema organizado de conhecimentos. A aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento dos processos internos na interação com outras pessoas.

Vygotsky teve contato com a obra de Piaget e, embora faça elogios a ela em muitos aspectos, também a critica, por considerar que Piaget não deu a devida importância à situação social e ao meio. Ambos atribuem grande importância ao organismo ativo, mas Vygotsky destaca o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, é chamado de sociointeracionista, e não apenas de interacionista como Piaget (Isaias, 1991).

Dessa forma, a abordagem sociocultural, analisada sob as ideias de L. S. Vygotsky, indica que o contexto social é fundamental para a formação das funções psicológicas superiores (cognição, sentimentos, atitudes valores e volição). O ser

humano transforma a natureza e cria a cultura e, como num ciclo, transmite às gerações seguintes através de dois processos:

INTERPESSOAL 1º nível social	==.>	Inter-relações interação com os outros
INTRAPESSOAL 2º nível pessoal	== >	Elaboração pessoal, está em mim, mas passou pelo interpessoal

Nesse momento, todas as pessoas são como zonas de desenvolvimento potencial ou proximal para o outro, isto é, onde eu sou o gancho, o auxílio para o outro aprender aquilo que não sabia. A zona de desenvolvimento potencial – ZDP – integra dois níveis de desenvolvimento: REAL (já possui) e POTENCIAL (por construir). Por isso, para Vygotsky, a produção humana é eminentemente social: o professor é mediador do conhecimento do aluno.

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO⁸

ENVOLVE

PROCESSOS ELEMENTARES

FUNÇÕES PSICOLÓGICAS

SUPERIORES

ORIGEM BIOLÓGICA

ORIGEM SÓCIO CULTURAL

INTERRELACIONADOS

⁸ ISAIAS, S. 1991. Cadernos de Pesquisa. Nº 40, p. 27.

Ao se trazer à tona a discussão da produção do conhecimento a partir de um nível interpessoal, destacam-se as noções da dinâmica de grupo. Sendo assim, é importante considerar as contribuições da psicologia das relações humanas.

O conceito de psicologia das relações humanas pode ser descrito como tentativa de aplicar os conhecimentos fornecidos pela psicologia em geral e pela psicologia social em particular aos problemas das relações entre pessoas ou grupos. A psicologia social e, conseqüentemente, a psicologia das relações humanas são disciplinas que participam de dois grandes ramos do conhecimento, recebendo contribuições da psicologia, de um lado, e da sociologia, de outro. Para Kimball in Carvalho (1979), “a psicologia social trata do estudo da personalidade e do seu desenvolvimento em relação ao ambiente”.

A psicologia das relações humanas trata do comportamento social do ser humano, da interação mental (suas formas e seus processos) e da personalidade e de seu ajustamento à vida social (Carvalho, 1979).

São importantes as contribuições na psicologia das relações humanas as de Kurt Lewin, com o Grupo T (Grupo de Treinamento), gestalt terapia e os grupos de encontro de Rogers (1972, 1995). Estes têm como referencial filosófico e ideológico: filosofia existencial, irracionalismo e filosofias orientalistas; as concepções da escola psicanalítica (aqui se inclui a análise transacional de Eric Berne -positivismo) e o psicodrama (estruturalismo, sociologia).

Sobre a formação de grupos, segundo Moscovici (1983), o estudo científico sobre grupos apresenta as contribuições da abordagem quantitativa usada por Bogardus, ao inventar a escala de distância social para medir atitudes, seguida por Thurstone, que também desenvolveu uma escala de atitudes. Moreno também utilizou a medida; apresentou a técnica sociométrica, destinada ao estudo dos padrões de inter-relações entre os componentes do grupo, do ponto de vista psicológico.

Outras contribuições referem-se à “observação participante”, usualmente empregada em antropologia para estudo de grupos diversos, como as de Newcomb, com o método da observação controlada; de Sherif, com a criação experimental de normas sociais, e de Lewin, na manipulação experimental da

atmosfera de grupo. Kurt Lewin impulsionou e popularizou o termo “dinâmica de grupo” e contribuiu imensamente nos processos de grupo e na prática social. Muitas profissões desenvolveram-se baseadas na dinâmica de grupo, criando novos métodos de treinamento nas relações humanas, relações intergrupos, serviço social, psicologia, educação, administração, enfim, em todos os setores da atividade humana em grupo.

As relações que se estabelecem nos grupos são fundamentais para o processo do grupo. Destaca-se a importância de como a pessoa se posiciona frente ao grupo e como é aceita pelos demais membros. Uma das variáveis nesse processo é o clima – o clima positivo é fundamental para um trabalho efetivo. De acordo com (Fabra,1996 a), pode-se resumir através da abreviatura: ROPES (responsabilidade, abertura, participação, experimentação e sensibilidade).

Nas relações grupais, o centro da relação é o grupo e, nesse sentido, a disposição dos membros é importante. Por exemplo: sentar em forma de círculo facilita a comunicação, integração e, conseqüentemente, pode propiciar maior desenvolvimento intra e interpessoal.

Compreender a problemática do grupo, ou compreender seu funcionamento, exige um compartilhar de observações e reflexões para alcançar os objetivos que se pretende. Algumas pessoas demonstram maior receptividade na busca de informações, contato com o outro; já outras são mais rígidas, fechadas na liberação e na busca de informações. Um grupo é a interação entre pessoas. Antes de chegar a ser grupo, os demais elementos do grupo se influem. Somos mais livres, quando temos consciência de que somos menos, ou seja, que os demais nos influem. Precisamos das outras pessoas para nosso desenvolvimento. Somos seres sociais, vivemos em sociedade e precisamos do outro.

A formação dos grupos se dá, inicialmente, pelo critério de vizinhança e, depois, por objetivos. As pessoas têm a tendência de formar grupos pela vizinhança e, após, por interesses comuns. Para as formações de grupos, existem sempre alguns elementos que não variam. Existem momentos para a formação de grupos. Estes se constituem em formação inicial do grupo, objetivos, conflitos, definição de funções, e desintegração. Todos os grupos passam por essas fases.

Agrupamento	junção de pessoas
Grupo	compartilhar objetivos
Equipe	quando as pessoas são eficazes

As pessoas nos grupos se posicionam em termos de conformidade, prejuízo, competência, submissão (faz-se uso de instrumentos de pressão), identificação, tendência a usar e fazer (o que é aceito e aplaudido) pela necessidade humana de afiliação.

Existe dependência nas relações de grupo, pois os comportamentos se dão ao nível de dependência pessoal. As manifestações desse comportamento variam bastante em sua intensidade e tipos. Respostas emocionais e hostilidades são comuns. Existem normas implícitas e explícitas. A modalidade de participação é imprescindível para a satisfação das pessoas que participam dos grupos. Quando as pessoas têm oportunidade de maior atuação nos grupos que participam, sentem-se mais satisfeitas. Quando todos ficam implicados, ou seja, existe participação efetiva de todos elementos do grupo, o trabalho e o grupo são melhores. A participação depende muitas vezes do tipo de liderança. Pode-se analisar os aspectos de liderança transacional e liderança transferencial, as quais são opostas em suas características. A primeira baseia-se na recompensa/punição, e a segunda, na mudança de atitudes (entusiasmo, motivação interna).

No entanto, ao abordar a liderança, os mitos que a rodeiam devem ser desfeitos, até chegar a uma comunicação positiva sobre os tipos de liderança e a importância da liderança nos grupos. Andreola (1983, p.17) ilustra com muita lucidez a questão da dinâmica de grupo e liderança, levando à reflexão para a transformação de conceitos e atuação pessoal.

As águas de um rio, quando represadas e canalizadas, transformam-se em forças produtivas, a serviço da vida. Isto porque a “dinâmica” das águas é comandada. Não comandadas ou mal comandadas, irrompem de forma selvagem, transformando-se em destruição e desolação. Assim acontece nos agrupamentos humanos. As energias fabulosas que encerram tomarão os rumos da

comunicação, da cooperação e da integração, ou então do conflito, da agressividade e da desagregação, dependendo do tipo de comando ou de liderança que neles se exerce.

Dentre os mitos e preconceitos sobre liderança, segundo Andreola (1983), estão a exclusividade, que consiste na crença de que apenas um ou dois elementos do grupo têm condições de liderar; a idéia de que o líder “nasce” líder, como uma questão do inatismo, desconsiderando a possibilidade de desenvolver a capacidade para a liderança; e as “panelinhas”, subgrupos que podem monopolizar as situações grupais.

Todos esses preconceitos impedem, de certa forma, uma vivência grupal saudável, que propicie o desenvolvimento integral das pessoas e do grupo. Os tipos de líderes e formas de liderança, que podem ser compreendidos como: autocrático, paternalista, “laissez-faire” e democrático, determinam o desenvolvimento ou o desgaste do grupo. Nesse processo de liderança nos grupos e sub-grupos, há que todos indivíduos sempre rever os papéis que assumem ou submetem sua posição frente ao grupo e a si mesmo, para não deixar que características pessoais ou do próprio grupo prejudique, emperrando o crescimento grupal e pessoal.

Aprender a viver com os outros é uma das mais complexas e vitais aprendizagens a realizar. A produtividade será influenciada pela atmosfera do grupo ou clima social, decorrente das relações existentes entre as pessoas que compõem o grupo e principalmente pela liderança que atua naquele contexto. De acordo com Klein e Riviere, (1962, p. 113), “O bom relacionamento conosco mesmo é condição indispensável para termos amor, tolerância e cordura com os demais” (p. 113). Esse bom relacionamento é alcançado de acordo com as experiências que tivemos no passado com outras pessoas, e tudo isso vai tornando parte do nosso espírito e personalidade. Requer que tenhamos conseguido desenvolver a capacidade de desfazer queixas e frustrações dos pais que suportamos desde o nascimento e tê-los perdoado. Assim a pessoa fica em paz com ela mesma e consegue amar os outros.

Quadro 8- Condutas de um grupo sob liderança.

Condutas mais características do grupo	
Sob liderança democrática	Sob liderança autocrática
Conduta amistosa confiante	Descontentamento e crítica
Sugestões dirigidas ao grupo	Exigências de atenção individual
Atividade do grupo antes de o líder chegar e durante sua ausência	Atividades do grupo somente quando o líder está presente
Poucas brincadeiras pesadas	Muitas brincadeiras pesadas
Ausência de bode expiatório	Utilização freqüente de bode expiatório
Uso de nós, nos e nosso.	Uso de eu, me, mim e meu.

São muitas as circunstâncias e pessoas que podem provocar a desativação de processos importantes do crescimento em função de suas características de personalidade. Rever sua própria atuação e, principalmente, comportamentos inadequados é tarefa a ser cumprida, rumo à via quase única que leva ao desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, favorece o crescimento do grupo.

Um dos obstáculos para o crescimento do grupo são os mecanismos de defesa. Embora esses mecanismos também tenham a função de proteção, em algumas situações podem obstaculizar o processo do grupo. De acordo com Harrison (1975, p. 238), "Em certa medida, todos usamos mecanismos de defesa (...). Os mecanismos de defesa agem ao nível do inconsciente. Por conseqüência, é muito mais fácil observar seu funcionamento nos outros do que no eu".

Os mecanismos de defesa ocorrem individualmente, mas também se manifestam no grupo. São recursos adaptativos que funcionam contra a ansiedade. Os mecanismos de defesa mais comuns são: racionalização, projeção, identificação e isolamento emocional ou social. Esses mecanismos, se analisados nas suas implicações individuais, facilitam-nos a compreensão de uma série de atitudes isoladas que formam a intrincada rede de comunicações das relações interpessoais.

Alguns fenômenos grupais, de acordo com Fabra (1996 a), são:

1. Conformismo: dissonância
2. Polarização: Todo o grupo vai aos extremos. Quando o grupo sente-se tenso, tende a polarizar em uma pessoa.

3. Groupthink: um grupo se idealiza, os integrantes são unidos e estão de acordo com o líder, mas não por conformismo.
4. Liderazgo: seria uma função, mas é primeiro um fenômeno.
5. Bode expiatório: (Chivo expiatorio) o primeiro a estudar este fenômeno foi Lewin.
6. Produtividade: acceptable / êxito na tarefa.

Há muitos anos estudiosos dedicam-se incansavelmente ao estudo dos comportamentos humanos, principalmente em nível de formação de grupos, forças psicológicas e sociais a eles associados. Com referência aos aspectos históricos dessas pesquisas, Minucci (1997) afirma que os estudos de Kurt Lewin, no período de 1939 a 1946, marcaram o desenvolvimento da Psicologia Social como ciência e, concomitantemente, a dinâmica de grupo – analisar problemas de comunicação, verificar interações – cogitando uma orientação mais funcional, mais eficiente e criativa das relações humanas.

De acordo com Cartwright & Zander (1967, p.5),

A dinâmica de grupo refere-se a um tipo de ideologia política interessada na forma de organização e direção dos grupos. Essa ideologia acentua a importância da liderança democrática, a participação dos membros nas decisões e as vantagens tanto para a sociedade quanto para os indivíduos, das atividades cooperativas em grupos.. outro conhecido emprêgo da expressão dinâmica refere-se a um conjunto de técnicas – tais como o desempenho de papéis, discussões, observação e “feedback” de processos coletivos – muito empregada nas últimas décadas, em programas de treinamento, planejados para o desenvolvimento de habilidade em relações humanas e na direção de conferências e comissões.

Sobre os fenômenos grupais, Lewin concentrou-se na dinâmica de grupo, pois tinha o desejo de “aplicar a compreensão teórica à construção de um mundo melhor”. Allport in Lewin (1948, p.7) ilustra a importância que o próprio Lewin atribuía ao estudo do grupo:

O grupo a que pertence o indivíduo constitui a base de suas percepções, ações e sentimentos. A maioria dos psicólogos preocupa-se tanto com aspectos destacados da vida mental do indivíduo, que tende a esquecer que a base do grupo social dá ao

indivíduo sua configuração. Assim como o leito do rio talha a direção e o ritmo do fluxo d'água, o grupo determina o curso da vida do indivíduo. Esta interdependência entre a base e o curso configurado é inevitável, íntimo, dinâmico, mas também indefinível.

Lewin, certamente, proporcionou contribuições fecundas com a teoria de campo, como é denominado seu coerente pensamento sobre os grupos. São conceitos principais da teoria: barreira volta, nível de aspiração, regiões centrais da personalidade, rigidez, saciedade, atmosfera de grupo, decisão de grupo, pesquisa de ação (Lewin, 1948).

O francês Le Bon, no século passado, estudou o fenômeno de massa. Freud, que censurava Le Bon por “não ter levado suficientemente em conta a importância do chefe na psicologia das multidões” (Pagés, 1982, p. 412) também oferece destacável contribuição no estudo de grupos. Refere o Totem e tabu – a horda primitiva, o pai era o chefe e era muito despótico, os filhos se reuniram e mataram o pai e logo experimentam a culpa. Então, ocorre a organização do grupo, a liderança inicialmente centrada no pai autoritário e que funciona no conformismo até haver a polarização com a revolta do filho.

Pagés (1982) reconhece a contribuição de Freud para o entendimento dos grupos; no entanto, discorda no que se refere à origem da relação de autoridade. “Para Freud, a relação com o chefe resulta de uma multiplicidade de transferências individuais, pelas quais o indivíduo substitui seu ideal do ego, a imagem parental interiorizada, pelo ideal coletivo, encarnado no chefe” (Pagés, 1982, p. 413). A grande dificuldade instaura-se em como um indivíduo identificaria o ideal do ego pelo chefe numa situação coletiva e em situações diferentes, pois o indivíduo, segundo Freud, faz parte de várias multidões.

Freud entendeu que líder é a pessoa que crê no grupo. Outro aspecto seria os mecanismos de identificação e projeção com o líder. Pois, como mencionado anteriormente, os mecanismos de defesa são individuais, mas são também sociais. Segundo Sbandi (1973, p. 7), “la teoría del grupo orientada en sentido freudiano, con sus numerosas variantes, ha influido en gran medida sobre la terapia en grupo, y puede, además, ser la base para la explicación de fenómenos concretos de los procesos grupales”.

Bion (1975), psiquiatra, militar britânico, cuidou dos militares traumatizados com a guerra por meio de terapia grupal ocupacional. Com esse trabalho, contribuiu, sem dúvida, com os estudos do fenômeno de grupo, pois o estudo que realizou retrata e fundamenta o comportamento do grupo. As características desses comportamentos consistem em suposições de acasalamento, dependência, fuga-luta, que influenciam na escolha do líder. Essas suposições são originadas num “sistema protomental”.

Nesse sistema protomental, segundo Bion (1973, p. 80), “os elementos psíquicos e somáticos ainda não alcançaram suas formas características e podem derivar sua força emocional das ansiedades psicóticas associados aos objetos parciais, primitivos descritos por Melanie Klein”. Bion in Sbandi (1973), na sua compreensão de grupo, fez a distinção entre: *Work-group* e *Basic-assumption group*. O *Work-group* – grupo organizado e estruturado para o desenvolvimento de determinadas funções – depende de cooperação. O *Basic-assumption group* não necessita de organização, nem de capacidade de cooperação, mas de *Valency*. *Valency* é a função inconsciente e espontânea do caráter sociável da personalidade humana.

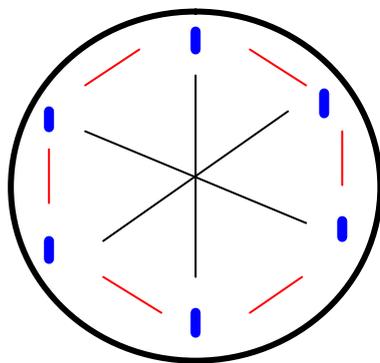
Pagés desenvolveu sua teoria do inconsciente grupal explicitando essas idéias no transcrito que segue, segundo Sbandi (1973, p. 82): “Em todo o grupo existe uma afectividad coletiva, que sirve de base para todos los fenómenos grupales”.

Bales in Pagés (1982) apresenta o enfoque interacional, em que a interação pode ser entendida como um intercâmbio de intervenções para compreender as atitudes nos grupos. Propõe doze categorias de interação.

Todas essas teorias proporcionam contribuições fecundas no campo de estudo e entendimento dos fenômenos grupais, embora cada teoria, com seu referencial teórico, prime pela compreensão mais aprimorada dos intrincados jogos na rede de comunicações humanas. Nos grupos, dão-se vários fenômenos grupais, muitos em nível inconsciente.

No que se refere ao tamanho ideal de um grupo de discussão, Fabra e Domèneche (2001), apoiados pelo que defende também a psicologia de grupos, argumentam que um grupo formado por no mínimo cinco e no máximo doze é o

ideal. É consenso generalizado de que o grupo composto por oito pessoas permite uma discussão muito enriquecedora e fluida. Quanto à importância da disposição física do grupo, a qual deve ser preferencialmente sempre em círculo, é básico observar que, no círculo, não existe centro; qualquer pessoa pode exercer liderança e pode falar e ser ouvido em igual proporção. A comunicação flui e todos se enxergam no mesmo plano.



A participação efetiva de um grupo depende, em grande medida, da maturidade de seus elementos. Se o grupo está maduro, os integrantes podem partilhar a organização da reunião. Ao partilharem a organização da reunião, também assumem o que acontece com o grupo, os conflitos, as decisões que têm de tomar. Ou seja, todos têm meia-culpa se algo não sai bem. Fabra (p. 281) ilustra com clareza esta questão: “Deberíamos entonces preguntarnos qué es lo que ocurre, por qué se dejan de tomar decisiones que contribuirían al progreso de la organización, por qué determinados asuntos ‘se pudran’ y se instalan en la indecisión en lugar de inclinarse por una opción que pudiera revelar-se equivocada”.

O rumo do grupo é definido de acordo com as características de cada integrante e de sua atuação. É importante mencionar que existe a zona de liberdade no grupo, na qual as pessoas podem tomar decisões livremente. Para conduzir o grupo, o método interativo na condução de reuniões é talvez o melhor método, pois é um sistema de democratizar a reunião, através da divisão de funções. De acordo

com Fabra (1996 a), algumas funções dos membros de um grupo são: líder institucional (está presente, dá informações quando precisa, é a pessoa que marca a zona de liberdade); pessoa facilitadora (produz e facilita, é um membro do grupo, mas dirige a reunião); pessoa relatora (toma nota de tudo para o grupo, e não para as pessoas; deve ser conciso e fazer uso de papelógrafo) e a pessoa membro do grupo.

Para Fabra e Domèneche (2001, p. 58), “En cualquier caso, lo que queremos destacar es que la técnica Del grupo de discusión es aplicable a alumnos y alumnas de casi todas las edades y niveles y modalidades educativas. Constituye, por tanto, un instrumento al alcance de los y de la educación que puede resultar inapreciable para confirmar modificar tanto sus propias concepciones y percepciones relativas a la dinámica de las clases como para conocer y comprender las actitudes y comportamientos de su alumnado”.

O ser humano pode aprender a viver em grupo. Suas habilidades em lidar com os outros são adquiridas principalmente na infância e adolescência, através de um processo de experiências pessoais e interpessoais que constituem seu desenvolvimento psicossocial. Vários fatores contribuem para esse desenvolvimento, mas é possível ensinar e aprender padrões mais adequados de relacionamento social.

O treinamento das relações humanas é capaz de, se empregado adequadamente, produzir mudanças educacionais substanciais. Possui uma enorme potencialidade para melhorar a educação, através da manipulação dos componentes afetivos, reduzindo os atritos desnecessários que existem entre as gerações e criando uma revolução da instrução que ajuda os professores a aprenderem a usar o grupo de sala de aula para fins de aprendizagem (Lyon Jr., 1977).

É pena que essa inovação tão promissora possa ser eliminada antes que suas qualidades únicas tenham tido uma chance mínima de demonstrarem o seu valor. É grande a oposição que se faz à sua aplicação, mas esta tende a crescer ainda mais. Entre os que se opõem ao treinamento da sensibilidade, encontram-se aqueles que dizem: “cheira a terapia”, o que até certo ponto é verdadeiro (Max

Birnbaum, "sense about Sentsitivity Training", Saturday Review..15 nov. 1969. p. 82 *apud* Lyon Jr., 1977, p. 187).

Dessa forma, faz-se necessário um método de ensino que valorize o aluno e o professor em suas potencialidades, que priorize o desenvolvimento de qualidades pessoais identificadas com as situações de aprendizagem, que possibilite ser capaz de auxiliar efetivamente no próprio bem-estar e no bem-estar daquelas pessoas com quem convive, principalmente nos ambientes de sala de aula. Esse método de ensino deve priorizar o trabalho em grupo e a socialização dos alunos, como demonstra Fabra (1994, p. 23-24):

Por eso es importante que los profesores y las profesora se esfuercen, durante todo el proceso educativo, por conseguir que niños y niñas e chicas e chicos convivan armoniosamente y sin tensiones. Y para alcanzar este objetivo han de ser conscientes de las necesidades emocionales de los alumnos: de dependencia, de afecto, de cuidados, de autoafirmación, de creación, de seguridad, de correr riesgos, de explorar, de cambiar, de formar parte de un grupo, de ser aceptados por sus iguales, de ser comprendidos, de poder expresarse, de ocupar una determinada posición en el grupo.

Todas essas necessidades têm origem na natureza social do ser humano e só podem ser satisfeitas em relação a outros seres humanos. Por isso, os professores devem proporcionar cada vez mais oportunidades no espaço da sala de aula para que os alunos possam interagir entre eles mesmos. No entanto, nem todos professores demonstram adequada autopercepção para o ensino. Esses devem procurar trabalhar em direção ao seu próprio conhecimento, pois os professores que têm dificuldades de aceitar seus próprios sentimentos e emoções acabam por criar, como bem fala Fabra (1994, p. 22), "uma coraza que dificulta o acceso a los demás", ou seja, impede que os alunos se aproximem dele e, conseqüentemente, os aceitem.

Para evitar que isso ocorra, Fabra (1995 a) destaca a importância de os professores efetuarem um trabalho em equipe e, se possível, elaborem um modelo de gestão participativa e democrática nas escolas. Sugere algumas técnicas de participação e gestão democrática baseadas no método interativo de condução de reuniões, de solução de problemas e de consenso. Ao fazer uso

dessas técnicas, deve-se ter a presença de uma pessoa qualificada que possa atuar como catalisadora e facilitadora dos processos grupais.

A intervenção psicopedagógica nessa área de atuação é fecunda, pois pode, por meio de técnicas que relacionam aspectos pedagógicos e psicológicos, intervir para a superação das dificuldades que possam interferir nos processos de ensino e aprendizagem. Essas técnicas, denominadas dinâmicas de grupo, na realidade, constituem-se em disciplina de estudo no campo psicológico.

Dinâmica sugere movimento, atividade e caracteriza-se pelo estudo do movimento dos corpos, relacionando-os às forças que o produzem – características que são imprescindíveis ao trabalho didático do professor, hoje muito mais do que em outras épocas, dadas as condições e expectativas contemporâneas. As mudanças provocadas pelas constantes inovações que vêm ocorrendo em todos os planos da existência humana não permitem mais que o ser humano seja alguém estagnado.

A dinâmica de grupo ocupa um lugar especial, devido às suas características e facilidades que proporcionam ao processo educacional. Entretanto, o conhecimento sobre a melhor forma de como utilizá-la ainda encobre muitas peculiaridades. Sabe-se que, se quisermos favorecer um clima amigável, ou hostil, poderemos desenvolvê-lo com esta ou aquela dinâmica de grupo. Também é sabido que uma dessas favorecem os elos do grupo, assim como outras dificultam que estes se estabeleçam.

Esses processos subliminares podem ser utilizados para gerar motivação e para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos que poderão ser integrados ao processo de reflexão e ampliação destes pelo próprio indivíduo, mesmo fora do grupo. De certa forma, é assimilado um “jeito” seu de pensar que, mesmo depois de assimilado, possa fazer parte de seu ser, sendo-lhe útil no processo de construção de conceitos e formas de agir.

Certamente, o uso de dinâmicas de grupo não soluciona magicamente as relações de ensino e aprendizagem, mas constituem um campo fértil. Com a escolha acertada, ou seja, com a comunhão entre os objetivos, conteúdo e a dinâmica a ser utilizada, teremos processos de experiências ricos e gratificantes na prática pedagógica.

O uso de dinâmicas de grupo favorece o desenvolvimento de uma consciência mais crítica com relação ao papel que as pessoas ocupam nos grupos a que pertencem. Propiciam vivências em que realmente as pessoas se entregam para alcançar os objetivos a que se propõem, constituem-se em verdadeiras possibilidades de entendimento pessoal e superação de dificuldades presentes no plano das relações interpessoais.

De acordo com Jalowitzki (1998), sobre o uso de dinâmicas de grupo,

cada exercício tem uma finalidade: assim uns buscam maior abertura da pessoa em relação às demais, tirando as barreiras que impedem uma verdadeira comunicação pessoal por causa de tantos preconceitos e condicionamentos que geralmente angustiam as pessoas em relação as outras. Outros exercícios procuram despertar nas pessoas o sentido da solidariedade, adormecido pelo individualismo e pelo egoísmo. Outros ainda buscam uma colaboração mais efetiva, afastando a frieza o indiferentismo, a agressividade o desejo de dominação, o tratamento da pessoa como objeto. Aparecem ainda exercícios que provocam um insight pessoal. Apresentam a pessoa como ela realmente é, com suas limitações, suas deficiências, suas habilidades, suas tendências positivas e negativas. Há enfim exercícios que demonstram maturidade grupal, o grau de abertura, de harmonia, e seu ambiente de amizade, de sinceridade, de confiança, e de colaboração (p.14).

Percebe-se que os trabalhos com dinâmicas de grupo vinculadas ao alcance dos objetivos são atividades que, fora o caráter envolvente e ativo que as caracteriza, proporcionam a facilitação da compreensão de dificuldades provocadas pela afetividade. Tarefas como essas auxiliam sobremaneira o enfrentamento das situações de sala de aula em que professores e alunos estão envolvidos. Pois, nessa relação, muitas das dificuldades podem surgir em decorrência dos aspectos pessoais próprios da situação mesma de aprendizagem. Ou seja, a situação de aprendizagem pode gerar ansiedades e conflitos, por suscitar o novo. Essas situações, se não percebidas e compreendidas, fomentam relações interpessoais disfuncionais, que em nada favorecem o processo de ensinar e aprender. Ao professor é atribuída uma série de compromissos em relação ao cuidado humano, que repercute diretamente na sociedade. Para Fritzem in Jalowitzki (1998), o ser humano é essencialmente um ser para os

demais, um ser em relação, que depende dos demais e está feito para os demais. Disso, em geral, as pessoas têm muito pouca consciência, mas é algo que não se adquire a não ser pela vivência.

Para Andreola (1983), o trabalho com dinâmicas de grupo está associado à transformação de conceitos e atuação pessoal, em que a liderança democrática exerce papel fundamental. Para o autor,

as águas de um rio quando represadas e canalizadas, transformam-se em forças produtivas, a serviço da vida. Isto porque a dinâmica das águas é comandada, irrompem-se de forma selvagem, transformando-se em destruição e desolação. Assim acontece nos agrupamentos humanos. As energias fabulosas que encerram tomaram os rumos da comunicação, da cooperação e da integração, ou então do conflito, da agressividade e da desagregação, dependendo do tipo de comando ou de liderança que neles se exerce (Andreola, 1983, p. 17).

As dinâmicas de grupo orientadas, lideradas para o alcance de um objetivo em comum são adequadas para o trabalho no campo das relações humanas e servem para: integrar a pessoa no meio social, desinibir, desbloquear, desenvolver a comunicação verbal e não-verbal e desenvolver adaptação emocional. Diante do que foi exposto, evidencia-se que a dinâmica de grupo pode contribuir para o desenvolvimento das competências emocionais, principalmente nas situações de aprendizagem, através da criação de espaços que permitam professores e alunos expressarem seus sentimentos desencadeados pelo próprio processo de ensino-aprendizagem. Tais sentimentos podem facilitar a aprendizagem e o ensino se bem compreendidos.

Os sentimentos estão organicamente vinculados ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano no complexo meio social que o rodeia graças a este vínculo e com a consciência da realidade, os sentimentos vão adquirindo um conteúdo cada vez mais intelectualizado (Mosquera, 1978, p. 30).

Fabra (1995 b), sobre o trabalho em grupo, refere que objetivos bem definidos, boa comunicação entre os membros, planejamento de tarefas e mecanismos de avaliação eficazes constituem garantia de bom funcionamento

grupal. Mas ainda assim deve-se levar em conta os afetos, os sentimentos e as emoções.

(...) grupo tienen mas “vueltas” – o entresijos, o complicaciones – de lo que parece a simple vista, y, para poner en claro que la buena planificación y la buena gestión no serán necesariamente suficientes para conseguir un buen funcionamiento grupal y unas decisiones eficaces y satisfactorias. Se requiere, además, una comprensión directa y profunda de los fenómenos grupales y de los mecanismos que se ponen en funcionamiento – con o sin nuestro permiso y con o sin nuestro conocimiento- cuando los seres humanos nos reunimos para trabajar en equipo (Fabra, 1995 b, p. 43-44).

Atualmente, a utilização de dinâmicas tornou-se muito significativa em psicologia de pequenos grupos. Tem-se verificado que os problemas que afetam individualmente o ser humano refletem-se no grupo e, conseqüentemente, na sociedade. Como afirma Minucci (1997), a estrutura, a formação, o crescimento, a coesão, a desintegração dos pequenos grupos são problemas de psicologia social.

É importante ressaltar que, quando se objetiva compreender o comportamento humano, os interessados devem ter em mente a realidade do dia-a-dia de quem é estudado e interessar-se pela autenticidade das relações interpessoais. Para Minucci (1997, p. 20), “a dinâmica de grupo como ciência empírica dos processos científicos depende de observação, de quantificação, de mensuração e de experimentação”. O autor acrescenta que, para compreender-se o comportamento de um grupo, modificá-lo em algumas características e, por fim conhecê-lo, quatro aspectos precisam ser levados em consideração: natureza do grupo, seu funcionamento, relação indivíduo-grupo e relação grupo-sociedade.

As dinâmicas são utilizadas, em muitas áreas do ensino, pelo grau de resultados positivos identificados. Segundo Cartwright e Zander (1967), a utilização de técnicas de conhecimento pessoal em instituições acadêmicas assume um caráter bastante interdisciplinar e multiprofissional, permitindo que várias áreas de conhecimento atuem com contribuições para o crescimento do grupo.

No que se refere à abrangência da dinâmica de grupo, Minucci (1997, p. 17) subdivide em dois grandes conjuntos:

conjunto de fenômenos psicossociais e de leis que regem tais fenômenos em pequenos grupos e são regidos por leis naturais, e o conjunto de métodos, técnicas e orientação didática: permitem atuar sobre a personalidade por meio dos grupos. De outro lado, tais métodos permitem que pequenos grupos atuem sobre organizações sociais mais amplas.

O uso das dinâmicas possibilita uma maior integração dos membros de um conjunto, que vivenciam experiências semelhantes. Quando são executadas, notam-se algumas reações. De acordo com Minucci (1997, p.21), as forças psicológicas e sociais que atuam no grupo se fazem sentir através de: coesão, coerção, pressão social, atração, rejeição, resistência a mudança, interdependência, equilíbrio e quase-equilíbrio. Esses fatores são de suma importância para que o indivíduo se torne perceptível frente a sua visão, atuação e relacionamento interpessoal com os demais componentes de seu meio, podendo rever seus valores. Para Cartwright e Zander (1997, p. 10), um dos objetivos básicos da dinâmica de grupo é proporcionar um melhor fundamento científico para a ideologia e a ação.

Ao enfatizar o vínculo direto da atuação didática do professor com os próprios sentimentos, destaca-se que as preocupações presentes no discurso de boa parte de professores, observado na literatura específica sobre o tema, são relacionadas às dificuldades de aprendizagem e de ensino. As preocupações são reais e tornam-se dia a dia mais intensas, dado o número crescente de alunos com retenção e evasão escolar e de professores com atestados médicos de estresse causado pela situação de ensino, como aponta os estudos de Esteve (1999) sobre o mal-estar docente.

Segundo Abraham (1987, p. 113):

La enseñanza es una profesión sometida a numerosas presiones psicológicas. Por una parte, se considera al enseñante como el representante de la sociedad: como tal debe transmitir a la nueva generación la tradición del grupo. Por otra, se le exige la aplicación de métodos pedagógicos

nuevos para aumentar la capacidad de adaptación de los alumnos a los cambios que intervienen en la sociedad.

Nessa busca, vê-se o indivíduo cercado de informações e tecnologias, mas talvez carente de afeto, de atenção, de desejos e de alegrias. Confirma-se a cada dia a necessidade de proporcionar espaços para as relações humanas dentro do espaço escolar (Vasconcellos, 1996). De acordo com Moraes (1991), na escola é possível criar um clima de afetividade, em que o relacionamento humano possa ser mais significativo, pleno e duradouro. Esse clima é proporcionado pelo professor, que, através da troca de experiências, permite o crescimento mútuo entre os espaços de ser professor e ser aluno.

Os professores de hoje sabem que as diferenças sociais, culturais, intelectuais, de personalidade, são geradoras de diferenças na aprendizagem. Todavia o respeito às diferenças vai mais longe, implica um posicionamento ativo de reconhecer a diversidade que é ver em cada indivíduo a presença do universal e simultaneamente a do particular. Atender a diversidade cultural implica, pois, reduzir a defasagem entre o mundo vivido do professor e o mundo vivido dos alunos bem como de promover efetivamente, a igualdade de condições e oportunidades de escolarização para todos (Libâneo, 1999, p.42).

Neste contexto de consideração das emoções e criação de espaços dentro das próprias escolas para o desenvolvimento de relacionamentos afetivos, segundo Silberman (2001), deveriam ser priorizadas “escolas emocionais” que devem:

- ? investir menos esforços em medir conhecimentos e mais tempo e enfoque na aprendizagem;
- ? compartilhar responsabilidades com seus alunos;
- ? investir nas tecnologias modernas de ensino;
- ? identificar e promover talentos individuais;
- ? promover reciclagem permanente de professores;
- ? enfatizar atividades em grupo;
- ? enfatizar a criatividade de cada aluno;
- ? ensinar o aluno como aprender.

Até pouco tempo atrás, o sucesso de uma pessoa era avaliado pelo raciocínio lógico e habilidades matemáticas e espaciais (QI). Mas as inovações no campo de estudo da mente humana trouxeram à baila outros conceitos e formas de compreender a inteligência, retomando uma nova discussão sobre o assunto. A inteligência emocional é compreendida como a maior responsável pelo sucesso ou insucesso das pessoas, que estão constantemente em relacionamento. Dessa forma, pessoas com qualidades de relacionamento humano, como afabilidade, compreensão e gentileza têm mais chances de obter o sucesso.

A inteligência emocional, como já foi exposto em capítulos anteriores, está relacionada a habilidades, tais como motivar a si mesmo e persistir mediante frustrações; controlar impulsos, canalizando emoções para situações apropriadas; praticar gratificação prorrogada; motivar pessoas, ajudando-as a liberarem seus melhores talentos, e conseguir seu engajamento a objetivos de interesses comuns.

Como vimos nos capítulos anteriores, Goleman (1995) mapeia a inteligência emocional em cinco áreas de habilidades: autoconhecimento emocional (reconhecer um sentimento enquanto ele ocorre; controle emocional (habilidade de lidar com seus próprios sentimentos, adequando-os para a situação); automotivação (dirigir emoções a serviço de um objetivo é essencial para manter-se caminhando sempre em busca); reconhecimento de emoções em outras pessoas e habilidade em relacionamentos interpessoais.

As três primeiras acima referem-se à inteligência intrapessoal; as duas últimas, à inteligência interpessoal. Como podemos ver logo abaixo, estão intimamente relacionadas a situações de aprendizagem e ensino.

A inteligência interpessoal é a habilidade de entender outras pessoas, o que as motiva, como trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. Esta habilidade, se contextualizada em um ambiente de sala de aula, envolve também a necessidade organização de grupos, enquanto habilidade essencial da liderança, que envolve iniciativa e coordenação de esforços de um grupo, habilidade de obter do grupo o reconhecimento da liderança, a cooperação

espontânea, bem como de negociação de soluções enquanto papel do mediador, prevenindo e resolvendo conflitos. Para tanto, é necessário que se desenvolva a empatia – e a sintonia pessoal com o grupo, que é a capacidade de, identificando e entendendo os desejos e sentimentos das pessoas, responder (reagir) de forma apropriada, de forma a canalizá-los ao interesse comum.

Somente pessoas, ou líderes com sensibilidade social, capacidade de detectar e identificar sentimentos e motivos das pessoas pode facilitar os processos de aprendizagem. Para ter essa sensibilidade social, é necessária também a inteligência intrapessoal, que é a mesma habilidade, só que voltada para si mesmo. É a capacidade de formar um modelo verdadeiro e preciso de si mesmo e usá-lo de forma efetiva e construtiva.

Gardner (1995) propõe uma visão pluralista da mente, ampliando o conceito de inteligência única para o de um feixe de capacidades. Para ele, inteligência é a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos valorizados em um ambiente cultural ou comunitário. Assim, ele propõe uma nova visão da inteligência, dividindo-a em sete diferentes competências que se interpenetram, pois sempre envolvemos mais de uma habilidade na solução de problemas. Embora exista predominância, as inteligências se integram. Segundo Gardner, todos nascem com o potencial das várias inteligências. A partir das relações com o ambiente, aspectos culturais, algumas são mais desenvolvidas ao passo que se deixa de aprimorar outras.

Procurou-se apresentar neste capítulo uma integração entre idéias indispensáveis para a prática pedagógica significativa. Assim, pode-se analisar as questões relativas às abordagens humanista (Rogers), socioculturais (Freire, Vygotsky), a dinâmica de grupo e a inteligência pessoal. Observou-se que, quanto associadas, compreendem uma base ou referencial para prática pedagógica significativa nos dias atuais. Isso equivale a dizer que a integração dessas idéias pode contribuir para o desenvolvimento das competências emocionais, principalmente os pressupostos da abordagem humanista, pois ela pode, associada aos aspectos inovadores da pedagogia e didática, proporcionar aprendizagens significativas e reflexivas. Para Snyders (1988, p. 261), mesmo que os professores não adotem uma posição não-diretiva,

sonha-se com um outro tipo de professor: ela não estaria mais acima dos alunos, não lhes revelaria mais informações 'vindas do alto' mas manter-se ia com eles, no meio deles, para que eles vivessem juntos situações de procura, de descoberta; ele vai regular o que os próprios alunos encontraram, juntá-lo numa síntese trazendo acrescentando a isso seu ponto de vista. Vislumbra-se no horizonte a imagem de alunos que aprenderiam sem se dar conta de que estão aprendendo, estudando; desenvolvendo-se a partir de seus interesses, seus desejos, numa espontaneidade feliz; descobrindo as verdades a partir de suas livres trocas entre iguais, no prazer de executar juntos

Embora não se pense em concepções ingênuas da tarefa de ensinar, sabe-se que a cada novo encontro as pessoas ficam diferentes. Elas modificam suas atitudes e podem rever seus valores, pela influência que os outros exercem. Quando se querem compreender as relações de aprendizagem e ensino, enfatizam-se o comportamento humano e a organização da instituição educacional que muitas vezes determina o comportamento de professores e alunos. Para Gairin (1990, p. 114), ao argumentar sobre a importância das atitudes, do comportamento dos diretores de uma organização escolar, ressalta que, ainda que seja complexo o tema, atitudes em decorrência de problemas metodológicos, "las actitudes son un componente fundamental de la actividad humana y parece imposible comprender la estructura y funcionamiento de una organización sin intentar acercarse al comportamiento humano". Resta, e deveria ser dever de cada pessoa, a humildade de reconhecer em si e nos outros o processo de transformação que ocorre nas suas relações com os demais. Relações entre pessoas são fundamentais para suscitar processos evolutivos, razão pela qual devem esses processos ser de natureza construtivista e humanista.

4 METODOLOGIA

4.1 Enfoque

Este estudo, de caráter experimental, exploratório e descritivo, apresenta uma análise que consiste em conhecer a importância da competência emocional na prática pedagógica através do grau de relevância atribuído por professores e alunos do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) de uma escola pública, situada na região central urbana da cidade de Santa Maria, RS, Brasil. Procura esclarecer as implicações da competência emocional de professores e alunos para a aprendizagem e como se apresentam as contradições primordialmente em relação ao desempenho profissional dos professores e as expectativas dos alunos frente ao seu próprio desenvolvimento.

Inicialmente, procurou-se explicar o problema a partir de referências teóricas publicadas, que constitui a pesquisa bibliográfica que consta do resumo do assunto. Este estudo inicial é o primeiro passo de qualquer pesquisa científica (Trivinos, 1987).

Por se tratar de um estudo experimental, a metodologia aplicada compreendeu fases de planejamento, levantamento e coleta de dados, trabalho nos grupos experimentais (controle/observação), sistematização dos dados e redação final. A coleta de dados, o trabalho nos grupos experimentais e o controle foram realizados no período de março a agosto do ano de 2000. Assim, a trajetória metodológica correspondeu à utilização da pesquisa bibliográfica, experimental, exploratória e descritiva com desenho qualitativo.

O estudo experimental caracteriza-se por manipular diretamente as variáveis relacionadas com o objeto em estudo, resultando em relações entre causa e efeito. Procura explicar o modo e a causa do fenômeno produzido.

Segundo Gil (1989), existem várias modalidades de pesquisa experimental. As três mais comuns são: experimentos “apenas depois”, antes depois com um único grupo e antes depois com dois grupos. Este estudo utiliza a primeira modalidade mencionada, ou seja, “apenas depois”, em que são formados dois grupos, um denominado grupo experimental e outro denominado grupo controle.

Esses grupos devem apresentar características as mais semelhantes possíveis. Por essa razão, optou-se, neste estudo, dividir os grupos experimentais e controle na mesma série e turma.

Formados os grupos, aplicou-se o estímulo apenas no grupo experimental e procedeu-se à medição das características de ambos. Como os grupos são semelhantes, infere-se que todas as diferenças encontradas são decorrentes do estímulo aplicado.

A experimentação pode ser considerada como uma aplicação do método científico, pois consiste em um método para se chegar a uma descrição única de relações, consistindo também, segundo Anderson (1977, p. 33), em uma “idealização do método científico, uma vez que satisfaz, mais plenamente do que qualquer outro procedimento, a exigência da observação controlada”. O método experimental preconiza que se busquem, através da manipulação de antecedentes, os fenômenos que deles derivam. Se definidas as relações entre causa e consequência dos elementos, a informação, ou o conhecimento obtido através do estudo passa a constituir um conjunto de conhecimentos sistematizados passíveis de generalização, ou seja, aplicáveis a novas situações, sempre que analisadas as variáveis. Na trajetória das etapas do método científico, o pesquisador estabelece hipóteses, que são oriundas da observação ou teorias. Essas hipóteses devem ser suscetíveis à verificação.

O objetivo da abordagem experimental é, então, descobrir as condições antecedentes necessárias para que um evento possa ocorrer, sendo, assim, o método mais indicado para a investigação causal. Experimentar consiste em provocar o fenômeno que se quer estudar. Neste estudo, por exemplo, refere-se ao desenvolvimento das competências emocionais para o ensino e aprendizagem, para manter-se o fenômeno em questão sob condições controladas. Controlar, por sua vez, consiste em eliminar a possibilidade de uma condição influenciar o fenômeno, como também manter esta influência sem alterações, ou provocar variações determinadas pelas possíveis hipóteses levantadas ou teorias preexistentes.

Para Braghirolli (1998, p. 34), “o método experimental se caracteriza pelo controle de variáveis. Busca determinar o efeito de uma condição particular

(variável independente) sobre um determinado evento (variável dependente) limitando ou eliminando os efeitos de outras condições relevantes (variáveis de controle)". Para que seja possível fazer inferências acerca das relações de causa e efeito sobre as variáveis, é necessário que tais variáveis sejam observáveis. O método experimental não permite aplicação, caso as variáveis não sejam observáveis, e além de observáveis quantificáveis de alguma forma, ou diferenciáveis através de características, peculiares aos fenômenos investigados. Rodrigues (1976, p. 36) define variável independente, dependente e estranha.

Para Kerlinger (1980), os resultados obtidos em pesquisas experimentais são mais fidedignos, ou seja, pode-se acreditar mais nesses resultados do que em outras fontes. "Dada a competência e dada a satisfação dos padrões e critérios científicos, pode-se acreditar mais nos resultados dos experimentos do que de outros tipos de pesquisa. Este motivo primordial por que a pesquisa experimental é tão importante e por que os cientistas, podendo escolher, provavelmente farão experimentos" (p. 123).

Para Kerlinger (1980), o principal motivo dessa escolha é o controle. Num experimento bem conduzido, o controle sobre os acontecimentos é relativamente grande, o que permite a crença quase incondicional dos resultados nele obtidos. Por controle compreende-se: definição, delimitação, restrição e isolamento das condições no contexto do campo investigado.

Na pesquisa experimental, existem dois tipos de dados e análises (qualitativos e quantitativos) e dois tipos de análise quantitativa, quais sejam: estatística de diferenças e exploratória de dados – esta última foi eleita para análise e apresentação dos resultados deste estudo. Ao considerar que, para a comprovação de diferenças entre situações observacionais e experimentais seja necessário usar os métodos estatísticos, deve-se ressaltar que o aspecto quantitativo foi utilizado para a análise e apresentação de resultados, mas não com ênfase única.

Para compreender o fenômeno, é necessário descrever a variabilidade e as tendências centrais. Existem, neste estudo, variáveis que não podem ser controladas e que podem ter importância na experimentação realizada. Entre elas,

destaca-se: qualidade da relação entre os distintos sujeitos, estados de ânimo e incidência de vários fatores externos.

Dessa maneira, o estudo descritivo exploratório vem ao encontro do tema desta investigação, pois a pesquisa descritiva se desenvolve principalmente nas ciências humanas e sociais com o objetivo de conhecer situações e atitudes através da descrição detalhada de pessoas, objetos ou situações. A pesquisa descritiva caracteriza-se por trabalhar sobre os dados da própria realidade e poder assumir a modalidade “descritiva exploratória”, que consiste em coletar grande quantidade de informações por meio da utilização de questionários, entrevistas, testes, escalas e formulários. Não são investigados todos integrantes da população estudada, mas uma amostra significativa de todo o universo que é tomado como objeto de investigação. Na referida escola, em que foi realizada a presente investigação, existem duas turmas por série. Duas turmas de 5ª série (51 e 52), duas de 6ª série (61 e 62), duas de 7ª série (71 e 72) e duas de 8ª série (81 e 82). Foi selecionada uma turma por série, e os resultados foram projetados para o resto da população.

A principal vantagem da pesquisa descritiva exploratória é a rapidez na coleta de informações através do conhecimento direto com a realidade. A desvantagem está na ênfase nos aspectos perceptivos, pois diz respeito à percepção de que as pessoas têm. Sendo esta percepção subjetiva, podem resultar dados distorcidos, já que, como já foi referido, existem variáveis que não se podem controlar, e estas podem estar submetidas à percepção que é subjetiva.

4.2 Población o marco de estudio



Figura 4 – Vista da escola, Santa Maria (RS), 2000.

A escolha da escola se deu em função do tipo de conteúdo e objetivo que envolve o presente estudo. Ou seja, por tratar-se de competências emocionais, alguns instrumentos de investigação selecionados e efetivamente úteis para a investigação, como é o caso da entrevista em profundidade, exigem um certo conhecimento do pesquisador por parte do grupo a ser investigado. A pesquisadora deste estudo já havia realizado um trabalho junto a mesma escola (Pavão, 1998), o que favoreceu o desenvolvimento deste estudo.

A população investigada consistiu num total de quinze (15) professores e cem (100) alunos. Os alunos freqüentavam a 5ª série, 6ª série, 7ª série e 8ª série. Perfaziam uma média de vinte e cinco (25) alunos por classe. A Escola é composta de 420 alunos da pré-escola à 8ª série, 32 professores e quatro serviçais. De acordo com os dados encontrados no relatório do arquivo da Escola, a situação sócio-econômica da comunidade é de baixa renda, predominando um salário mínimo. O nível de escolaridade dos pais de alunos matriculados no ano de 2000 é muito baixo (80% não concluíram o primeiro grau), mas o número de analfabetos é insignificante. A maior parte das famílias possui casa própria, cuja construção predominante é a casa de madeira, seguida da mista (madeira e alvenaria), com luz elétrica e instalação sanitária.

A comunidade escolar na faixa etária entre cinco e dezoito anos é formada por meninos e meninas. A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde.

A maioria das mulheres da comunidade trabalha fora do lar, exercendo suas funções em lojas, hospitais, supermercados e casas de família.

A religião predominante na comunidade escolar é a católica, havendo duas igrejas e uma capela onde a população costuma reunir-se em ocasiões de missas, encontros religiosos e festas.

4.3 Instrumentos e recursos

Como preconiza a pesquisa descritiva exploratória, para obter grande quantidade de informações, muitos instrumentos de investigação foram utilizados: questionários, entrevista, um teste e observações.

A primeira atividade realizada junto à escola foi o encontro com professores e diretores da escola para apresentar e justificar o trabalho realizado, bem como verificar a aceitação ou não deste trabalho. O encontro foi do tipo expositivo-dialogado.

Na seqüência das atividades de pesquisa, foi realizado um levantamento por meio de questionário semi-estruturado com questões abertas, tendo como pontos-chave o conhecimento de uma competência emocional. Esse mesmo questionário foi aplicado aos professores e, após, aos alunos dos grupos experimentais.

Foi utilizada a entrevista em profundidade, que requer preferencialmente certo conhecimento das pessoas e do ambiente. Por essa razão, optou-se pela escola em que anteriormente já havia sido desenvolvido um trabalho pela autora, como referido acima (Pavão, 1998). Entre os professores existe um total de seis masculinos para nove femininos. Mas nem todos desenvolvem atividades apenas na escola; alguns só ministram suas aulas e vão embora, o que não permitiu maior engajamento com a pesquisa.

Para a entrevista em profundidade realizada somente com os professores, foi estabelecido junto à escola um horário e um tempo aproximado de duas horas para cada entrevista em função dos horários das aulas dos professores, bem como um local na própria escola onde os professores entrevistados pudessem sentir-se à vontade. Esses encontros foram realizados entre os meses de abril e junho do ano de 2000.

Mucchieli (1978) alerta quanto aos possíveis desvios introduzidos na relação entrevistador-entrevistado, sugerindo algumas medidas a serem tomadas para evitar desvios. As medidas são as seguintes: “trabalhar metodicamente para obter a confiança do cliente, (...) trabalhar em função das características do universo da enquete, de seus estratos de suas categorias. (...) contra a sugestão e a indução das respostas” (Mucchieli, 1978, p. 67-68). Desse modo, foi utilizado um guia de entrevista com uma questão que foi bem explorada, estimulando a conversação e a memória do entrevistado.

A questão da entrevista foi: Me gostaria saber que importância tem para ti a inteligência emocional? Até que ponto tens consciência de teus sentimentos? E dos sentimentos de teus alunos? Relate experiências pessoais com tuas emoções e sentimentos.

Para a análise das entrevistas, foi realizado o controle cruzado de informações e análise individual. As entrevistas assumiram caráter diagnóstico das competências emocionais e foram aplicadas somente aos professores.

Para a realização do experimento com os alunos, realizou-se a divisão dos grupos experimentais e de controle. Os grupos foram compostos com alunos das quatro séries: 5^a, 6^a, 7^a e 8^a, divididas pela metade aleatoriamente, para que se efetivassem os grupos experimentais e de controle. A própria pesquisadora foi a cada sala de aula e perguntou quem gostaria de realizar um trabalho. Nesse momento, os alunos não foram informados do tipo de trabalho. A escolha dos alunos foi aleatória, de acordo com a disposição na sala – escolhia um e pulava outro de todos que quiseram participar até completar a metade do grupo. Totalizaram 46 alunos nos grupos experimentais e 52 alunos nos grupos de controle. Nos grupos experimentais, foram realizadas atividades para o desenvolvimento das competências emocionais.

Um total de quinze encontros foram realizados nos meses de julho e agosto de 2000. Os encontros ocorreram duas vezes na semana com duração de sessenta minutos. O plano de trabalho desenvolvido nos grupos experimentais encontra-se detalhado no Volume II deste estudo. Nesse plano de estudo foram utilizadas dinâmicas de grupo (Jalowitki, 1998); história e filme (Burnet, 1994) e um *compact disc* de música (Weiss, 1999). Os professores da classe responderam

a uma ficha de avaliação dos grupos experimentais e de controle no final dos trabalhos. Buscou-se verificar os resultados obtidos através da comparação dos dois grupos, experimentais e controle.

Realizou-se a observação participante sistemática quinzenal nas turmas selecionadas com os grupos experimentais e controle. Esta atividade ocorreu de março a julho do ano de 2000. De acordo com Taylor (1986), deve-se na pesquisa participante estabelecer o *rapport*, que é a meta de todo investigador para a segurança dos resultados pretendidos, muito embora com alguns informantes não se consiga chegar a um verdadeiro *rapport*. Mesmo que não existam regras para o estabelecimento de um verdadeiro *rapport*, algumas considerações gerais são de relevância. Dentre elas, Taylor destaca: “Cuando se comienza a lograr el *rapport* com aquellas personas a las que se está estudiando, se experimentan sensaciones de realización y estímulo (1986, p. 55)”.

Também vale destacar o que Taylor (1986) refere a situações desconfortantes que o investigador poderá enfrentar, pois pode se sentir confuso quanto à quantidade de informações e não registrar tudo. Para evitar esse problema, que sugere não permanecer muito tempo em campo.

Embora seja duvidoso que as pessoas de modo geral confiem em qualquer pessoa por completo em todos os momentos e circunstâncias, é importante estabelecer o *rapport*. Outro aspecto é o de que a confiança poderá crescer ou diminuir ao longo do trabalho de campo.

Percebe-se o teor subjetivo deste trabalho de investigação, com o que se deve ter atenção e sensibilidade na análise dos dados recolhidos (House, 1994).

Os fatores de consistência metodológica e a interpretação dos resultados delegam pouca credibilidade aos estudos de caso, ao mesmo tempo em que valorizam a riqueza de informações e a possibilidade de análise dos tipos de personalidades dos participantes, dentre outros, que facilitam e cria um clima de maior aceitação do processo de investigação, bem como a fidedignidade dos dados colhidos. Também não deixa de contemplar as questões éticas do processo de investigação. A questão ética é de difícil conceituação por estar repleta de subjetividade, como tão bem pontuou Santos (1990, p. 14): “lá ética, como conjunto de princípios y normas morales que rigen las actividades humanas, está

cargada de subjectividad (...) cómo saber, pues desde la filosofía moral de cada persona que sus planteamientos estén dentro de la ética ?”

Há que considerar que as questões éticas estão presentes em todas as áreas das atividades humanas, principalmente em um processo de avaliação que busca dados para transformar, melhorar, compreender.

Depois de recolhidos os dados, começa a fase de análise e interpretação. Por se tratar de investigação exploratória, fez-se a análise dos dados ao longo do processo de recolhimento de informações, pois estão intimamente ligados. Embora se considerem as inúmeras dificuldades que todo investigador enfrenta ao proceder a análise dos dados, que pode constituir-se em um verdadeiro quebra-cabeça, Santos (1990, p. 130) sugere o uso dos seguintes passos para a análise dos dados: “Desarrollar categorías de codificación, Codificar todos los datos e separar los datos pertenecientes a los diversas categorías”.

Todas as atividades acima descritas foram realizadas pela própria pesquisadora e atenderam a um cronograma preestabelecido. Os participantes da pesquisa não foram identificados. Seus nomes, na apresentação do trabalho, foram trocados para o sigilo das informações obtidas. Assim, todos concordaram em fazer parte do trabalho junto da pesquisadora. Essa informação se deve à Resolução 196/96 (Brasil, 1996) que se refere à pesquisa envolvendo seres humanos, no sentido de não descuidar dos aspectos éticos que possam, por alguma razão, prejudicar os participantes da pesquisa.

5 DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, é apresentado o desenvolvimento das atividades realizadas junto aos professores e alunos da escola. O desenvolvimento das atividades encontra-se descrito em cinco seções. A primeira trata da aplicação dos instrumentos da pesquisa. Como o estudo utilizou muitos instrumentos, entre eles entrevista, observações e comunicações, cada parte procura esclarecer a aplicação desses instrumentos junto aos professores e alunos, desde o primeiro encontro com professores e diretivos, até a realização dos encontros e observações sistemáticas com os alunos.

A segunda seção apresenta os dados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos iniciais aplicados aos professores, ou seja, como os professores reagiram ao questionamento sobre as competências emocionais, suas compreensões e percepções.

Na terceira seção, é apresentada a análise dos dados após a realização dos encontros com os alunos e a aplicação do questionário aos professores, conforme foi exposto na metodologia. Assim, nessa seção, tem-se a percepção dos professores e também da própria pesquisadora sobre o trabalho em ambos grupos de experimentação e controle.

Na quarta seção, é feita a análise dos resultados, em que também é desenvolvida uma proposta de intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento das competências emocionais.

A última e quinta seção discorre sobre as conclusões provisórias e parciais deste estudo, que enfatiza a necessidade de desenvolver, melhor e aprimorar as competências emocionais em alunos e professores.

5.1 Aplicação dos instrumentos

A primeira parte dos dados recolhidos refere-se ao encontro com os professores, o qual foi crucial para o desenvolvimento de todo trabalho que prosseguiu.

5.1.1 *Primeiro encontro com professores da escola*

O primeiro encontro com a escola realizou-se com a colaboração da Diretora e da Supervisora pedagógica, que organizaram o encontro com o grupo de professores. O objetivo desse encontro foi apresentar ao grupo de professores a proposta de investigação que seria realizada na escola com os alunos.

Inicialmente, foi realizada uma exposição oral sobre emoções e especialmente sobre competência emocional. Após, foi realizada a explicação do programa que se desenvolveria junto aos professores e alunos.

Todos os professores e diretores da escola, nesse encontro, demonstraram expectativas e fascinação pelo trabalho. Também colaboraram significativamente na divisão dos alunos, que comporiam os grupos experimentais e de controle. Ocorreu alto nível de aceitação das tarefas. Nesse dia, também responderam ao questionário, e foram agendadas as entrevistas.

5.1.2 *O trabalho nos grupos experimentais: receptividade e interpretação dos alunos sobre as competências emocionais.*

Nesta seção, estão descritos os trabalhos realizados em cada turma de alunos do grupo experimental e comentado como foi desenvolvido o trabalho. Assim, as quatro séries serão analisadas a partir da folha de frequência ao grupo de trabalho ou “grupo dos sentimentos”, como ficou conhecido na escola. Foram acompanhados os dias em que se realizaram os encontros junto ao plano de trabalho.

Apresenta-se, inicialmente, a 5ª série, seguida da 6ª, 7ª e 8ª séries. Em alguns grupos, foram efetuadas alterações do plano de trabalho, as quais são comentadas e justificadas no decorrer das atividades, pois, à medida que os encontros foram acontecendo, em cada grupo também se modificavam as relações entre os membros. Assim, uma troca de atividade, ou uma alteração no ritmo e seqüência são observadas.

As variáveis, também citadas na metodologia, como estado de ânimo e os fatores externos, colaboraram para a ocorrência de algumas das alterações. No entanto, vale destacar que tais mudanças não influenciaram de modo significativo na conclusão dos trabalhos, se analisados na forma objetiva no término do plano de

trabalho, uma vez que foram realizadas todas as atividades presentes no mesmo plano. Pode-se dizer que as alterações relacionam-se às variáveis seqüência e ritmo de atividades, bem como das implicações interpessoais que nelas puderam atuar.

As atividades desenvolvidas fazem parte da trajetória metodológica explicada no item anterior. Algumas delas necessita de explicação de seu conteúdo, como o conteúdo do filme, dos textos e ainda das exposições orais e dinâmicas de grupo. Para tanto, essas atividades encontram-se descritas em item especial, em outro volume deste mesmo estudo. Para esta investigação, interessa propriamente como foram propostas e como foram recebidas pelos alunos as atividades.

Tabela 1 – Folha de controle de freqüência dos encontros da turma 52. Santa Maria-RS. 2000.

TESE DE DOUTORADO: COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS PARA O ENSINO																
ESCOLA MUNICIPAL T. J. PEDRO MENNA BARRETO																
SÉRIE: 5ª																
TURMA: 52																
ENCONTROS: TERÇA-FEIRA, 11h ÀS 11h45min; SEXTA - FEIRA, 8h20min ÀS 09h10min																
Nome dos alunos	Idade	Freqüência ⁹														
		25/4	02/5	05/5	12/5	19/5	23/5	26/5	08/6	09/6	13/6	15/6	16/6	20/6	21/6	23/6
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º	14º	15º
1. Cristiele	12	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
2. Débora	11	.	.	.	.	.	.	F	.	.	.	.	.	.	.	.
3. Fabiano	10	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
4. Francisco	12	.	F	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
5. Giovanni	11	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
6. Letícia	12	.	F	.	.	.	F	.	.	.	.	.	.	.	.	.
7. Luis Fernando	12	.	F	.	.	.	.	.	.	.	F	.	.	.	.	.
8. Luciana	10	.	F	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
9. Lusiane	10	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
10. Miguel	10	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
11. Tiago	10	.	.	.	.	F	F	.	.	.	.	.	.	.	.	.
12. Vanessa	10	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

⁹ . = Presente

f = Ausente

Registro diário do desenvolvimento dos encontros

Como já foi explicado no item relativo à metodologia, as turmas eram compostas de 25 alunos, em média, cada uma. Como se trata de um estudo experimental, todas as turmas de alunos que fizeram parte do estudo foram divididas aleatoriamente em grupo experimental e grupo controle. Dessa forma, a frequência apresentada acima se refere ao grupo experimental da turma 52, que era composta de 24 alunos.

1º encontro: Apresentação dos trabalhos aos alunos e contrato do tipo compromisso com a atividade. Disse-lhes resumidamente:

“Estou estudando, fazendo um curso, e preciso que me ajudem na realização de um trabalho, que consiste em termos durante um período de tempo aulas sobre o sentimentos e emoções, como lidamos com elas no dia-a-dia e como nossa maneira de lidar conosco mesmo e com os demais pode influir em todas as atividades que nos envolvemos como na escola, ou seja, na maneira como aprendo”.

Seguimos conversando sobre diferentes situações em que as emoções exercem influência no nosso desempenho. Os alunos todos foram bastante receptivos, deram a entender que gostam de todas as atividades as quais possam ausentar-se da sala de aula e não copiar a matéria. Demonstraram-se bastante queixosos em relação aos professores, relatando situações em que os professores gritam e insistem para que realizem as tarefas escolares, as quais não conseguem compreender o significado. Nesse dia, aconteceu uma conversa informal, em que os alunos perguntaram coisas a meu respeito, queriam saber se eu era professora e que matéria eu lecionava. Expliquei que já era professora e que estava me aperfeiçoando dentro do que estudava.

2º encontro: Nesse dia, chovia muito, e alguns alunos não compareceram, o que é comum na escola, a qual se situa na periferia da cidade, e para alguns alunos é difícil ir à escola quando chove. Mesmo assim, foi aplicado o teste de Antunes (1997), das inteligências inter e intrapessoal. A aplicação foi coletiva e cuidadosamente orientada para que não houvesse influência nas respostas um do outro. Cada aluno tinha sua folha do teste, mas fui lendo e explicando o que cada

questão solicitava, pois receei que não compreendessem a questão e não a respondessem de acordo com a proposta.

Houve bastante atenção durante a aplicação do teste. Posteriormente à aplicação, houve questionamentos sobre algumas maneiras de agir no cotidiano. Realizamos coletivamente a correção da pontuação do teste. Para alguns foi necessário ajuda na contagem dos pontos.

Em seguida, foi realizada uma exposição oral pela pesquisadora sobre a afetividade – em que consiste e suas implicações. Essa exposição foi do tipo dialogada. Os alunos participaram contando casos da família ou de um colega; alguns comentaram até mesmo sobre a professora da classe.

3º encontro: Apliquei o teste de Antunes sobre as inteligências inter e intrapessoais para os alunos que não compareceram no encontro anterior. Isso foi feito porque seriam necessários os resultados para as atividades que se sucederiam, de acordo com a trajetória metodológica.

Mantivemos uma conversa informal, com aqueles que haviam realizado o teste, em relação aos resultados obtidos. Ficaram satisfeitos com os resultados, acreditando haver alguma maneira de atuar e ser, principalmente no ambiente de sala de aula. Trouxeram muitos exemplos sobre suas amizades, algumas discussões que travavam com colegas em decorrência de má compreensão de seus sentimentos com relação aos demais e a si mesmos.

Os resultados obtidos pelos alunos no teste foram, na inteligência interpessoal e intrapessoal, uma média de 31 pontos, o que implica a necessidade de melhorar sua inteligência pessoal. Também nesse encontro foi possível dar continuidade ao tema tratado sobre a afetividade. Expliquei o que são sentimentos, emoções, estado de humor e temperamento.

4º encontro: Após apresentação incentivadora do filme “O Jardim Secreto”, nesse encontro, apenas assistimos ao filme. Vale destacar que os alunos prestaram atenção e demonstraram grande interesse por atividades como essa. Nota-se que, em geral, os filmes são atrativos para os alunos.

5º encontro: Realizamos um fórum sobre o filme, que suscitou muitas vivências familiares. Também realizamos o estudo do texto “A importância da expressão dos afetos”. Tanto o conteúdo do filme como do texto remete à discussão das dificuldades que temos todos, enquanto pessoas, de compreender nossos sentimentos. Essa compreensão envolve saber comunicar de forma eficaz aquilo que fazemos e como fazemos. No caso do filme, os acontecimentos ensinam a procurar olhar mais para as pessoas com as quais convivemos. O grupo de alunos discutiu especialmente os fatos que suscitaram maior alegria ou tristeza. Por exemplo: quando a protagonista chora por que os pais morreram, o sentimento de solidão que sentia e quando, enfim, ela consegue superar a dor ajudando outra pessoa e conquistando amizades.

6º encontro: Fizemos uma meditação, utilizando um disco CD com uma mensagem para relaxamento. Os alunos demonstraram bastante concentração. Solicitei apenas que ouvissem e que procurassem relaxar. Comentaram, no final, que ficaram bem; alguns disseram que deu vontade de dormir, mas ninguém dormiu. Pode-se dizer que os alunos adoraram essa atividade.

7º encontro: Foi feito o estudo do texto “Afetividade e aprendizagem”. Houve algumas dificuldades quanto à concentração para a leitura. Realizamos leitura coletiva. A leitura de texto assemelha-se muito às tarefas convencionais de sala de aula. Talvez por essa razão os alunos não tenham se concentrado. De toda forma, foi possível conduzir a tarefa a contento.

8º encontro: Realizamos uma dramatização. Os alunos elaboraram uma lista de coisas ruins e uma de coisas boas. A partir disso, os próprios alunos selecionavam sobre o que gostariam de dramatizar com todo o grupo. Ou seja, foi realizada uma eleição entre as situações e então todo o grupo fez uma única dramatização. A lista de coisas ruins era:

- Situação familiar com dificuldades;
- Ir ao dentista;

- Brigar com um colega e ter de ir para a secretaria assinar o caderno de ocorrência (este caderno é um instrumento que a escola utiliza para punir os alunos que fazem algo não desejável; após três assinaturas o aluno é suspenso por uma semana da escola).

Quanto às coisas boas, a lista foi a seguinte:

- Festa;
- Jogar bola;
- Passeio, viajar, nadar, piquenique.

A situação escolhida foi a da escola, em que um colega briga em sala de aula e é levado para a secretaria. Percebi o quanto gostaram de encenar essa situação e que levaram bastante a sério, auxiliando-se nos papéis de professora. Diziam: *“faz assim (...), agora manda para a secretaria (...)”*. Foi muito divertido, interessante e produtivo. Pareceu-me também gratificante para os alunos.

No final, chamei atenção para alguns pontos da dramatização em que poderiam perceber a importância do entendimento dos sentimentos, para não haver tanto sofrimento na sala de aula em função de brigas e outros desentendimentos, seja com colegas ou professores. Discutimos acerca de sentimentos e emoções, como: se já *“não gosto”* (sentimento) muito deste meu colega e ele fez algo de que não gostei, então fico com *“raiva”* (emoção), minha tendência é explodir.

9º encontro: Nesse encontro, foi trocada a tarefa pela dinâmica com cartões com mensagens, pois se aproximou mais da seqüência das tarefas até então realizadas.

10º encontro: Avaliação escrita do trabalho desenvolvido no grupo experimental. Foram realizadas quatro questões, com o objetivo de verificar se os alunos estavam apresentando uma mudança da maneira de conceber os trabalhos, pois no início pareciam gostar mais de sair da sala de aula. Essa questão levou à análise de que, no início, as atividades podem ser mais atrativas; mas, quando parecem fazer parte da rotina, não exercem o mesmo tipo de importância. Embora no princípio das atividades, no grupo experimental, ouviu-se

dizer dos próprios alunos que era melhor sair da sala de aula para não precisar copiar a matéria, essa questão não parece ter relação com os trabalhos desenvolvidos.

Da avaliação realizada, pode-se observar que os alunos, antes de querer agradecer o professor (a própria pesquisadora), demonstraram grande interesse em continuar com as atividades no grupo e, mais que isso, que estão aproveitando aquilo que tem sido feito, as atividades e os conteúdos desenvolvidos. Relataram, inclusive, que puderam observar situações de falta de controle emocional na sala de aula e até mesmo que passaram a compreender de outra forma as pessoas que convivem, principalmente os familiares.

11º encontro: Foi realizada uma exposição oral sobre competências emocionais do tipo dialogada. O grupo foi disposto em círculo como quase sempre é realizado. No estágio em que os grupos estão (após vários encontros nesses grupos), os alunos se sentem bem à vontade para participar com perguntas de esclarecimento ou até mesmo com relatos pessoais dos seus sentimentos.

12º encontro: O tema desse encontro foi o mesmo tema do 6º encontro – meditação. Os alunos haviam gostado muito e solicitavam com frequência para escutar e fazer a sessão de relaxamento novamente. Essa é uma prática que se distancia muito daquilo que é feito em sala de aula e que suscita muita tranquilidade para aqueles que a praticam. Esse estado de tranquilidade se estende para todas as demais tarefas que realizamos após. Talvez por isso os alunos tenham gostado muito e também estavam, a todos os novos encontros, solicitando para que fosse novamente realizado. Ao serem questionados por que gostariam de fazer novamente a meditação, respondia: *“Eu me sinto bem”*.

13º encontro: Nesse dia, ocorreu nova troca de trabalho proposto aos alunos. Foi realizada a dinâmica “Baralho Chinês”, para não repetir nova dramatização. Embora os alunos tenham gostado muito das atividades de dramatização, receei que não gostassem de repetir novamente o mesmo tema. Por isso, preparei essa técnica, pois o trabalho com a dinâmica de grupo estava

previsto na trajetória metodológica. A técnica envolve a discussão de palavras, como respeito, solidão e equilíbrio, as quais cada aluno escolhe uma e fala sobre ela para o grupo. Houve significativa participação.

14º encontro: Foi realizada a dinâmica: “Eu no mapa”. Os alunos participaram ativamente, mas tiveram dificuldades em explicar o lugar que ocupavam na sala em função do papel. Alguns, como Vanessa, 10, refere: *“o meu é bem no centro da sala, porque eu me acho importante”*. Outros, como Luciana, 10, que é bastante inibida, parece ter compreendido o fato de ter se colocado em um canto abaixo do papel, mas simplesmente respondeu ao ser questionada: *“Não sei porque coloquei aqui”*. Provavelmente com mais tempo nesse grupo e com o favorecimento de atividades que despertassem a busca do autoconhecimento, Luciana superaria a sua inibição perante o grupo.

15º encontro: Esse foi o último encontro. Os alunos estavam inconformados com o término dos trabalhos. Um grande vínculo afetivo formou-se no grupo. Realizamos a integração final com algumas balas e a dinâmica com balões e mensagens. Algumas mensagens referiam o quanto haviam gostado das aulas sobre sentimentos. Foi entregue um adesivo como agradecimento pela participação nos trabalhos realizados no semestre.



Figura 5 – Alunos da 5ª série – “Eu no mapa”. Santa Maria-RS. 2000.

Tabela 2 – Folha de controle de freqüência dos encontros da turma 61. Santa Maria-RS. 2000.

TESE DE DOUTORADO: COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS PARA O ENSINO																		
ESCOLA MUNICIPAL T. J. PEDRO MENNA BARRETO																		
SÉRIE: 6ª																		
TURMA: 61																		
ENCONTROS: QUINTA-FEIRA 08h20min ÀS 09h10 min e SEXTA-FEIRA 10h15min ÀS 11h																		
	Idade	Freqüência																
		20/4	27/4	28/4	04/5	05/5	11/5	12/5	18/5	19/5	25/5	26/5	01/6	02/6	08/6	09/6	15/6	21/6
		1º	2º		3º		4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º	14º	15º
1. Alderson	11	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
2. Catiurce	13	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
3. Delmar	12	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
4. Greice	12	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
5. Gustavo	12	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
6. Hélivio	14	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
7. Josué	12	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
8. Luana	13	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
9. Luciano	14	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
10. Luiz	12	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
11. Mª Isabel	12	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
12. Marcelo	12	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
13. Natália	11	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
14. Rosiele	14	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
15. Sidnei	13	.	.		.		.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

Registro diário do desenvolvimento dos encontros

De acordo com a explicação do grupo anterior, essa turma é composta de trinta alunos, dos quais quinze, escolhidos aleatoriamente, foram convidados a participar do grupo experimental. A ficha de freqüência apresentada acima refere-se ao grupo experimental.

1º encontro: Foi feita a explicação para os alunos do trabalho que será realizado. As explicações foram as mesmas referentes ao grupo da 5ª série, turma 52. No entanto, como são alunos com idades entre 12 e 14 anos, ficaram, em um

primeiro momento, mais quietos com pouca participação. Em vista disso, o que expliquei para esse grupo demorou menos tempo, o que tornou necessária a utilização da dinâmica de grupo “aviazinho”, para que os alunos estivessem mais integrados com os objetivos propostos. Essa dinâmica leva o objetivo de integração e exploração inicial da afetividade. O procedimento consiste em, num pedaço de papel, escrever uma mensagem sobre afetos para qualquer pessoa do grupo; não é pessoal. Após devem confeccionar um aviãozinho e, por alguns minutos, jogar com eles, fazendo o efeito de aviões voando. Após o sinal, cada um pega um dos aviões para si, e lê a mensagem. Seguem comentários livres.

Essa atividade, por tratar-se de uma dinâmica de integração, obteve no grupo alto índice de aprovação, embora os alunos tenham ficado, no início, um pouco em dúvida sobre o que escrever. Como foram incentivados a pronunciarem coisas positivas sobre as pessoas do grupo, assim escreveram: *“você é legal”*, *“gosto de ti”*, *“tu é inteligente”* e *“te acho bonito e estudioso”*. Mas o sucesso maior foi a hora de jogar os aviões, pois fizeram todos bastante barulho, conversando e gritando para não deixar cair nenhum avião. Após a atividade, em um círculo, em pé mesmo, todos leram suas mensagens. Sentiram-se aceitos no grupo, pelo grupo e por mim mesma, que estava iniciando e propondo uma atividade em que puderam expressar-se com bastante alegria.

Depois disso, foi feita a aplicação do teste de Antunes (1997), para conhecimento das inteligências inter e intrapessoal. Os alunos estavam bastante curiosos para saber sobre a atividade que seria desenvolvida. Ficaram em silêncio e me ouviram com muita atenção. Foi exposto de modo informal, permitindo interrupções durante a exposição. Gostaram muito da proposta e do tipo contrato de encontros, pois foi exposto de modo que, uma vez que tivessem aceitado o convite de trabalho no grupo, deveriam ter o compromisso de vir e colaborar naquilo que seria solicitado.

Ao ser apresentado o teste Antunes (1997), os alunos começaram a responder, mas foram fazendo perguntas sobre como seria interpretada cada questão. Pareceu-me que teriam dificuldades em compreender a pergunta. Isso ocorreu até a quinta questão do primeiro teste, que referia a inteligência interpessoal; após, foram compreendendo a dinâmica do teste e não tiveram

dificuldades. Foi exposto que a interpretação de cada questão também estava relacionada ao próprio teste de modo que cada um deveria fazer um esforço em compreender dentro de sua vivência específica, ou seja, relacionando às suas expectativas e experiências. Na hora da correção, considerou-se importante o sentimento de cooperação na contagem dos pontos para obter um resultado. Alguns alunos manifestaram dificuldade para compreender como procedia na contagem dos pontos. Então, aqueles alunos que haviam entendido bem auxiliaram na contagem dos pontos. Cada aluno leu individualmente sobre o seu desempenho no teste. Por fim, realizou-se uma plenária em que eles falaram sobre o seu próprio desempenho no teste.

É interessante destacar que Antunes (1997) descreve os resultados de um modo mais genérico, mas que se aproximam com clareza sobre o desempenho de cada um: “41 a 51 pontos = Sua inteligência intrapessoal é bastante alta. Mantenha-a sob controle e aprimore alguns pontos negativos”. Frente a esse resultado, Greice uma das poucas do grupo que obteve essa pontuação, expressa: “*é verdade, eu consigo pensar em mim mesma, naquilo que sinto, mas não sou ótima*”. Percebe-se uma notável compreensão de si e uma disponibilidade em aprender mais sobre ela mesma, confirmando o próprio resultado que obteve.

Grande parte do grupo obteve uma média entre os 32 a 38 pontos, o que conferiu a maioria dos elementos do grupo o seguinte resultado: “31 a 40 pontos = Sua inteligência intrapessoal é bastante desenvolvida. Continue a viver bem consigo mesmo, mas modere sua presunção”.

Aqueles que obtiveram essa pontuação, talvez por considerarem-se maioria, fizeram comentários como: “igual ao do fulano”. Ao mesmo tempo em que se sentiam apoiados pelo resultado geral, justificavam-se dizendo que, na realidade, não eram presunçosos, que isso talvez não estivesse tão certo. Um deles chegou a falar: “*eu não concordo que eu seja presunçoso*” (Sidinei, 13) – expressão que acabou por conferir o próprio resultado.

A análise da inteligência interpessoal foi bastante interessante, pois destacamos a importância que damos aos outros no processo de desenvolvimento, ou seja, o quanto a outra pessoa é importante. E como será que cada um trata esses outros? Os resultados ficaram na média acima de 33 pontos:

41 a 51 pontos = Sua inteligência interpessoal é bastante alta. Você não deve ter dificuldades para fazer amigos, mas deve conservá-los com muito carinho. Eles são mais importantes para você do que você pode imaginar.

31 a 40 pontos = Sua inteligência interpessoal é bastante desenvolvida, mas se você aprender a observar atentamente as pessoas pode ainda melhorá-la.

Assim, foram também discutidos os aspectos de que, mesmo que tenhamos amigos, devemos saber também como conservá-los, pois qualquer coisa pode pôr abaixo uma amizade, já que não conseguimos saber exatamente em que podemos magoar uma pessoa. Luana, 13, anunciou: *“eu tenho bastante amigos, e sinto que tenho facilidade em fazer amizades”*.



Figura 6 – Alunos da 6ª série realizando o teste Antunes, 2000.

2º encontro: Exposição oral, pela pesquisadora, sobre o assunto afetividade: conceitos, funcionamento. Durante a exposição, os alunos fizeram silêncio, buscando compreender. Se alguém interrompia, logo alguém dizia: *“deixa a professora falar”*. Embora as intervenções tenham sido permitidas e até incentivadas, pensavam que seria um desrespeito interromper a professora. Mesmo assim, em alguns momentos, houve intervenções, algumas pertinentes ao tema, outras voltavam-se a implicações entre os próprios alunos, principalmente entre os meninos. Um dos meninos, com bastantes dificuldades de concentração, ficou provocando os colegas, batia com a mão e fingia não ser ele. Até que um

deles explodiu com ele e brigaram verbalmente. Usamos o momento para exemplificar o estudo das emoções. Também expuseram situações da família, como: *“uma vez eu briguei com minha mãe e fiquei tão brava que queria bater nela”* (M^a Isabel, 12). Embora um pouco tenso, o momento foi muito rico para nossos trabalhos.

Os alunos realizaram avaliação do trabalho desenvolvido por escrito. No geral, houve bastante aceitação do trabalho realizado. É uma atividade diferenciada entre as tantas que se desenvolvem nas demais matérias de estudo do currículo. Alguns se expressaram da seguinte forma: *“eu achei a atividade muito legal e a gente se conhece melhor uns aos outros”* (Marcelo, 12), *“Superinteressante”* (Hélvio, 14) e *“muito legal, só não gostei da atitude do Hélvio”* (Luiz, 12). Hélvio foi o menino que brigou e que, no entendimento do grupo, foi o provocador da situação.

3º encontro: Nesse encontro, foi continuada a exposição oral sobre a afetividade, competências emocionais, tipos de inteligências. Os alunos fizeram vários questionamentos sobre os tipos de inteligência. É possível perceber que a auto-estima não era muito elevada, pois grande parte do grupo julgava-se incapaz e burra. Referem ir muito mal nos trabalhos e provas e que, nas aulas, não conseguem concentrar-se, com exceção de alguns, que tiram notas boas. Os demais ficaram surpresos ao perceber que a inteligência também pode ser desenvolvida em outras áreas.

Após, realizaram avaliação oral do trabalho desenvolvido. Consideraram que houve mais silêncio na sala e uma tentativa de maior concentração. Em termos de aprendizagem, destacaram a importância dessas aulas de grupo para que pudessem aprender melhor, mas ainda perguntavam: *“como vamos aplicar isso nas outras disciplinas?”*

No grupo, ainda estávamos um pouco longe desta abstração, talvez alguns começassem a identificar pontos de aplicabilidade deste trabalho em outras áreas de seu envolvimento.

4º encontro: Estudo de texto: “A importância da expressão dos afetos”, seguido da dinâmica chamada “aquário”. A sala de trabalho onde se encontrava o grupo dispõe de duas grandes mesas que acomodavam todos os alunos. Para a leitura do texto, foi preciso dividir os grupos de modo que não ficassem juntos aqueles alunos que se provocavam. Meninas são mais concentradas e não discutem entre elas, porém não aceitam provocações dos meninos. Após a leitura, foi necessário provocar a discussão dos elementos do texto, pois pareceu que não estavam habituados ao sistema de discussão de texto, de modo que foi necessária, inicialmente, uma orientação para o trabalho. Falaram poucas coisas, frases monossílabas. A avaliação deste encontro ficou junto ao texto que os alunos responderam. Alguns alunos relataram sua compreensão, colocando que: *“devemos ser honestos, conosco, e que às vezes sentimos medo de falar e expressar-se com alguém, devemos aprender a falar, criar envolver-se em atividades”* (Rosiele,14). Para M^a Isabel, 12, *“o encontro de hoje, ensina a maneira de nos entender melhor, e faz os inimigos serem amigos”*.

5º encontro: Nesse dia, assistimos ao filme “O Jardim Secreto”. Realizou-se inicialmente uma apresentação incentivadora do filme, evidenciando que o mesmo demonstrava várias reações emocionais e sentimentais. Orientei que, ao mesmo tempo em que observassem isso, procurassem ver também quais as reações que eles mesmos sentiam ao assistir ao filme. Durante a exposição do filme, houve bastante interesse e concentração, nenhum tipo de indisciplina foi observado.

Para a avaliação do filme, realizaram, inicialmente, um resumo dos principais acontecimentos que haviam chamado mais sua atenção. Também ficaram irritados com algumas reações dos personagens do filme. O mais comentado foi o da protagonista, que era órfã: *“ela me irritava por ser tão respondona e chata”*. Uma das alunas fez o seguinte comentário do filme: *“Os meus sentimentos são um tipo que ninguém conhece somente eu e também somente um ou dois ou três. Eu senti muita coisa”* (Catiurce, 13).

M^a Isabel, 12, revelou seu entendimento do filme, relacionando a rupturas e possibilidades de superação: *“eu entendi que na morte a gente tem que ser forte e saber fazer qualquer coisa, e no filme eu senti que tem que dar mais valor as*

peças e as coisas que nós temos em volta que não é sempre que a gente vai ter essas pessoas e essas coisas e que temos a parte ruim e a parte boa da vida, e temos que saber vê-las muito bem. A parte ruim, do sofrimento e muitas outras coisas de ruim. A parte boa alegria, sorrir e acreditar nas coisas boas. Acreditar em você mesmo, acreditar na vida. Como diz o ditado: curta a vida pois a vida é curta. E acreditar que onde nós vamos sempre acharemos dentro de nós o Jardim Secreto”.

Destacou-se também, na análise do filme, maior atenção à família, aos pais principalmente, pois o filme tratava da história de uma menina órfã, que vai morar com um tio, que não tem tempo de lhe dar atenção. Dessa forma, ela descobre outras formas de sentir-se feliz.

6º encontro: Escutamos uma música, sentados em cadeiras dispostas em círculo. No início, os alunos não conseguiram muita concentração, pois aqueles que desejaram fechar os olhos não se sentiram à vontade com os que não fecharam. Dessa forma, preferiram manter o círculo, mas sentados de costas para o centro. Todos ficaram em absoluto silêncio e conseguiram total concentração. Escutamos a música para relaxamento de Weiss (1999). Realizamos avaliação oral, pois os alunos foram bastante receptivos e referiram gostar muito, pois conseguiram descansar. Alguns chegaram a dizer que ficaram com os braços pesados e que quase dormiram. Queriam ouvir de novo a música. Insistiram muito para que isso acontecesse, mas não dispúnhamos de tempo. Ficamos de pensar em uma outra oportunidade. Expliquei que, em cada encontro, teríamos atividades marcadas, impossibilitando repetir a mesma. Houve um alto índice de aceitação. Percebe-se, dessa forma, a carência de uma atividade que proponha escutar sua música interna, ou seja, seus próprios movimentos.

7º encontro: Estudo de texto “Afetividade e aprendizagem”, seguido do Phillips 66. Os alunos consideraram o texto bem acessível e compreenderam efetivamente o que ele queria comunicar. Relacionaram a algumas atividades em sala de aula, em que o professor pode chatear-se com uma atitude dos alunos, ou

o contrário, sendo que a intenção nem sempre é aquela. Após, os alunos avaliaram oralmente o trabalho realizado.

Registro de algumas avaliações realizadas pelos alunos não somente sobre o presente encontro, mas também sobre os demais:

“gostei faz o cara relaxar e aprender a não ferir os sentimentos dos outros” (Alderson, 11).

“é legal, não magoar os outros” (Delmar, 12).

“é bom saber lidar com os sentimentos dos outros” (Greice, 12).

“bom como sempre, aprender a ser mais humorado” (Gustavo, 12).

“legal ser mais alegre e respeitar mais os outros” (Josué, 12).

“é bom ter mais paciência conseguir mais amizade na sala de aula e depois das aulas também” (Luana, 13).

“é bom, aprendi a ter mais respeito com os outros.” (Luciano, 14).

“aulas boas, aprendi a gostar mais das aulas, embora eu não tenha melhorado muito meu comportamento, venho tentando não ser mais chamado a atenção, e assistir melhor as aulas” (Luis, 12).

“aulas boas, acho que aprendi a não brigar tanto” (M^a Isabel, 12).

“aprendi a não incomodar na sala de aula” (Sidinei, 13).

À medida que os encontros vão acontecendo, o grupo vai ficando mais próximo, os alunos tornam-se mais amigos uns dos outros e, principalmente, cooperativos.

8º encontro: Nesse encontro, foi feita uma dramatização e a avaliação escrita do trabalho. Os alunos iniciaram sugerindo os temas para a dramatização. Como estavam bastante motivados para a tarefa, surgiram várias propostas, principalmente sobre a sala de aula e mais especificamente da atuação de professores. Entre elas, lista-se a seguir:

- Um professor ficou com ciúmes de outra professora.
- Outro professor que não foi escolhido como conselheiro da turma ficou com raiva dos alunos.
- A história de um professor que grita muito com os alunos e os ameaça com notas

- Um professor mandou um aluno trocar de lugar na sala de aula porque ele estava conversando demais com um amigo.
- Um professor que grita, xinga e baixa nota, manda sentar a toda hora.

Após, foram feitas outras sugestões referentes à situação familiar:

- Uma mãe compra um prato novo, e a irmã quebra sem querer, mas coloca a culpa em outra (a menina que sugeriu esse caso garantiu que foi real).
- Um pai que desconta na filha seus problemas.
- Uma mãe que vive pedindo serviço, coisas para fazer em casa, não deixa o filho sair para jogar bola.

A maioria dessas sugestões está relacionada a vivências presentes dos alunos que as elaboraram. Alguns, inclusive, verbalizaram isso, dizendo: *“isso aconteceu lá em casa, a senhora acha certo”*. Essas situações são compreendidas como tentativas de elaborar algo que não compreendem perfeitamente em seu dia-a-dia.

9º encontro: Nesse encontro, realizamos, no lugar do filme, uma dinâmica de grupo que se chama baralho chinês. Em um círculo, os alunos, na sua vez, foram apresentando suas idéias acerca das palavras apresentadas, dizendo se teriam para dar ou para receber. O grupo apresentou-se um pouco tímido ao precisar revelar que, por exemplo, consideram que teriam amor para dar. Sucessivamente, foram apresentados e justificados os pontos de vista de cada um. Resultou uma satisfação do grupo ao concluir que os sentimentos que temos podem ser partilhados sem prejuízo à nossa própria integridade.

10º encontro: Realizamos a técnica “Mensagens” com o grupo mais amadurecido afetivamente. Dispostos em um círculo, os alunos foram apresentando as mensagens recebidas. Houve comentários bem importantes para o grupo no sentido de melhoria das relações sociais na sala de aula e, principalmente, na família. Grande parte dos alunos traz exemplos de experiências de casa dos pais e irmãos, principalmente aqueles que tem um ambiente familiar conturbado. Sidinei, 13, um dos alunos do grupo, neste dia, relatou toda a

problemática familiar e o desacerto com sua mãe. Revelou que sua mãe abandonou o pai, ele e seu irmão mais novo, por outra pessoa. Disse que mora com sua avó paterna e que não quer ver a mãe, pois, segundo Sidinei, ela é uma vadia. Contou isso tudo com muita agressividade. O grupo tentou contemporizar: *“é, mas ela é sua mãe”*(Luciano, 14).

Observa-se como o grupo começa a adotar uma postura e um sentimento de cooperação real, pois, naquele momento, sensibilizaram-se com a história familiar de Sidinei.

11º encontro: Foi feita a exposição oral, pela pesquisadora, sobre competências emocionais com relatos de casos. Os relatos foram fornecidos pelo próprio grupo, acontecimentos como referimos no encontro anterior da família. É interessante observar o quanto os exemplos que os alunos do grupo traziam eram da dinâmica familiar.

Também realizamos uma avaliação oral dos encontros. Os alunos evidenciaram que os encontros são bons e que aprendiam muito com eles. Questionados sobre como resumiriam essas aprendizagens, disseram o seguinte:

“ser mais educado”;

“colocar para fora nossos sentimentos”;

“expressar o que vai por dentro”;

“escutar um pouco mais a gente”;

“ser você mesmo não o que os outros querem”;

“dar valor para o que sentimos”;

“vontade para aprender”;

O grupo pareceu contente e estava gostando do que fazia.

12º encontro: Trabalhamos em círculo, com a seqüência da exposição oral sobre as competências emocionais. Os alunos apresentaram vários exemplos de como algumas pessoas conseguem um certo domínio das próprias emoções e outras não.

13º encontro: Integração final da exposição oral sobre competências. Leitura do texto e discussão. A participação dos alunos foi muito madura e cooperativa.

14º encontro: Dinâmica de grupo: “Eu no Mapa”. Grande parte dos alunos desenhou-se a si próprio, ou seja, uma pessoa, e a localizaram em um mapa, pedaço de papel colocado no centro da mesa.

Seguiu-se com a justificativa da posição que localizaram no papel como se fosse o mapa da sala, ou o lugar que ocupavam nos espaços em que possuem relacionamento com colegas, estima, para o caso daqueles que colocaram-se muito deslocados, ou em um canto inferior àquele que ocupava o centro. Falaram abertamente que as pessoas que se situaram bem ao centro ou se sentem o máximo, ou se sentem inferiores, sem amigos – disseram. A avaliação dos alunos foi de forma escrita e dirigida com algumas questões.

Vale destacar que os alunos sentiram-se colaborando com um trabalho proposto pela professora, mas, sobretudo, compreenderam que o trabalho tinha por objetivo conhecer os próprios sentimentos e respeitar os sentimentos dos outros. Nesse sentido, uma das alunas expressou: *“eu estou aprendendo a forma de controlar os meus sentimentos. E estou me sentindo bem, mais tranqüila, não fico mais tão brava como antes”*.

É possível observar, pelos escritos dos alunos, que o objetivo do trabalho foi alcançado, pois compreenderam a dinâmica e referem alterações no próprio comportamento. Apesar de esse julgamento parecer precoce, foram os próprios alunos que comunicaram: *“estou com novos sentimentos”*(Luana, 13).

Que sentimentos teria Luana antes? Percebemos que Luana reconheceu nela uma forma de agir em relação à própria afetividade que ainda não havia descoberto, pelo menos de um modo tão sistemático. Entendemos por sistemático a forma em que foram desenvolvidos os encontros e apresentados os temas relativos às competências emocionais. Os encontros possibilitaram, indubitavelmente, abertura para o entendimento pessoal.

Uma outra aluna destacou o autoconhecimento proporcionado pelos encontros: *“Estou contribuindo para uma aula muito canal. Eu quero dizer que desperta no que eu mesmo quero para mim. Estou sabendo o que é sentimento”* (Catiurce, 13).

Sobre o objetivo do trabalho, outro aluno escreveu: *“aprendi a ser sincero e generoso e não magoar ninguém”*.

15º encontro: Nesse encontro, utilizamos a dinâmica de grupo “Balões” com o objetivo de promover o encerramento do trabalho. Os alunos divertiram-se muito e desejaram muitas coisas boas para o grupo todo. No final, foi entregue uma mensagem em uma etiqueta, para que não se esquecessem dos estudos do grupo. Gostariam muito de continuar com os encontros. Algumas mensagens contidas nos balões foram assinadas:

“Aprenda a amar e a respeitar o próximo que depois você será amado e respeitado. Um beijo no fundo do coração”.

“Não bata a porta se não for para entrar, não conquistou um coração se não for para amar”.



Figura 7 – Alunos da 6ª série na dinâmica Balões, 2000.

*“A lua prometeu ao sol um perfume de jasmim,
Eu prometi a você uma amizade sem fim”*.

“Você Sílvia é uma pessoa muito especial para todos nós que você continue ajudando outros adolescentes a expressar seus sentimentos como ensinou a nós, um beijo da sua aluna que te admira muito” (Greice).

Ao final, foi entregue um adesivo como agradecimento pela participação nos trabalhos realizados durante o semestre. No adesivo, que poderiam fixar o caderno caso desejassem, estava escrito: “Conheça melhor seus sentimentos e emoções e serás mais feliz” – um resumo extraído das discussões dos próprios alunos.

Tabela 3 – Folha de controle de frequência dos encontros da turma 71. Santa Maria-RS. 2000.

TESE DE DOUTORADO: COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS PARA O ENSINO																	
ESCOLA MUNICIPAL T. J. PEDRO MENNA BARRETO																	
SÉRIE: 7ª																	
TURMA: 71																	
ENCONTROS: TERÇA-FEIRA 09h10min ÀS 10h e QUINTA-FEIRA 09h10min ÀS 10h																	
Nome dos alunos	Ida de	Frequência															
		20/4	25/4	27/4	2/5	4/5	9/5	11/5	16/5	18/5	23/5	25/5	30/5	01/6	06/6	08/6	13/6
1. Andréa	15	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
2. Antonio	14	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
3. Alessandra	13	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
4. Bruno	13	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
5. Diego	12	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	F	.	.	.	.	.
6. Edson	15	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
7. Elisiane	14	.	F	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
8. Everton	12	.	.	F	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
9. Flávio	15	.	F	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
10. Giliane	16	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
11. Maurício	13	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
12. Rosinara	13	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
13. Valquíria	14	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	F	.	.	.	.	.

Registro diário do desenvolvimento dos encontros

A turma 71 é composta de 25 alunos, sendo que 13, escolhidos aleatoriamente, foram convidados a participar do grupo experimental. A ficha de frequência apresentada acima se refere ao grupo experimental.

1º encontro: Primeiramente, foram dadas explicações aos alunos sobre o trabalho que seria realizado. As explicações foram as mesmas apresentadas ao grupo da 5ª série (turma 52) e da 6ª série (turma 61). O mesmo que aconteceu com a turma 61 ocorreu com a turma 71: como os alunos tinham entre 12 e 17 anos de idade, ficaram, em um primeiro momento, mais quietos com pouca participação. A explicação se estendeu um pouco mais e foi realizada a dinâmica de grupo “aviãozinho”, para que os alunos estivessem mais integrados com os objetivos propostos.

Houve boa receptividade por parte do grupo para o trabalho. Fizeram perguntas sobre como iriam acontecer os encontros, que disciplinas seriam utilizadas, em quais horários e fizeram sugestões de trabalhar em disciplinas de que eles não gostam de estudar (ou porque a matéria é muito difícil, ou porque não gostam do professor). Foi necessário explicar-lhes que os horários disponíveis foram propostos pela coordenação da escola.

Na aplicação do teste de Antunes (1997), para conhecimento da inteligência inter e intrapessoal, os alunos fizeram perguntas com relação às perguntas do teste. Temiam não compreender muito bem a pergunta e não responder acertadamente. Ficaram ansiosos com os resultados do teste. Grande parte do grupo atingiu a média de 31 a 40 pontos no teste da inteligência intrapessoal: “31 a 40 pontos = Sua inteligência intrapessoal é bastante desenvolvida. Continue a viver bem consigo mesmo, mas modere sua presunção”. Os mesmos escores foram alcançados para a inteligência interpessoal: “31 a 40 pontos = sua inteligência interpessoal é bastante desenvolvida, mas se você aprender a observar atentamente as pessoas pode ainda melhorá-la”.

Não houve muito tempo para discutir, nesse dia, os resultados, mas o grupo demonstrou boa aceitação. Uma vez que os resultados foram homogêneos, sentiram-se apoiados uns pelos outros, como iguais. Referiram um dado importante: não eram bons mesmo, por isso estavam ali para aprender mais nos nossos encontros. Nesse sentido, a aplicação do teste foi importante, para dar mais significado aos encontros que iniciavam.

2º Encontro: Exposição oral, pela pesquisadora, sobre Afetividade: conceitos e funcionamento. Os alunos fizeram perguntas, como:

“Sentimento é a mesma coisa que emoção?”

“Por que não conseguimos controlar nossas emoções?”

“A paixão é quando a gente está apaixonada?”

“Por que na paixão as pessoas não controlam o que querem dizer e fazer?”

A exposição desenvolve-se em clima de conversação e troca de experiências. Ao final, os alunos verbalizaram informalmente que o encontro tivera sido produtivo.

3º Encontro: Continuação da exposição oral sobre a afetividade, competências emocionais, tipos de inteligências. De maneira semelhante ao encontro anterior, foi possível criar um clima de camaradagem e abertura para a conversação. Como os integrantes do grupo têm idade média de 14 a 15 anos, têm muitas experiências com namoro e paixões. Estão particularmente interessados em compreender o que acontece com eles. Nesse aspecto, meninas são mais concentradas que os meninos e não são tão inibidas. Os meninos ficam dando risadinhas e contando que os outros estão apaixonados, dedurando os colegas.

Na avaliação oral do trabalho desenvolvido, gostariam de saber mais sobre o namoro e os sentimentos, especialmente no namoro que acaba e quando um dos pares fica sofrendo.

4º Encontro: Estudo do texto “A importância da expressão dos afetos”, seguido da dinâmica “aquário”. Após, os alunos avaliaram o trabalho desenvolvido por escrito na mesma folha do texto. Consideraram o texto esclarecedor quanto aos próprios sentimentos. Giliane, 16, comenta: *“Às vezes temos medo do nosso próprio sentimento e não só medo como vergonha do que vão dizer ou se não vão rir de nós”*.

Assim, observamos o quanto muitas coisas que passam à nossa volta com relação à afetividade são mal compreendidas. Isso resulta de um entendimento interior, que depende de nosso esforço para conseguir alguma transformação no

nosso modo de agir. Flávio, 15, refere as mesmas palavras do texto após a leitura: *“uma forma básica de atender a esta solicitação interior é sejam honestos conosco mesmos”*.

Para Éverton, 12, *“as dificuldades que sentimos é uma expressão, porque quando nós vamos falar e se expressar sentimos vergonha e também não temos aspirações podemos falar coisas que não tem nada a ver”*.

Valquiria, 14, escreveu: *muitas vezes não expressamos nossos sentimentos por medo das reações das outras pessoas e de nosso convívio. Medo de magoar com palavras, de ferir. Quando temos problemas não procuramos resolvê-los e sim procuramos desculpas para ele as vezes quando não encontramos essas desculpas, e não nos sentimos bem, acabamos buscando desculpas nas pessoas de nosso convívio”*.

Para Rosimara, 13, *nós temos medo de demonstrar nossos sentimentos e muitas vezes criamos uma barreira em volta de nós mesmos um muro, esse muro as vezes é feito de vergonha, receio e outras coisas que nos dão medo, medo esse que não podemos sentir, mas mesmo assim sentimos”*.

Maurício, 13, compreende que tudo isso faz parte de nós, não vê como algo isolado dele próprio. Com muita propriedade escreveu: *“Eu entendi que os nossos sentimentos é uma parte de nós, o medo, o amor. Eu entendi que não devemos ter medo de coisas que sentimos e pensamos”*.

5º Encontro: Assistimos ao filme “Jardim Secreto”, que suscitou emoções. Nesse dia, apenas assistimos ao filme. Os alunos ficaram bem concentrados para assistir ao filme.

6º Encontro: Nesse encontro, foi realizada a discussão do filme sob a forma de um fórum, já que, no encontro anterior, não foi possível haver o fórum em função do tempo. Realizamos uma recapitulação do filme, em que cada um contou partes mais importantes ao mesmo tempo em que se foi relacionando as principais reações emocionais apresentadas no filme.

7º Encontro: Estudo de texto “Afetividade e aprendizagem”, seguido do Phillips 66. Leitura do texto sobre as relações afetivas na sala de aula. Após a formação dos grupos para a discussão, novamente salientou-se que as meninas são mais organizadas e concentradas para debater o texto em pequenos grupos. Foi necessário organizar os grupos de modo dirigido para misturar meninos e meninas, a fim de que a discussão fosse mais produtiva. Os meninos são muito dispersos e provocam-se entre si, quase gerando conflitos.

“Eu entendi que para ter um bom relacionamento entre alunos e professores tem que um ouvir o outro” (Elisiane, 14).

Alguns alunos estudam matemática, português e ciências e se esquecem dos sentimentos, e algumas vezes um aluno incomoda a gente, leva a briga e ele ou ela não pensam nos sentimentos” (Alessandra 13).

“Nem sempre temos afeto na sala de aula, as pessoas e até mesmo meus colegas são muito agressivos, parecem que gostam de machucar, ferir os sentimentos dos outros, com as professoras não tenho muito atrito, mas tem dias que tudo está legal até eles parece que mudam. Bom, não se entende muito as pessoas” (Rosimara, 13).

Após, os alunos avaliaram oralmente o trabalho realizado, dizendo que seria importante também os professores compreenderem o que passa algumas vezes com eles próprios, pois isso pode gerar mal entendidos na sala de aula e prejudicar a aprendizagem da matéria.

Os alunos falam melhor que escrevem, demonstram boa compreensão do que estamos discutindo e parecem todos aproveitar para suas vidas.

8º Encontro: Inicialmente, foi realizada uma enquete com a finalidade de selecionar o que iríamos dramatizar. As sugestões estão enumeradas a seguir.

Coisas boas:

- Aniversário de alguém;
- Casamento;
- Fazer uma compra;
- Passar de ano.

Coisas ruins:

- Perder a mulher por traição;
- Morte do marido, da esposa, dos pais;
- Perder o namorado;
- Brigas entre familiares;
- Notas baixas, reprovar de ano.

Foi dramatizado um evento bom e um ruim. O bom mais votado foi um casamento, e o ruim foi notas baixas e reprovação na escola.

A cena do casamento foi incrível. Vivenciaram a dramatização com muito entusiasmo e descontração, o que surpreendeu, pois a inibição era uma característica do grupo nos encontros anteriores. Rapidamente assumiram papéis e desenvolveram a dramatização, que foi concluída com um pouco de dança.

Com muita tenacidade, organizaram uma sala de aula e uma brava professora que chamou a mãe de um dos alunos para comunicar, na frente dos outros colegas, que ele estava tirando notas muito baixas e que seria reprovado.

Surpreende o prazer que sentem em assistir a alguém com certo sofrimento, pois quando a professora comunicava à mãe, os outros alunos diziam: *“diz que ele é péssimo, e que bateu no colega”*.

9º Encontro: Na realização da dinâmica “carta compromisso grupal”, o grupo participou ativamente, explicando para os demais sua compreensão. Gostaram do caráter surpresa com os cartões. Queriam virar logo sua mensagem, pois ficaram curiosos.

10º Encontro: Meditação com música de relaxamento de Weiss (1999). Ficaram em um círculo e contribuíram efetivamente para que se realizasse a tarefa. Não houve dificuldades quanto à disciplina. Gostaram e sugeriram que realizássemos mais uma vez. Mas isso não foi possível, pois nesse encontro não tínhamos mais tempo.

11º Encontro: Exposição oral, pela pesquisadora, sobre competências emocionais com relatos de casos. Os alunos participam fazendo perguntas, ou ouvindo atentamente.

12º Encontro: Seqüência da exposição oral pela pesquisadora sobre as competências emocionais. Interesse dos alunos e questionamentos de compreensão. Solicitavam nova explicação.

13º Encontro: A realização da dinâmica “Baralho chinês” provocou um clima muito bom para que ampliássemos as discussões sobre os sentimentos. Foi como se retomássemos o conteúdo discutido nos dois encontros anteriores. Dessa forma, houve uma compreensão satisfatória sobre os sentimentos e competências emocionais desenvolvidas.

Quando um dos alunos tinha vergonha de falar, eles então relacionavam aos sentimentos de medo, que podemos sentir quando todos esperam de nós uma resposta. Um dos alunos do grupo, ao retirar o papel com a palavra chave, ficou em silêncio, ao mesmo tempo em que todo o grupo o olhava e esperava que ele falasse algo. Então, ele verbalizou, tomado por uma súbita vermelhidão no rosto: *“Como posso falar se todos vocês estão me olhando”*.

O grupo retrucou, quase em coro: *“Tu estás emocionado e vermelho no rosto, fala não vamos te fazer mal nenhum”*.

Então ele conseguiu falar o que pensava sobre a palavra. Mesmo assim não passou totalmente a inibição. Foi possível constatar uma compreensão e aplicação do que falamos e desenvolvemos nesses encontros de modo bastante notável, não apenas por este evento, mas na seqüência das demais atividades. Não se pensa, obviamente, que todas vezes deve acontecer sistematicamente essa situação para que as pessoas consigam falar o que pensam quando se sentem inibidas, mas compreender que isso está acontecendo é importante para que a pessoa consiga olhar-se naquele momento e superar-se.



Figura 8 – Alunos da 7ª série apresentando trabalhos. Santa Maria-RS. 2000.

Foi realizada uma avaliação por escrito. Essa avaliação foi do tipo dirigida com quatro perguntas. Os alunos responderam que estão aprendendo muitas coisas sobre sentimentos e que isso tem facilitado as relações entre as pessoas de seus convívios de modo geral, Rosimara, 13, diz: *“aprendi a me controlar melhor e aprendi a lidar bem com as pessoas e especialmente comigo mesmo”*. Ela complementa escrevendo que tem contribuído também para os encontros *“de várias formas boas, antes destas aulas tinha certo receio em dizer o que penso para meus colegas, mas agora não, agora eu procuro entendê-los e me entender”*.

Alessandra, 13, refere que as aulas são boas, *“porque nas aulas tudo o que a gente sente, pode falar, pode se abrir com os colegas do grupo”*.

Para Valquiria, 14, uma adolescente bastante participativa, as aulas também são boas e suas aprendizagens são significativas para seu desenvolvimento pessoal. Escreve que se sente bem nas aulas: *“estou me sentindo muito bem, me sentindo importante, me mudando a cada aula, cada defeito que encontro nos outros e em mim mesmo e procuro mudar isso. Aprendi a mudar em mim coisas que não traziam coisas boas para mim e a participar mais da família e das pessoas”*.

Outros alunos, ainda que referissem gostar das aulas e aproveitá-las de modo significativo, não expressaram através da escrita de modo tão claro. Escreveram textos mais reduzidos e simples, como é o caso de Evérton, 12, que escreveu apenas: *“estou me sentindo bem, e contribuindo com esforço”*.

A essas diferenças atribui-se a característica pessoal e o grau de produção de textos de cada um. A própria forma como cada um se expressa acentua essa diferença. Alguns preferem falar, outros ainda escrever, e ainda há os que não preferem nenhuma das formas e que acabam guardando para si mesmo toda interpretação de suas experiências.

14º Encontro: Na dinâmica de grupo “Eu no Mapa”, os alunos escreveram, desenharam ou apenas assinaram seus nomes no papel que iria ao “mapa”. Dentre os escritos, destacam-se alguns:

“Tudo é possível na vida é só querer”.

“Eu sou a parte da união e da amizade que em nosso grupo existe”.

“Quando fico triste ou chateada, só lembro do que a professora Sílvia está ensinando para se acalmar, sobre os sentimentos”.

Sobre a posição que ocupavam no mapa, falaram pouco no sentido de interpretar o espaço. Isto é, o papel com a mensagem colocado em posição bem centralizada, ou não, poderia sugerir que se sentiam o centro de atenções, de lado com sentido de afastamento do grupo entre outras interpretações. Atribuíram pouca importância à localização, dizendo: *“Coloquei por colocar neste lugar”.*

Por outro lado, dedicaram-se muito mais a falar das mensagens e desenhos que colocaram no mapa. Um dos alunos desenhou livros abertos. Interpretaram que ele deveria estudar mais, muito mais.



Figura 9 – Alunos da 7ª série na dinâmica “Eu no mapa”, 2000.

15º Encontro: O primeiro momento da dinâmica “Balões” foi muito divertido, pois colocamos as mensagens para o grupo e jogamos os balões, trocando uns com outros sem que nenhum deles pudesse cair no chão. Após, realizamos as leituras das mensagens. Os alunos escreveram mensagem para o colega que pegasse e, ao mesmo tempo, avaliaram o trabalho realizado em todos os encontros. A seguir, estão listados escritos dos alunos na mensagem do balão:

- *Foi muito bom fazer brincadeiras com esse amigão.*
- *Muito legal nossos encontros, ruim que vai acabar.*
- *Tchau, professora Sílvia foi muito bom nossos encontros.*
- *De tudo que passamos juntos espero que tenha gostado.*
Um abraço, nossos momentos foram especiais.
- *Obrigado pela sua colaboração e sinceridade.*
- *Foi muito bom estar aqui com você.*
- *Que Deus te abençoe.*
- *Seja amigo e respeite para ser respeitado.*
- *Professora Silvia, nós gostamos muito das suas aulas.*
Desculpe alguma coisa. Te adoramos.

No final, foi realizado um agradecimento global pelas atividades e entregue uma etiqueta com uma mensagem, a mesma mensagem entregue aos demais grupos: “Conheça melhor suas emoções e serás mais feliz”. Essa mensagem foi elaborada pela própria pesquisadora com o objetivo de fazer um agradecimento também concreto e deixar que ficasse impresso no lugar que desejassem fixar a etiqueta. Os alunos gostaram; a maioria a fixou no caderno.

Tabela 4 – Folha de controle de frequência dos encontros da turma 82. Santa Maria-RS. 2000.

TESE DE DOUTORADO: COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS PARA O ENSINO																
ESCOLA MUNICIPAL T. J. PEDRO MENNA BARRETO																
SÉRIE: 8ª																
TURMA: 82																
ENCONTROS: TERÇA-FEIRA 10h15min ÀS 11h e SEXTA-FEIRA 11h ÀS 11h45min																
Nome dos alunos	Idade	Frequência														
		25/	28/	2/5	9/5	12/	16/	19/	23/	26/	30/	2/6	6/6	9/6	13/	16/
		4	4			5	5	5	5	5	5				6	6
1. Alessandro	17	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	f	.	.
2. Ana Lidia	14	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
3. Diego	15	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
4. Elizandra	15	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
5. Débora	13	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
6. Ingrid ¹⁰	14	.	.	f	f	f	f	f	f	f	F	f	f	f	f	F
7. Juliano	14	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
8. Márcio Adriano ¹¹	15	.	.	f	f	f	f	f	f	f	F	f	f	f	f	F
9. Nilton	17	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
10. Renata	14	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

Registro diário dos encontros

1º Encontro: Explicação do trabalho para os alunos. Eles consideraram bastante importante e demonstraram interesse. Após o contrato de trabalho ao

¹⁰ Suspensão da escola por indisciplina. Não houve nada no grupo até o momento de indisciplina. A suspensão ocorreu em função de outros acontecimentos em sala de aula que vinham acontecendo antes mesmo de iniciar trabalho com o grupo. Na escola, existe o sistema de, se o aluno assinar o caderno de ocorrência até um número x de vezes, é suspenso.

¹¹ Desistiu de participar do grupo. Não apresentou justificativa, apenas disse que não viria mais. Não insisti.

longo dos quinze encontros, realizamos a dinâmica de grupo “aviãozinho”. Todos participaram com bastante entusiasmo. Escreveram mensagens uns para os outros relacionadas ao tema dos encontros, por espontânea vontade, denotando compreensão sobre o que se desenvolveria. Eis algumas mensagens:

“Estamos no mês dos apaixonados. Lembre-se a paixão e o amor são o centro da vida por isso quando se apaixonar, aproveite”.

“Tenha fé em sua vida”.

“Você é muito legal seja sempre assim essa pessoa que você é”.

“Espero que seja uma grande pessoa, e realize todos os seus sonhos e idéias”.

“O amor está acima de tudo não destrua-o”

“Que possas seguir o caminho da sua vida eterna”.

Representam um grupo bastante maduro em discussões e interesse. Os integrantes têm em média 13 e 17 anos; estão no auge na adolescência. Alguns têm namorados, falam sobre estar apaixonados e sobre o amor.

No teste de Antunes, para conhecimento da inteligência inter e intrapessoal, o grupo obteve quase homogeneamente as pontuações.

31 a 40 pontos = sua inteligência interpessoal é bastante desenvolvida, mas se você aprender a observar atentamente as pessoas pode ainda melhorá-la.

41 a 51 pontos = Sua inteligência intrapessoal é bastante alta. Mantenha-a sob controle e aprimore alguns pontos negativos.



Figura 10 – Alunos da 8ª série realizando correção do teste Antunes. Santa Maria-RS. 2000.

Esses resultados aumentaram a autoconfiança e o interesse pelo trabalho, pois gostaram muito do resultado que obtiveram. No entanto, tiveram dúvidas para responder a algumas questões. Por isso, é possível considerar que possam ter respondido sem a compreensão exata das questões.

2º Encontro: Exposição oral, pela pesquisadora, sobre Afetividade: conceitos, funcionamento. Os alunos realizaram avaliação oral do trabalho desenvolvido. Através de questionamentos sobre o tema, demonstraram gostar especialmente de entender as diferenças entre emoção e sentimentos. Contaram algumas situações pessoais como: *“uma vez a professora me viu colando na prova e eu fiquei com muita vergonha e fiquei muito quente no rosto, acho que fiquei vermelho”*.

3º Encontro: Nesse encontro, foi dada continuação à exposição oral sobre a afetividade, competências emocionais, tipos de inteligências. Como o grupo era mais maduro, o encontro tendia a ser caracterizado pela concentração nas atividades.

Os alunos realizaram avaliação oral do trabalho desenvolvido, pontuando que não sabiam que todas as pessoas poderiam ser inteligentes, bem como não as reconheciam naqueles tipos, como são propostos por Gardner (1995).

4º Encontro: Estudo de texto: “A importância da expressão dos afetos”, seguido da dinâmica “Aquário”. Após, os alunos avaliaram o trabalho desenvolvido por escrito. O discurso girou em torno de que, embora seja importante expressar os afetos, nem sempre isso é possível, tanto ao referirem situações de casa como na sala de aula. Na sala de aula, dependendo do professor, ele até poderá entender alguma situação, mas muitos não dão abertura para que expressem os sentimentos, principalmente quando em relação ao comportamento do próprio professor.

5º Encontro: Assistimos ao filme “Jardim Secreto”. Como o filme é longo, nesse dia apenas assistimos ao filme. Todos demonstram interesse.

6º Encontro: Por meio de um fórum, os alunos comentaram a história do filme que foi visto no encontro anterior, do quanto era triste uma situação real e apontaram para as situações em se poderiam identificar os conflitos, emoções e sentimentos. Utilizaram situações do filme.

7º Encontro: Nesse encontro, escutamos uma música e realizamos uma seqüência de exercícios de relaxamento e percepção do próprio corpo. Os alunos preferiram ficar mais no relaxamento sem os movimentos. Sentados em círculo, fecharam os olhos e mantiveram o silêncio necessário. Fizeram comentários sobre como é possível o nível de concentração elevado e relataram que muitas vezes não conseguem fazer isso, ou seja, concentrar-se, principalmente quando precisam estudar para provas.

8º Encontro: Estudo de texto: Afetividade e aprendizagem. Seguido do Phillips 66. Neste dia, o grupo trouxe um problema da sala de aula que ocorreu especialmente com esse grupo. Na escolha do líder da turma, não houve consenso, e o grupo dividiu-se. Todos falaram o que pensavam sobre o assunto, mas não houve acordo entre os grupos, que na realidade ficava centrado sobre Renata e Diego. Renata, uma adolescente ativa e decidida, ganhou como líder do grande grupo da sua sala de aula, mas Diego acreditava que, sendo menina, ela iria privilegiar apenas os seus favoritos, como teria acontecido, certa vez, em outra oportunidade.

Conversamos um pouco sobre diferentes interpretações nas atitudes das pessoas de modo geral. Realizamos a atividade proposta do dia que era o estudo de texto, mas o grupo estava tenso e a discussão no Phillips foi um pouco parada. Descreveram, após, no próprio texto algumas considerações sobre a afetividade relacionada aprendizagem, como: “*A importância destes estudos hoje em dia é indispensável*” Diego, 15.

“Eu entendi que a compreensão é que todos precisamos ter uns ao outro, aprender as coisas com respeito, amor, carinho e amizade” (Ana Lúcia, 14).

“Bom, eu entendi que o convívio de uns com os outros é bom demais para podermos ficar em paz com os outros. E devemos nos comunicar mais para tornar a vida mais fácil” (Renata , 14).

9º Encontro: Dinâmica: carta compromisso grupal. Embora a dinâmica suscitasse grande entrosamento e troca de idéias, o grupo permanecia com o clima de briga, em função da escolha do líder. Uma atmosfera de suspeita e provocação girava sobre os temas que eram apresentados em cada cartão. Assim, não foi muito calorosa a apresentação das mensagens, o que não permitiu um maior aprofundamento. Mesmo assim, todos participaram dando opiniões acerca exclusivamente do que estava exposto em cada cartão. Não apresentaram contribuições de experiências pessoais.

10º Encontro: Nesse encontro, realizamos novamente atividade de meditação com música de relaxamento. Com isso, foi possível afastar um pouco o grupo do clima que se estabeleceu em função do desacordo de liderança. Realizaram a atividade com prazer e não discutiram entre si.

11º Encontro: Exposição oral, pela pesquisadora, sobre competências emocionais com relatos de casos. Na avaliação escrita dirigida com questões, os alunos destacaram novamente o clima de briga entre o grupo, principalmente Diego e Nilton, que manifestaram, inclusive, o desejo de sair deste grupo em função das duas colegas, Débora e Renata. Escreveram que não estavam sentindo-se bem no grupo e que estavam sentindo muita raiva das colegas.

Os demais relataram que estavam sentindo-se muito bem, especialmente em relação à aprendizagem. Disseram estar conseguindo resolver melhor seus problemas e também ajudar outros a entender-se. Noções relativas a diálogo, respeito com outros, expressão de sentimentos de modo claro foram destacadas como aprendizagem: *“Estou com mais harmonia comigo e com os outros e estou procurando entender mais os sentimentos dos outros e os meus” (Alexandro, 17).*

12º Encontro: Durante a continuação da exposição oral pela pesquisadora, os alunos registraram nos cadernos notas sobre competências emocionais. Nesse encontro, ouviram bastante. Não houve muita participação oral. Mesmo assim, Débora, 13, estava muito triste no grupo nesse dia. Pediu para contar que brigou com o namorado, chorou ao contar, disse que a briga foi uma besteira que não precisava ter acontecido. Aproveitamos e relacionamos cada fato ao que já havíamos estudado, sobre controlar impulsos. A discussão foi bastante produtiva.

13º Encontro: Baralho Chinês. Todos conseguiram expor o que pensavam sobre o fato de retirar uma ou outra palavra. Demonstram bastante sinceridade no ponto que questionava se precisavam receber ou tinham para dar. Consideraram que sempre temos coisas a aprender e rever em nós mesmos, pois *“não somos perfeitos”*, disse Elisandra, 15. Destacaram a importância de cultivar o amor, principalmente nas famílias. Diego, 14, relatou a história de sua família e confessou que ele tinha inimigos. Os inimigos, segundo ele, eram seus parentes. A mãe havia brigado com a tia; passados já oito anos não conversavam mais e nenhum familiar entre essas duas famílias mantém contato. Foi muito importante este relato a partir do momento em que o grupo discutiu o quanto é pesado estarmos de mal, brigados com alguém. *“É muito peso, a gente não fica à vontade”*, disse Juliano, 14, que não conseguia ficar de mal com ninguém por muito tempo.



Figura 11 – Alunos da 8ª série em dinâmica de grupo. Santa Maria-RS. 2000.

14º Encontro: Dinâmica de grupo: “Eu no Mapa”. Os alunos escreveram seus nomes no papel e conseguiram emitir posicionamentos firmes quanto à situação no grupo, principalmente em função das dificuldades que alguns estavam enfrentado ainda em função da liderança mal resolvida. Renata, a primeira, colocou-se no centro e, ao justificar-se, disse quase que com certa inibição ao deparar-se na figura central: *“Realmente me dou bastante importância, não sei se é pelo fato de ser hoje a líder lá na sala de aula, talvez seja por isso, mas não estou abusando nisso”*. Renata é bastante comunicativa, expressa-se muito bem. Talvez tenha abafado um pouco os outros colegas. Estes falaram como se sentiam no grupo, mas não centralizaram suas exposições com base no espaço físico. O mais importante nessa tarefa, sem dúvida é a reflexão que ela proporciona acerca de como nos situamos nos espaços que ocupamos. Como o grupo é bastante maduro no sentido de sentir-se tocado com essas reflexões certamente, esse foi um dos momentos em que foi possível estabelecer conexões produtivas para a intimidade de cada um.

15º Encontro: Dinâmica de grupo: “Balões”. Comentários gerais sobre as mensagens que foram bastante agradáveis e a avaliação final do trabalho, que foi escrita. As avaliações finais:

“Gostei muito destas aulas porque incentivou nossas emoções e sentimentos. Espero que isso aconteça com todas as pessoas. Sentiremos a sua falta” (Juliano, 14).

“Eu achei as aulas ótimas maravilhosas. Foi muito bom conhecer você. Te adoro!” (Elisandra, 15)

“Nós gostamos das aulas, e eu consegui controlar os sentimentos e emoções. Muito obrigado!” (Alexandro, 17).

“Foram muito boas as aulas e muito proveitosas para a vida” (Diego, 15).

“Eu gostei muito das aulas de sentimentos porque nos ensinou a conviver mais com as pessoas. Para nos amarmos e ser amados, para termos amizade com as pessoas” (Ana Lúcia, 14).

“Eu gostei muito das aulas. Assim consegui expressar meus sentimentos e minhas angústias e descobri sobre muitas coisas” (Débora, 13).

“Foi muito bom, mas não consegui conversar com as gurias, porque tocou muito em mim. Mas tudo bem eu fico cá e elas ficam lá, um dia eu pensarei e conversarei com elas”¹² (Nilton, 17).

“Foi muito bom porque aprendemos a definir os sentimentos uns dos outros. E conhecer um pouco da personalidade de cada um que vive ao nosso redor” (Renata, 14).



Fig. 12. Alunos da 8ª série em frente à escola. Santa Maria-RS. 2000.

5.2 Dados obtidos

¹² Nilton referiu-se, aqui, ao desacordo que tiveram no grupo da sala de aula, e não durante nossos encontros, em função da escolha do líder. Ele e Diego discutiram com Renata (a líder) e Débora (amiga de Renata), com as quais não conseguiu mais conversar.

5.2.1 Compreensão dos professores sobre as competências emocionais

Os dados foram obtidos por meio de questionário, que foi respondido por dezesseis professores da escola no primeiro encontro realizado na mesma ocasião em que foi realizado o encontro para explicar os trabalhos junto aos grupos experimentais e de controle. Através das respostas, é interessante observar o número de professores que se considera com uma excelente competência emocional (tabela 1). O questionário era composto de questões fechadas e abertas. As sete questões fechadas estão apresentadas de forma descritiva na tabela 1 e ilustrativa na figura 1. As outras três questões abertas são discutidas de forma cruzada com as questões fechadas. Questionou-se, de forma aberta, como os professores percebem a sua vida pessoal, a sua vida profissional e como reagem diante de conflitos nas suas relações interpessoais. Eles podiam, inclusive, nessa questão, relatar alguma experiência.

Questões	Sim	Não	Às vezes
1. Consigo compreender-me intimamente quando algo ruim ou bom me acontece.	9	1	6
2. Sei identificar perfeitamente meus estados interiores (alegria, tristeza, decepções).	14	0	2
3. Em momentos de grande tristeza ou alegria, procuro manter o curso normal de minhas atividades, dado a natureza do acontecimento	11	0	5
4. Identifico minhas necessidades e tenho tendência de agir no sentido de saciar estas necessidades	10	0	6
5. Num grupo facilito o processo de comunicação com as outras pessoas, digo procuro estabelecer um clima	13	0	3

saudável de conversação entre todas, sem centralizar pessoas ou opiniões			
6. Nas minhas relações com as outras pessoas, Compreendo o outro como se estivesse em seu lugar	8	0	8
7. Percebo quando as pessoas se aborrecem comigo, ou ficam satisfeitas	10	0	6

Figura 13 – Questionário direcionado aos professores de 5ª a 8ª séries. Santa Maria –RS. 2000.



Figura 14 – Questionário direcionado aos professores de 5ª a 8ª séries (Tabela). Santa Maria –RS. 2000.

Na questão de número um nove, professores responderam que conseguem compreender-se emocionalmente quando algo lhes acontece. Na segunda questão, nota-se que a maioria dos professores entende que sabem reconhecer os próprios sentimentos. Isso poderia levar a considerar que os professores possuem uma excelente capacidade para lidar com os próprios sentimentos, uma vez reconhecido na forma como lhes ocorre. Nas demais questões, a pontuação foi elevada na resposta sim, que é a que indica uma ótima capacidade para lidar com as próprias emoções e com as de outras pessoas. Nota-se que a resposta não foi a que obteve o menor número de pontuação, pois indicaria uma dificuldade de lidar com as emoções. É difícil admitirmos que temos dificuldades, principalmente quando elas estão presentes no campo dos afetos. Ocorre que a própria dificuldade em admitir que não se é tão bom indicaria uma capacidade e não o contrário como é apresentado nesses resultados. Essas respostas podem sugerir uma certa prepotência e encobrimento das reais necessidades do professorado que respondeu ao questionário.

Como podemos observar, grande parte dos professores posiciona-se no sentido de demonstrar que possuem uma excelente inteligência e competência emocional. Compreendemos as competências a partir dos pressupostos teóricos dos distintos autores mencionados no marco teórico, ou seja, seriam pessoas altamente capazes de lidar com os próprios sentimentos e com os sentimentos dos demais, aqui principalmente referindo-se aos alunos.

No entanto, pelo fato de o teste ser, de certa forma, tendencioso ao resultado desejado, é possível que os professores que responderam ao teste tenham sido espertos a ponto de responder não o que realmente se passa, mas o que seria a melhor resposta referente à capacidade de lidar com as próprias emoções. Assim, ao analisarmos as respostas qualitativas dos mesmos professores nos deparamos com dados destas concepções acerca da vida pessoal e profissional que não condizem em sua maioria as respostas apresentadas no teste. As respostas qualitativas têm base nas questões abertas que fazem parte do mesmo questionário. Essas respostas serão comentadas a seguir, estabelecendo a comparação com as respostas anteriores.

Na vida pessoal, os professores foram praticamente unânimes ao referir que conseguem levar a vida de forma bastante tranqüila. A maioria relaciona, sobretudo, um bem-estar primeiro com o grupo familiar, ou seja, necessitam da paz e harmonia com seus familiares para que possam conduzir bem sua vida pessoal. Um dos professores descreveu: *“Tranqüila, na medida que consigo resolver meus problemas pessoais. Afeta-me muito não estar em paz na minha vida familiar, discussões, desacertos...”*. O outro professor destaca também a situação familiar *“tranqüila procurando harmonizar com minha família”*. Assim, com exceção de poucos professores, que referiram uma vida agitada em função de ocupações ou preocupações, os demais destacaram uma vida pessoal bastante alegre e feliz.

Quando os professores que fizeram parte do estudo foram questionados sobre sua percepção da própria atuação profissional, eles foram unânimes em abordar essencialmente o gosto pelo que se faz e o respeito com os alunos, ou seja, procuram satisfazer os mais altos objetivos da educação no sentido de proporcionar aos alunos oportunidades de discussões e crescimento nos ambientes de sala de aula. Um dos professores descreveu sua preocupação com o bem-estar do aluno *“tento compreender o problema de cada um e que, ele se sinta feliz ao trabalhar comigo”*. Outro professor ressalta o compromisso com o conhecimento, *“sempre visando à atualização e satisfação pessoal e do aluno”*; outro levanta a questão do gosto pela profissão escolhida, apresentando também controvérsias no que tange ao excesso de preocupação consigo mesmo – “perfeccionista”: *“sinto bem com o que faço, mas fico abalada quando as coisas desviam o percurso normal. Sou bastante perfeccionista, quando os acontecimentos fogem a minha alçada, fico muito frustrada e algumas vezes esmoreço”*.

Ainda no item da vida profissional, vale destacar que alguns professores retrataram dificuldades de enfrentar a função de ser profissional em função de característica dos alunos e suas próprias. Podemos verificar através do relato de dois professores: *“em muitos momentos agimos sem pensar, muitas vezes ofendendo os alunos (sem perceber)”*. Outro professor respondeu o seguinte: *“está ficando difícil trabalhar com alunos e professores. Nem todos estão tendo o*

mesmo empenho e responsabilidade em tentar ajudar e fazer melhor, em colaborar”.

No item que trata da percepção e consciência de suas atitudes nas relações sociais, os professores consideram-se bastante capazes de compreender quando as coisas não estão muito bem. Ao que parece, fazem uma leitura bastante adequada dos sentimentos e correntes de pensamento nos grupos. Observam isto principalmente por atitudes, gestos e olhares, algumas vezes pela própria verbalização dos episódios. Um dos professores respondeu: *“geralmente noto na expressão das pessoas, nas atitudes. Tive uma experiência este ano com uma professora, notei que estava entrando em depressão e tive iniciativa de convidá-la a trabalhar com uma atividade mais calma para poder tratar-se. Ela até agradeceu a minha percepção”.*

Assim, a partir de todos esses elementos com relação aos professores, constata-se que são profissionais com uma inteligência emocional bastante desenvolvida, provavelmente pelo contato direto com alunos, o que certamente não lhes confere um grau de competências elevadas com a prática de sala de aula e lida com os conflitos que surgem nos grupos.

5.2.2 A percepção e atuação dos professores frente às competências emocionais

Nesta seção, serão apresentados o relato das entrevistas em profundidade com os professores. A questão proposta era: “Que importância tem para ti a inteligência emocional? Até que pontos têm consciência de teus sentimentos? E dos sentimentos de teus alunos? Relate experiências pessoais com tuas emoções e sentimentos?”

As dez entrevistas foram realizadas individualmente pela própria pesquisadora, com horário previamente marcado, conforme foi descrito no capítulo da metodologia.

1ª entrevista: Professor: M. C. Sexo: masculino. Disciplina: Educação Física, 30 anos de profissão Idade: 49 anos. Duração da entrevista: 60 minutos Data: 06.04.2000.

Esta entrevista foi muito interessante, pois aconteceu logo após o encontro com os professores sobre o trabalho que seria realizado na escola, ocasião em que o professor em questão demonstrou-se bastante disposto a colaborar com o trabalho e falou que já gostaria de responder à entrevista.

Ele pareceu bastante desorganizado no início. Parecia que gostaria de falar muitas coisas ao mesmo tempo; então começou relatando sobre sua pessoa. Segundo ele, sempre foi honesto, que lutou muito por suas conquistas e que se considerava uma pessoa bastante sensível e responsável *“tenho orgulho de dizer que nunca faltei ao trabalho”*. No decorrer da entrevista, contou muitas coisas relacionadas a sua vida pessoal. De vez em quando voltava à pergunta que tinha lhe feito no início; e dizia: “será que não estou fugindo do assunto?”

Foi possível notar, sobretudo, uma pessoa com tendência à intelectualização. Fui tentando enfatizar a questão de sentimentos com os alunos, e ele falava algo no sentido de que tinha consciência, mas logo retornava a si mesmo. Um dado importante nesta questão foi o relato de que ele desenvolve um trabalho na educação física com os alunos o qual se chama *ginástica cerebral*. Essa atividade consiste num trabalho de motricidade fina e ampla, que difere das atividades desenvolvidas como prática desportiva. Segundo o professor, os alunos gostam muito. Ele considera um trabalho que exige mais entrega por parte dele e dos alunos no sentido emocional. Diz ser muito duro com os alunos e procura beneficiar quem não sabe fazer as coisas.

Em suma, falou muito dele mesmo, que não gosta de injustiça, que não gosta de pessoas desonestas nem das que não valorizam quem lhes fez bem, entre outras coisas.

Para ele, a emoção maior foi o nascimento de seu primeiro filho há mais ou menos 20 anos. Contou que sua esposa não passou muito bem por questões do parto; ele, então, discutiu com o médico, chegando inclusive a *“bater”*, *“tive que dar uns empurrões no médico, e disse que ele salvasse a minha mulher”*. Ele considera este um de seus grandes feitos na vida, pois acredita que se não tivesse feito isto teria perdido sua esposa. Dessa mesma forma diz tomar decisões nas demais circunstâncias da vida. Ou seja, usa o mesmo tipo de esquema para resolver outros problemas.

Durante a entrevista, a porta da sala bateu com o vento, e ele levantou-se irritado, *“esta é uma das coisas que me irritam”*. Considera-se uma pessoa legal, *“bonachão”* – *estou sempre de bem com as pessoas, não deixo transparecer meus sentimentos, ninguém percebe se algo não vai bem comigo*”. Todavia, não gosta que mexam em suas coisas. Não gosta de emprestar materiais para quem não sabe cuidar. Diz que é muito exigente e possessivo.

Relatou que tem três filhos – dois meninos e uma menina, hoje com 22, 20 e 19 anos respectivamente. Pratica como esporte tiro com revólver. Encerrei a entrevista e combinamos de retomar novamente para dar seqüência, pois senti que havia coisas ainda a conversar. Marcamos nova data.

Minhas impressões da entrevista: Pessoa com pouco desenvolvimento e conhecimento emocional, especificamente em relação à sua atuação propriamente dita. Ou seja: verbaliza que são importantes os sentimentos e emoções, mas não faz uma análise aprofundada no sentido de como ele atua no meio e de como esta sua maneira de atuar e ser tem relação com o desempenho das demais pessoas, principalmente de seus alunos. Bastante rígido, mas um tanto mascarado pela idade e responsabilidade no trabalho.

2ª entrevista: Professor: A. S. Sexo: Masculino. Disciplina: Estudos Sociais, 12 anos de profissão. Idade: 49 anos. Duração da entrevista: 30 minutos. Data: 12.07.2000.

Os sentimentos dos alunos interferem um pouco na aprendizagem dos conteúdos, principalmente nesta escola onde os alunos são de família carente, desfavorecidas economicamente, com muitos problemas familiares e sociais. Nos familiares, destacam-se pais alcoólatras e com alto índice de desemprego, situações que ocasionam uma série de outros problemas. Acredita que esses problemas interferem no nível de aprendizagem, mas não sabe até que ponto. Refere que mora próximo à escola há muitos anos e conhece bem muitas crianças que freqüentam a escola e suas famílias. Segundo ela, *“a maioria tem problema em casa, os pais bebem e batem na mulher. Daí se vê porque muitos estão desatentos na aula”*.

Ao perguntar especificamente sobre as questões de ensino, que envolviam mais a consciência dos próprios sentimentos, como professor, foi categórico ao afirmar que ele como professor não deixa que nenhum sentimento, ou emoção perturbe o tipo de aula que ministra. Diz sempre ter sido uma pessoa controlada em qualquer período de sua vida. Não relatou nenhum acontecimento com alunos ou outros de como lida com conflitos, que poderiam ser geradores de descontrole emocional.

Relatou uma experiência pessoal significativa, na qual teve problemas de saúde na família (tinha de acompanhar seu pai adoentado no hospital). Passava no hospital toda noite com o pai e, no dia seguinte, seguia direto dar suas aulas, como se nada tivesse acontecido.

“Eu saía do hospital às 7 da manhã, tinha passado a noite sem dormir e vinha direto dar aulas. Nunca mudei meu jeito de dar aulas”.

Minhas impressões: Este professor demonstrou-se muito fechado. Não desenvolveu a conversa procurando comunicar seus sentimentos e entendimento da importância e consciência da inteligência emocional. Deu respostas categóricas no sentido de pensar que isso é “um pouco” importante para os alunos. Deixou claro que, para ele, isso não interfere em nada. No entanto, pareceu-me relacionado ao tipo de personalidade também pouco sociável. Observei-o algumas vezes na sala dos professores em horário de intervalo de aulas junto aos seus colegas, mostrando-se ser do tipo mais reservado. Isso leva a concluir que não desenvolveu mais a conversa devido à sua maneira de ser bastante fechada, o que reflete no próprio conceito e vivência da consciência emocional – tem pouca consciência da inteligência emocional.

3ª entrevista: Professor: S.C. Sexo: Feminino Disciplina: Ciências 12, anos de profissão. Idade: 48 anos. Duração da entrevista: 90 minutos. Data: 13.07.2000.

Esse professor acredita que todo o tipo de sentimento interfere diretamente sobre a aprendizagem dos alunos e que, portanto, a consciência emocional é “superimportante” para quem trabalha com o ensino. Declarou que observa

diretamente nos alunos que não aprendem ou que estão muito dispersos durante uma aula, que alguns têm ou estão com problemas pessoais. Mais tarde ela mesma comprova isso quando os alunos contam para ela algum acontecimento entre eles.

Com relação aos sentimentos dela junto aos alunos diz que às vezes ela consegue não deixar transparecer algum sentimento, e que depende da gravidade ou importância. Quando é mais importante, ela diz que conta para os alunos.

Ao ser questionada sobre alguma situação específica junto aos alunos, ela refere uma situação de um aluno que estava com a mãe muito doente hospitalizada em fase terminal, e o menino (aluno) escrevia todo dia uma carta para dar para a mãe dele quando esta saísse do hospital. Quando a mãe do menino morreu, este deu a ela (professora) as cartas.

O menino disse: *“Professora, eu estava guardando estas cartas para entregar a minha mãe quando saísse do hospital, agora que ela morreu eu escolhi a senhora para entregar as cartas”*.

A professora chorou ao relatar essa experiência e disse guardar até hoje as referidas cartas, apesar de terem se passado dois anos. Questionei se era sempre sensível e emotiva e se os alunos, de modo geral, procuravam-na em especial para confidências. Disse: *“Não, eles têm outras professoras mais favoritas para conversar”*.

Refere que passa atualmente por problemas familiares – está de relações cortadas com sua filha de 21 anos – o que a deixa bastante emotiva. Demorou-se bastante contando sua história familiar, principalmente os relacionados com essa filha. Disse que ela casou com um rapaz ótimo, não quis estudar e depois traiu o marido e vive agora com outro que não pode oferecer nenhum futuro para ela. Apesar disso, ela já tem um filho com ele. Toda essa história familiar foi bastante demorada, e a professora parecia bastante triste com isso. Parecia querer ouvir um tipo de conselho, algo que a ajudasse a compreender.

Questionada sobre outras situações relativas à consciência emocional, refere que tem um certo controle quando os alunos incomodam ou demonstram-se indisciplinados. Mas, ao mesmo tempo, diz que às vezes tem cefaléia quando não explode. Ao mesmo tempo em que conta isso se dá conta que, então, na

realidade, não houve um controle emocional; foi apenas aparente, pois saiu da sala de aula com cefaléia.

Minhas impressões: Pessoa com potencialidade ótima para o desenvolvimento da inteligência emocional. Demonstra-se consciente de suas dificuldades e parece querer modificar. O *insigth* que teve durante a entrevista de referir que na realidade não era um controle já que saía da sala de aula com dor na cabeça foi bastante significativo. Por outro lado, parece imatura e com sérias dificuldades para compreender as próprias emoções e sentimentos e, mesmo com vontade de querer aprender sobre as emoções, precisa de orientações mais focais. Lida com alunos de um modo um tanto dramático e não profissional, como foi a história do menino, aluno que perdeu a mãe e lhe deu as cartas.

4ª entrevista: Professora: G.M. Sexo: Feminino. Disciplina: Ensino Religioso, 23 anos de profissão Idade: 53 anos Duração da entrevista: 50 minutos. Data:18.07.2000.

Essa professora acredita que realmente sentimentos influenciam diretamente na aprendizagem e considera importante que os alunos aprendam mais sobre a afetividade. Desenvolveu seu diálogo apoiando-se na disciplina que ministra. O ensino religioso, que não é tendencioso para um tipo específico de religião, refere que trabalha com questões relativas a valores e dignidade humana. No geral, os alunos apreciam suas aulas, mas não atribuem o devido valor, pois é uma disciplina que não reprova os alunos, mesmo que obtenham uma nota esta não interfere na aprovação das demais disciplinas. Considera essa situação um erro, à medida que os conteúdos desenvolvidos ajudariam em muito a aprendizagem de outras matérias.

Queixa-se que as únicas disciplinas as quais os alunos valorizam são: matemática, ciências, português, história e geografia. O ensino religioso o qual ministra propõe um trabalho em que poderiam desenvolver melhor a convivência humana e o ser humano.

Destacou questões relacionadas à sua vida pessoal. Referiu ter passado muito trabalho durante sua vida. Atualmente é viúva, com os quatro filhos criados,

mas precisou de muito esforço e repressão dos sentimentos. Disse ter passado três anos sem chorar, mas que atualmente é muito chorona – brincou dizendo que talvez fosse a idade. Agüentava todos os problemas mais difíceis com naturalidade. Atribuiu ao fato de ter passado longos anos separada de sua família, somente com marido e filhos em uma cidade distante. Também passou por problemas financeiros, que não lhe permitiam viajar. Começou a estudar tarde, até conseguir formar-se professora, com muito esforço, segundo ela. Aprende-se com as dificuldades. Diz ter aprendido a controlar seus sentimentos a partir das dificuldades enfrentadas. Não relatou nenhuma situação junto a alunos em que tivesse para ela significado maior.

Minhas impressões: Essa professora que aprendeu muito com a vida por ter passado dificuldades. Coloca essa experiência acima de tudo, como um prêmio. Demonstra-se bastante consciente da importância de seus sentimentos com relação ao ensino, porém parece carente afetivamente e não consciente desse sentimento na relação com alunos. Também parece ser uma professora muito tradicional, a qual os alunos não apreciam muito. Isso pude observar nas observações em classe dos grupos de controle, nas conversas informais dos alunos e outros professores em ambientes informais da escola, como os recreios e na sala de professores.

5ª entrevista: Professor: E.P. Sexo: Feminino. Disciplina: Educação Artística, 12 anos de profissão Idade: 38 anos. Duração da entrevista: 40 minutos. Data: 18.07.2000.

O professor considera importantíssima a inteligência emocional para a aprendizagem. No conteúdo de sua disciplina, refere ter bastante facilidade em trabalhar com as questões relacionadas a sentimentos e emoções. Declara estar aprendendo a lidar melhor com as situações dos alunos. Quando algum aluno atrapalha a aula, ela procura fazer uma outra leitura deste aluno. Relatou a situação de um aluno que era por todos os professores mal visto, pois somente incomodava os colegas e professora em sala de aula. Ela, como os demais professores, também estava a ponto de desistir de dar aulas para este aluno,

suspendendo-o das suas aulas. Mas, antes que fizesse isso, refletiu sobre que tipo de ajuda estaria oferecendo para este aluno agindo dessa forma. Então passou a conversar mais com ele e a pedir ajuda em aula, para distribuir materiais, escrever no quadro e dar recados. O aluno mudou completamente em suas aulas. Hoje é um dos melhores alunos que ela tem, no sentido de cooperação para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. Atribui ao fato de ter aproximado-se afetivamente do aluno. O mesmo aluno do relato confidenciou em uma ocasião as dificuldades familiares pelas as quais passava (pai alcoólatra, que o agredia fisicamente e moralmente), daí o comportamento anterior de agressão e falta de interesse. Para a professora comprovou-se o fato de que compreender sentimentos dos alunos auxilia na aprendizagem. Não relatou nenhum episódio pessoal extra-escolar.

Minhas impressões: Como é uma professora que está estudando, fazendo um curso de especialização, então relaciona muito as questões teóricas no trato interpessoal junto a alunos, como se estivesse aplicando na prática aquilo que vem aprendendo no curso que está fazendo. Por isso, pareceu um pouco distante dos alunos e até mesmo de seu próprio desempenho profissional, pois, embora acredite ser muito importante e tentar colocar em prática a compreensão dos sentimentos, não relaciona diretamente a sentimentos próprios no convívio com alunos, como se colocasse a parte do processo.

6ª entrevista: Professor: T.F. Sexo: Feminino Disciplina: Ciências 16 anos de profissão. Duração da entrevista: 45 minutos. Data: 18.07.2000.

Acredita que seja bastante importante a consciência da inteligência emocional para aprendizagem e ensino, pois nem sempre é possível contornar os problemas e alegrias pessoais para realizar as atividades a que se dedica no sentido profissional. Atualmente considera que conseguiu uma boa dose de auto controle emocional. Hoje, consegue lidar melhor com situações em que poderia ser interpretada como de certo descontrole.

Relatou uma passagem de sua vida pessoal referindo que teve um longo período em que estava com depressão. Fazia tratamento com medicação e,

mesmo assim, ninguém, nem mesmo um colega da escola, percebia o que se passava com ela. Foi na época em que seu pai faleceu. Os alunos nunca perceberam, segundo ela, seu estado emocional nesse período. Considera que, em função desse episódio, tenha aprendido bastante. Considera ter sido bastante dura com ela mesma para conseguir autocontrolar-se. Alega conversar bastante com os alunos e procura compreender os problemas deles quando se abrem com ela. Acredita que deveriam aprender mais a como lidar com os próprios sentimentos.

Minhas impressões: A referida professora mostrou-se bastante solidária com o presente trabalho de investigação desenvolvido junto aos alunos. Parece bastante sensível a reação emocional dos alunos e aberta para novas aprendizagens no campo da inteligência emocional.

7ª entrevista: Professor: V. B. Sexo: Masculino Disciplina: História, 19 anos de profissão. Duração da entrevista: 60 minutos. Data: 19.07.2000.

Esse professor acredita que questões emocionais não interferem na aprendizagem. Mas considera ser uma área de estudos bastante nova e que suscita muito o que aprender. Com a sua disciplina, diz desenvolver na suas aulas muitos aspectos relacionados ao conhecimento do ser humano. Reclama que alguns professores são muito tradicionais e que querem resolver tudo na base do grito. Declara que muitas das atividades que os professores propõem os alunos não sabem para que servem. Disse que do meu trabalho, dos encontros com os grupos experimentais, os alunos custaram a entender do que se tratava. Disse que os alunos são muito carentes, que precisava de no mínimo quatro orientadoras educacionais para ajuda-los.

Relatou que uma vez houve uma orientadora na escola, mas os próprios alunos a mandaram embora, pois era muito tradicional. Tratava os alunos como se fossem criancinhas, e eles têm em geral muita experiência de vida pela necessidade que passam, em termos de família e carência econômica. Na sua opinião, é preciso conversar muito com os alunos. Dificilmente grita ou perde o controle com eles. Questionado se lembrava de alguma experiência junto a

alunos, disse apenas: *“Não guardo nada, o passado fica para trás, não lembro de nada”*.

Minhas impressões: Esse professor estava muito fechado. Não parecia ter muita vontade de falar e tampouco acreditar que a proposta de trabalho que eu estava desenvolvendo desse certo. Queria uma idéia diferente, talvez modificando muitas coisas na estrutura da escola, o que nem sempre com a realidade é possível. Também pode que fosse o estilo de personalidade mais taciturno. Parece ser um professor bem aceito e querido pelos alunos, engajado na dinâmica da escola. Observei-o arrumando o campo de futebol, carregando areia e tijolos para um concerto no muro da escola.

8ª entrevista: Professor: L. N. Sexo: Feminino. Disciplina: Português, 11 anos de profissão. Duração da entrevista: 30 minutos. Data: 21.07.2000.

Esse professor considera importante a inteligência emocional, mas consegue separar sentimentos/sala de aula. Relata que, no início da carreira, tinha mais dificuldades de controlar-se junto aos alunos, pois sempre acontecia algo em que ela saía do sério, mostrando que podemos perder o controle. No entanto, com a vida, foi aprendendo a ser mais calma, talvez com os problemas que foram surgindo, problemas da vida e pessoais. Questionada sobre como aprendeu a controlar-se, relatou que, após alguns anos, foi trabalhar em uma escola onde os alunos eram mais calmos. As escolas que estavam habituadas a trabalhar eram escolas públicas, e os alunos, no geral, são desfavorecidos economicamente. Isso parece deixá-los mais agitados, agressivos e com muitos problemas na aprendizagem. Então, foi trabalhar em uma escola privada, e os alunos eram bastante calmos. Assim foi desenvolvendo uma maneira mais compreensiva de dar aulas. *–“Sabe quando foi que eu mudei? Quando comecei a dar aulas em uma escola particular. Os alunos eram diferentes, mais tranquilos”*.

Hoje, passado muito tempo, considera-se uma professora tranqüila que consegue separar emoção e sentimentos de sala de aula. Acha, contudo, que os alunos, quando passam por alguma situação boa ou ruim, deixam transparecer em sala de aula.

Minhas impressões: Por possuir uma certa caminhada, experiência no magistério considera-se pronta para o ensino, mas com pouca consciência de suas próprias emoções e sentimentos. Não pareceu muito fechada durante a entrevista, mas parecia não ter muito conteúdo para expor. Embora o clima da entrevista estivesse proporcionando liberdade para expor algo mais, essa professora parecia não ter o que falar sobre o tema.

9ª entrevista: Professor: L. O. Sexo: Feminino. Disciplina: Matemática, 20 anos de profissão. Idade: 41 anos. Duração da entrevista: 40 minutos. Data: 21.07.2000.

Somente por meio da conversa é possível compreender os alunos. Considera-se bem-humorada e, dessa forma, acredita controlar mais seus sentimentos e emoções, e na sala de aula dificilmente deixa transparecer seus problemas. Relatou a história de sua vida. Cerca de dois anos atrás, seu filho teve problemas de saúde, estava com leucemia. Durante esse período, todo passou por muitas tristezas, mas vinha dar suas aulas e, mesmo assim, conseguia sorrir, e transmitir os conteúdos de um modo que não perturbasse o andamento das aulas. Ouviu de um aluno certa vez: - *“Parece professora que a senhora nem tem problemas. Pois consegue mesmo com todos problemas rir”*.

Assim ela vê a vida. Hoje que seu filho está tratado, diz que tudo na vida é assim. Não adianta. Temos que continuar fazendo todas as nossas atividades com bom humor.

“Não adianta ficar choromingando, não resolve nada e as pessoas, os outros, não tem nada que ver com os teus problemas”.

Minhas impressões: A personalidade dessa professora é do tipo atuante, sempre alegre divertida, conversando bastante. Considera, em resumo, bastante importante a inteligência emocional para o ensino, embora conclua que ela mesma consiga controlar-se, mas não tem certeza disso quanto aos alunos .

10ª entrevista: Professor: S. M. Sexo: Masculino Disciplina: Educação Física, 18 anos de profissão. Duração da entrevista: 55 minutos. Data: 20 .07.2000.

Considera-se bastante atualizado com relação à consciência emocional. Refere estar lendo livros sobre o assunto também, o que o permite compreender um pouco mais. Disse que na faculdade não aprendeu nada sobre isso.

Esse professor, em outra data, quis entrevistá-lo e ele disse que aquele dia não poderia, pois havia se incomodado com um aluno. Questionei-o sobre o referido dia, no sentido de saber qual foi o problema que havia tido com o aluno. Contou que o aluno não quis “obedecer” a uma ordem que havia dado, e então ele perdeu a paciência e o mandou embora. Com isso, ficou muito mal, pois detesta perder a paciência com alunos. Seu depoimento:

“Naquele dia eu mandei o aluno ficar quieto e escutar a atividade que eu estava propondo, ele ficou rindo e eu fiquei achando demais ele rir de mim, fui enérgico com ele pedindo que se retirasse da sala de aula e fosse para casa. Essas coisas não acontecem comigo. Fiquei muito incomodado”.

Minhas impressões: Esse professor tem muita vontade de aprender novas maneiras de como conduzir o ensino e melhor relacionar-se com seus alunos. Percebe que os conhecimentos recebidos durante o curso de formação de professores está defasado e as exigências educacionais atuais são outras. Verbaliza que o conhecimento das emoções é muito importante para o ensino aprendizagem e, de modo mais específico, na qualidade das relações entre professor e aluno. Mas não sabe como agir baseado nessa crença. Quer orientação.

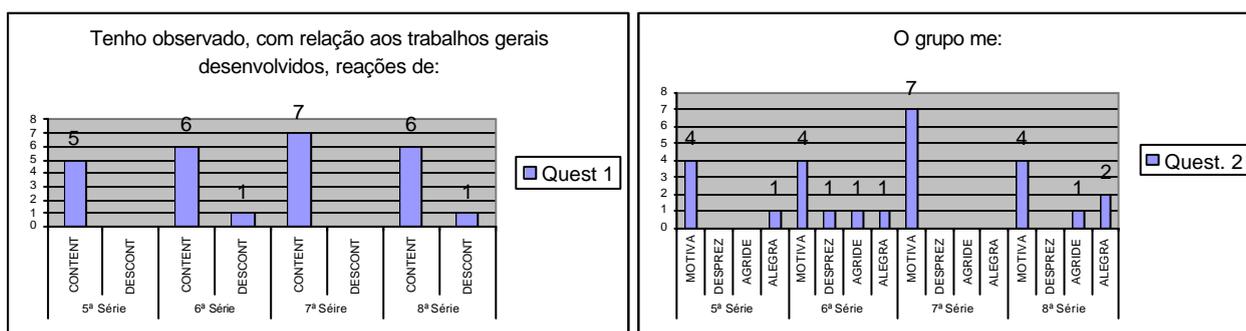
5.3 Análise dos dados

5.3.1 A percepção dos professores do trabalho realizado nos grupos experimentais

Os dados foram colhidos a partir do questionário aplicado aos professores após o trabalho realizado nos grupos experimentais. O questionário foi entregue aos professores pela própria pesquisadora. Eles deveriam entregá-lo no prazo de duas semanas. A entrega poderia ser efetuada na secretaria da escola, ou para a própria pesquisadora. O motivo de ser entregue na secretaria da escola refere-se aos horários dos professores, pois nem todos comparecem todos os dias na escola, o que poderia atrasar a entrega. Esse questionário tinha a seguinte orientação: ser respondido em relação ao desempenho do grupo como um todo, ou seja, independente de os alunos estarem participando ou não da pesquisa. O professor deveria olhar para o grupo sem a divisão do grupo experimental/controle – apenas na última questão do questionário foi enfatizada esta diferença. As questões do questionário referiam-se inicialmente à identificação da turma, série e disciplina que o professor que responde ao questionário ministra. Será apresentado, a seguir, de forma qualitativa o resultado por turma.

Na 5ª série, cinco professores das disciplinas de educação artística, geografia, educação física, história e religião (mesma professora) e português responderam ao questionário e o entregaram. A professora de matemática e ciências, que ministra as duas disciplinas, levou o questionário, mas não o devolveu até o final desta pesquisa. Mesmo mediante solicitação, alegava questões como esquecer e deixar em outra pasta.

Como pode ser acompanhado na tabela 1, na primeira questão, referente ao contentemente/descontentamento dos alunos com relação aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, os cinco professores responderam que os alunos reagem com satisfação as atividades propostas em sala de aula. Na segunda questão, a professora percebe o grupo como fonte de motivação para os trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Um professor considera que o grupo o alegra. Refere que as notas dos alunos estão entre melhor e estáveis. O relacionamento interpessoal é bom para quatro professores e ótimo para um deles.



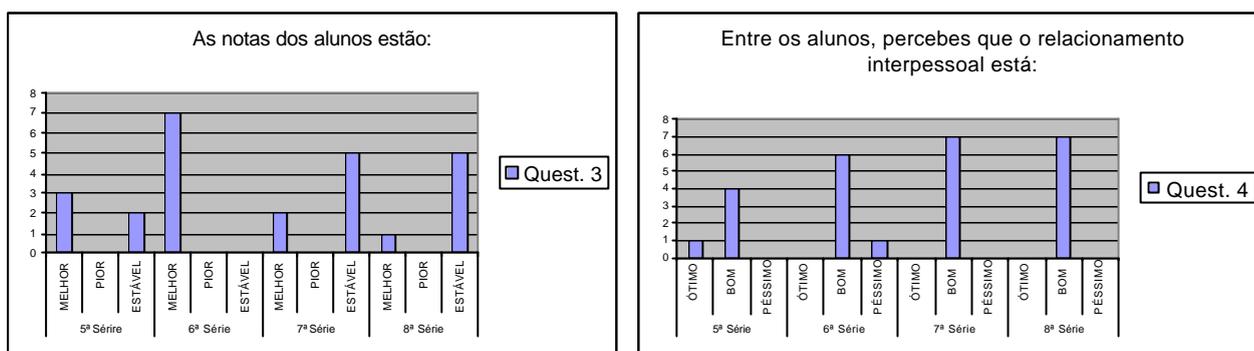


Figura 15 – Questionário aplicado aos professores da 5ª, 6ª, 7ª, e 8ª séries. Santa Maria/RS. 2000.

Na questão aberta, referente ao estabelecimento das diferenças entre os grupos experimentais e de controle, os professores da 5ª série referem algumas mudanças, consideradas de efeito positivo do trabalho realizado. Um dos professores relata que os alunos estão mais calmos e, portanto, melhores; não era possível, anteriormente ao trabalho, um clima mais tranquilo em sala de aula. Outro professor considera que ele próprio como mediador da aprendizagem deve levar mais em conta a afetividade, pois a considera imprescindível para que ocorra a aprendizagem. Disse que isso foi mais observado por ele mesmo a partir do trabalho realizado com os alunos. Outro professor estabeleceu a diferença dizendo: *“mais, ou melhor, relacionamento entre eles, mais unidos quando se aplica um trabalho, um ajuda o outro, fazem perguntas, conversam muito mais que a outra turma que não participou do trabalho”*.

Na 6ª série, todos os sete professores responderam ao questionário. Os professores de geografia, educação artística, português, ensino religioso, educação física, ciências e matemática (mesma professora) e história.

Seis professores consideram que a turma reage satisfatoriamente às atividades propostas e realizadas em sala de aula. Apenas um dos professores

considera como descontentamento do grupo, especificamente na disciplina de ensino religioso. Também para esse mesmo professor, o grupo o despreza; para os demais, o grupo os motiva. Para um professor, o grupo o alegra e, para outro, o agride.

Para o professor que refere que o grupo o agride, ao responder à questão relativa às diferenças observadas entre os grupos experimentais e controle escreveu: *“é uma turma que não demonstra nenhum controle de sentimentos (atitudes, postura, respeito), não tem motivação para as aulas (tudo vira bagunça), não demonstram interesse, são agitados, não conhecem limites.”*

Os demais professores, ao responder à mesma questão aberta relativa às diferenças observadas, escreveram: *“A turma é bastante grande, alguns alunos tem muita dificuldade em encontrar objetivos para estudar, progredir e concentrar-se. Mas em geral a turma está evoluindo”*. Outro professor acentuou um árido: *“nenhuma”*, e os demais referem alguma melhora no comportamento: *“pouco pude observar, mas, sei que todos têm potencial, porém quando se unem a bagunça e a desordem prevalecem”*, e *“com alguns alunos houve um bom rendimento”*.

Com relação à turma da 7ª série, foram entregues sete questionários aos sete professores que lecionam nessa turma. Todos devolveram o questionário. Na questão referente ao grau de contentamento/descontentamento, os professores, em unanimidade, responderam que os alunos reagem bem às tarefas propostas, ao mesmo tempo em que o grupo os motiva para o trabalho didático. Cinco professores consideram que as notas dos alunos permanecem estáveis, e dois acreditam que as notas melhoraram a partir do trabalho realizado. O relacionamento interpessoal dos alunos foi considerado bom para todos os professores que responderam ao questionário.

Na questão aberta referente às diferenças observadas entre o grupo experimental e o grupo controle, dois professores responderam que observaram mudanças com melhora no relacionamento. *“Houve melhora com alguns alunos que participaram dos grupos experimentais em relação aos de controle”* e *“com alguns alunos houve um bom rendimento”*. Dois professores não responderam (deixaram a questão em branco). Outro professor escreveu: *“a turma é ótima e permanece ótima”*. E os dois últimos evidenciaram *“Grupo Controle: não*

apresentaram mudanças; Grupo Experimental: alguns alunos apresentaram mudanças evidentes na disciplina e no relacionamento com colegas e professores” e “Grupo Experimental: mais calmos, motivados, maior interação; Grupo Controle: agitados e desmotivados”.

Sete professores da 8ª série responderam ao questionário, ou seja, todos os professores que lecionam nesta turma. Para seis desses professores, o grupo provoca reações de contentamento com a proposta das tarefas em classe. Apenas para um dos professores (o mesmo que leciona a disciplina em que os alunos demonstram reações de descontentamento) o grupo o agride. As notas dos alunos, na percepção de cinco desses professores, permaneceram estáveis; para um estava melhor; para outro professor as notas dos alunos estavam piores, como pode ser acompanhado no questionário abaixo.

Os professores que lecionam na oitava série, ao responder à questão relativa às diferenças observadas entre os dois grupos, referem ter constatado algumas diferenças, principalmente naqueles alunos que participaram do grupo experimental. Segundo esses professores, *houve melhora nos alunos”.*

“Observa-se que os alunos que participaram do trabalho houve melhora no comportamento e no interesse na sala de aula” ;

“Não dá para perceber são muito desgastantes”.

“O grupo não demonstra uma ligação estável, é unido de acordo com a situação”.

Outro professor escreveu: *“não existe diferença”.* Dois professores deixaram essa questão sem resposta.

Pode-se observar nas respostas gerais das quatro séries que a maior parte dos professores que responderam e efetivamente acompanharam o trabalho desenvolvido pelas observações em classe e em ocasionais conversas informais responderam que observaram algumas mudanças no comportamento dos alunos.

Descreveram sobre as atividades globais que estão sendo desenvolvidas reações de contentamento, motivação e alegria, bem como o relacionamento nos grupos de alunos, que é bom. Com relação ao rendimento dos alunos, as notas estão estáveis e até boas, em alguns poucos casos os professores consideraram

péssimas. Nesses casos, também a aceitação das tarefas propostas por esses professores em sala de aula não era positiva.

Um percentual reduzido de professores escreveu que não havia observado nenhum rendimento com relação ao trabalho desenvolvido. Os professores que responderam ao questionário nas quatro séries somam vinte e seis. Apenas dois desses professores consideram que os alunos reagem com descontentamento às tarefas propostas por eles próprios em sala da aula.

Observou-se também que muitos professores que participaram deste estudo, por terem inicialmente concordado, quando da explicação do trabalho no primeiro encontro, o fizeram com satisfação, ou seja, demonstrando interesse e vontade para as atividades que ora lhe incumbissem. Para outros pareceu mais uma tarefa a ser cumprida, o que pode ser observado através do interesse na entrega dos questionários. Muitos tiveram de ser solicitados, e um professor de uma série não entregou. Também nas questões abertas descritivas que deveriam ser respondidas demoraram um pouco mais de tempo.

5.3.2 Percepção da própria pesquisadora do trabalho realizado junto aos grupos experimentais e de controle

O pesquisador não pode esquecer a pesquisa na área das ciências sociais e humanas, principalmente aquela que envolve o trabalho direto com seres humanos da neutralidade da ciência e o cuidado no envolvimento com as pessoas. Isso se deve ao fato de ser necessário manter mais fidedignos possíveis aos dados e resultados obtidos com o trabalho de investigação, como foi mencionado no item referente à pesquisa qualitativa nas ciências humanas.

Mesmo considerando tais aspectos presentes na metodologia das ciências, não se pode ser omissos quanto aos sentimentos e expectativas presentes na realização do trabalho.

Desde o primeiro momento em que foi solicitado o desenvolvimento deste estudo na referida escola, os professores, principalmente os que fazem parte do corpo diretivo, cercaram-me de expectativas no sentido de resolver os problemas dos alunos, quanto à disciplina e ao rendimento nas disciplinas de estudos. Os

alunos da escola, segundo os professores, teriam muitas dificuldades para superar.

Sabe-se que as causas dos problemas de aprendizagem são variadas, diferentes motivos podem levar um aluno a não acompanhar o que está sendo trabalhado, independente do nível de complexidade dos conteúdos ou da metodologia utilizada naquele contexto específico. Grande parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem na escola, segundo esses professores, apresentam certo desajustamento, que causa a desatenção, impulsividade, falhas na integração perceptiva e na memória, no pensamento e na linguagem, que, sem dúvida, perturbam o desempenho escolar. Muitos fatores interferem nas dificuldades de aprendizagem, sabe-se que conceito de problemas ou atrasos na aprendizagem é muito abrangente e seu significado refere-se a qualquer dificuldade enfrentada pelo aluno, para acompanhar os estímulos do processo educativo.

A prática pedagógica de alguns professores desta escola, possivelmente, procure sanar tais dificuldades, para que a aprendizagem realmente se efetive. No entanto, parece não estarem alcançando muito sucesso, pois alegam questões extrínsecas ao processo instrucional, como: educação e dinâmica familiar, desinteresse, falta de persistência, carência de recursos, evasão, reprovações, entre outras. Os professores, mostraram-se, de uma maneira geral, insatisfeitos acerca principalmente com os resultados obtidos com sua instrução. Pode-se compreender isso, uma vez que o processo educacional atual é exigente com o professor.

Observou-se que, ao selecionar os alunos para os grupos experimentais e controle, os professores quiseram mandar para os referidos grupos os alunos que mais apresentavam problemas, principalmente de disciplina, nas suas percepções quanto ao rendimento escolar e disciplina na sala de aula. Um dos professores verbalizou: *“pode levar todos”*. Essas questões afetam o professor, mesmo de forma inconsciente, podendo ser geradoras de sentimentos de incompetência profissional. Como se sente o professor com o fracasso do aluno?

De outro lado, como pesquisadora, pude experimentar o sentimento de necessariamente obter um resultado que realmente viesse a atender às

expectativas dos professores e da escola como um todo. Esse sentimento foi, aos poucos, sendo diluído nos contatos mais próximos com os alunos e com as observações realizadas nas salas de aula. Os próprios professores foram percebendo que os resultados não eram obtidos de forma mágica de uma hora para outra. É importante, na análise do processo afetivo entre professores e alunos, o aspecto dinâmico que envolve os sentimentos, as emoções e o estado de humor e principalmente a interpretação subjetiva dessas vivências nos grupos.

A afetividade interfere sobremaneira na aprendizagem. Enquanto um processo básico do comportamento humano, ela atua em todos os sentidos qualificando as relações inter e intrapessoais. Mesmo considerando essa realidade, grande parte dos professores, demonstraram-se com dificuldades em lidar com os sentimentos vividos por eles próprios e por seus alunos, principalmente na relação entre eles dois, ou seja, na relação professor aluno. Possivelmente, esse fato esteja trazendo conseqüências negativas para a aprendizagem. Uma profunda reflexão sobre os sentimentos presentes na relação professor-alunos se faz necessária, para que alguns elementos da vida afetiva fossem mais conscientes para ambos e pudessem contribuir de um modo mais significativo no rendimento dos alunos e na própria satisfação profissional do professor.

O que foi possível observar e refletir junto ao comportamento dos professores, dos alunos e do meu próprio é que ainda depositamos na “*escola*” um papel que sozinha ela não sustenta. Pois, é verdade que a escola, enquanto instituição social, tem o importante papel de mesclar conhecimento, cultura e relações sociais, sendo o conhecimento não visto apenas na dimensão “*conteudista*”, mas relacionado com o que foi culturalmente sistematizado, considerando a bagagem do indivíduo, oportunizando e redimensionando o conhecimento. Outros aspectos aos quais comumente chamamos de “*formação integral do indivíduo*” devem e podem também ser priorizados, como, por exemplo, o desenvolvimento da capacidade de entender o mundo, em seus múltiplos aspectos.

Nesse sentido, a atuação do professor modifica-se daquela que servira outrora, pois atualmente a sua atuação tem implícita uma opção política, uma vez

que seu trabalho interfere no destino da sociedade, contribuindo para o que vem sendo ditado, ou para superar, transformar algumas de suas contradições, buscando uma sociedade mais justa coerente, livre e solidária. O professor precisa desenvolver essa percepção mais global sobre os caminhos da sociedade, para poder resignificar sua ação, pois não serão poucos os obstáculos que provavelmente encontrará. A própria questão da indisciplina reclamada por muitos dos professores que participaram deste estudo precisa ser olhada de outra forma, não somente com falta de interesse ou, como foi verbalizado por um dos professores, “*problemas da dinâmica familiar*”. Não que problemas como esses não interfiram negativamente sobre a aprendizagem, mas é necessário considerar as dificuldades enfrentadas não só tendo causas em fatores extrínsecos ao processo escolar. Talvez seja o momento de pensar em investir na área afetiva, de forma profissional, ou seja, considerar o conhecimento da afetividade como forma de melhorar a capacidade de aprender e se desenvolver como sujeito na sociedade. Isso significa valer para professores e alunos.

Nesse contexto, o sentido de conhecimento tem uma nova concepção, pois a sociedade passa por uma crise de paradigmas. Os modelos tradicionais estão em jogo como uma nova maneira de compreender as relações do ser humano e do conhecimento.

Na escola, pode-se construir relacionamentos humanos profundos, integrais e duradouros, relacionamentos que envolvam a pessoa humana em toda a sua potencialidade, em sua riqueza de experiências, que propiciem o crescimento, mútuo, de alunos e do próprio professor.

Considerando esses aspectos, evidencia-se o fato relatado anteriormente: os professores queriam mandar para os grupos experimentais desta investigação os piores alunos, ou ainda, como verbalizou um dos professores: “*pode pegar todos*”. Na verdade, não querem melhorar sua relação com eles, ou seja, com esses alunos para que eles possam aprender? Não, na realidade os professores não conhecem o caminho que poderá levar-lhes ao esclarecimento de uma melhor relação com os alunos e consigo próprios. Mesmo com aqueles alunos considerados piores, de baixo rendimento e que “*não têm jeito*”, pode-se dizer que

é possível estabelecer uma relação de aprendizagem positiva ao considerarmos o desenvolvimento de competências emocionais.

Não conhecer caminho significa, precisamente, não conhecer a si mesmo, pois de posse do conhecimento acerca das competências emocionais seria possível lidar melhor com as relações entre alunos-alunos e professores-alunos, com habilidade gratificante no plano das relações interpessoais. Mas isso, segundo as teorias que abordam a afetividade, exige maturidade e consciência dos sentimentos e emoções provocadas na relação com o mundo.

Pude experimentar como coordenadora e proponente deste trabalho um sentimento de mais valia, como se eu soubesse mais que os outros professores, pois os alunos relataram coisas nos grupos experimentais, sobre os demais professores, que consideravam errado, o que me fazia pensar: “*como podem errar tanto no plano das relações humanas?*”. Acreditava que o fato de serem professores já teriam que ter muito conhecimento e prática no relacionamento com os demais e principalmente com os alunos. Compreendi isso como uma extrema necessidade de desenvolver as competências emocionais, também minhas, para que eu mesma também pudesse superar o sentimento de mais valia sobre os outros professores, pois também esse sentimento não é indicativo de competência emocional. Ser professor exige que se dedique à tarefa de permanente aperfeiçoamento e busca de profissionalismo naquilo que faz, e isso não significa deixar de lado a sensibilidade no relacionamento com os demais.

Poder estar em contato com os alunos partilhando de suas vidas e expectativas em relação ao futuro repercute de forma positiva na atuação do professor. Pude sentir isso ao desenvolver os encontros com os alunos do grupo experimental ao verificar o quanto valorizam as tarefas desenvolvidas e a pessoa que está coordenando a tarefa. Nesse caso, como própria pesquisadora deste estudo, senti-me bastante acolhida pelos alunos. Eles me esperavam ansiosos para saber o que faríamos a cada dia. Saíam da sala de aula muito felizes. Essa relação pode ser mantida também por outros professores em qualquer disciplina em que ministre suas aulas, pois parece importar para os alunos muito mais o tipo de relacionamento estabelecido entre eles, entre pessoas. Os papéis – professor e aluno – podem ser resignificados a partir de uma prática pedagógica que leve em

conta o aspecto afetivo. Todos nós como pessoas que somos gostamos de manter relacionamentos agradáveis com os demais. Estes relacionamentos cuidamos por manter; já os desagradáveis rechaçamos. Se os professores são agradáveis, bem resolvidos no plano interpessoal, a tendência dos alunos é se aproximar; se o contrário ocorre, os alunos se afastam. As conseqüências, nesse último caso, é desastrosa para o ensino, para a aprendizagem e para a sociedade como um todo.

5.3.3 *Observação dos grupos controle*

As observações nos grupos controle ocorreram de forma tranqüila de acordo com o que foi determinado na trajetória metodológica. Quanto aos professores, quando ocorriam as observações, procuravam não demonstrar sua preocupação em relação a dar sua aula. Mas todos, como é previsto na observação participada, pareciam um pouco inibidos com a presença da pesquisadora, que em nada interferiu verbalmente. Em alguns dias, os professores perguntavam, no início da aula, como os alunos estavam, se estavam se comportando e realizando o que era solicitado. A informação que recebiam era no sentido de que tudo estava ocorrendo bem.

Quanto aos alunos, curiosidade e exclusão são termos que expressam muito bem os sentimentos que perpassaram os alunos dos grupos controle de todas as séries. Alguns fizeram propostas para ingressar no *grupo dos sentimentos*, como ficou conhecido na escola pelos alunos o grupo que participava dos encontros dos grupos experimentais. Um dos alunos, por exemplo, ao saber que um dos alunos do grupo experimental desistiu, fez a proposta de entrar no lugar daquele. Foi explicado que, após ter começado, não poderíamos modificar.

Na sala de aula, os alunos, ao serem observados, não chegaram a ter um comportamento muito diferenciado dos demais, quer dizer, alunos do grupo experimental e controle, pelo menos manifestamente; creio que internamente esses eventos foram sucedendo-se em diversas situações numa série contínua, pois, ao final do trabalho de investigação, alguns dos professores manifestaram uma melhora no plano interpessoal daqueles alunos que participaram do grupo experimental e não do outro. Como já foi citado anteriormente: “*Observa-se que os*

alunos que participaram do trabalho houve melhora no comportamento e no interesse na sala de aula”. Embora muitos professores tenham verbalizado o desejo de uma mudança radical no comportamento de alguns alunos que consideravam indisciplinados, isso não aconteceu imediatamente. É bem possível que apenas um trabalho contínuo que envolva professores e alunos possa alcançar esse objetivo de forma conjunta. Dificuldades afetivas estão presentes em professores e alunos. Algumas vezes são os alunos a perceberem nos professores essas dificuldades, e isso pode gerar um sentimento de fragilidade na ação docente. Como professores, dificilmente se aceita ser emocionalmente imaturo, ou não dominar o conteúdo. Essa é a cultura pedagógica que sustenta as práticas educativas. No entanto, esse paradigma pode ser transformado.

Destaca-se ainda na observação dos grupos a incrível forma como os alunos do grupo experimental demonstraram de compreender os próprios sentimentos a partir das tarefas realizadas no grupo experimental. Em algumas das observações realizadas, principalmente das 7^a e 8^a séries, os alunos tentavam colocar em prática aquilo que discutíamos nos encontros. Isso ocorreu em situações de conflito com os próprios colegas, e também na conversação em sala de aula com o professor da classe e com os colegas. É bem possível que a minha presença possa ter suscitado esses comportamentos; no entanto poderia ser também o professor da classe que, fazendo meu papel, teria um comportamento que desse importância ao bom relacionamento entre os colegas, e ele próprio estivesse constantemente fomentando essas atitudes.

5.4 Análise dos resultados

Neste capítulo, é apresentada a análise dos dados de forma conjunta com os dois grupos experimental e controle, mais as observações da própria pesquisadora e a participação e observações dos professores, pois, se o fizéssemos de modo isolado, perderíamos muitos dados.

Os encontros na escola não aconteceram isolados, mas de forma seqüenciada, sendo que um encontro era motivo de mudanças para os seguintes

em todos os envolvidos no processo. Na realidade, a escola como um todo também ficou voltada para a realização deste trabalho, pois todas as alterações na programação das atividades acabavam por passar pelos “*grupos de sentimento*”, ou seja, verificava-se se não iria interferir nos trabalhos.

Os alunos que participaram do grupo experimental referem a atuação de um determinado professor em sala de aula, ao qual recriminavam porque gritava muito e xingava sem razão de ser, fazendo o seguinte comentário: “*Ela que deveria assistir estas aulas*”.

Os alunos, de modo geral, são amigos, gentis e cooperativos e tornaram muito atraente e interessante todo tipo de atividades as quais lhes foram propostas, mesmo considerando os momentos de falta de atenção e alguma provocação entre eles, que surgiram durante os encontros, como já foi descrito. Esses são interpretados como parte do próprio ciclo vital. Pré-adolescentes e adolescentes têm um comportamento instável; seus interesses variam muito pela própria necessidade de busca de identidade. O trabalho com os alunos proporciona uma visão de que, além de ensinar as noções sobre emoções e sentimentos, aprende-se, sendo que isso ocorre por um processo de interação – algo como o significado de relações autênticas no plano de uma relação de ensino e aprendizagem.

No grupo, os alunos foram todos muito agradáveis e conversaram sobre várias coisas, proporcionando elementos para um efetivo processo de interação do educador com educandos. Como os alunos conversavam sobre vários temas, principalmente referentes à família, amigos, escola, professores e expectativas, torna-se bastante fácil que os professores encontrem uma via de acesso que facilite o processo de comunicação entre ambos. Com uma comunicação fluente entre ambos, o clima na sala de aula torna propício para aprendizagens significativas.

É possível observar, também, que muitos alunos têm conceitos éticos bem consolidados, como: sobre outras aulas e sobre as atitudes de outros professores com os alunos, pois são bastante discretos, evitando comentários desnecessários. Por exemplo, ao fazer referência a um acontecimento desagradável em sala de aula, não contavam o nome do professor com quem tinha acontecido.

Assim, o trabalho desenvolvido junto às quatro séries foi altamente produtivo. Constata-se o quanto os alunos precisam expressar sua afetividade. Pois nas famílias nem sempre existe um clima que favoreça a compreensão e o convívio saudável. Nas salas de aula também encontram dificuldades neste sentido, nem sempre em função da figura do professor, mas até mesmo com um sentido de projeção sobre a família e a figura de autoridade e poder que alguns professores insistem em manter.

É aceita a idéia de que a afetividade (leia-se os sentimentos e as emoções) são responsáveis por grande parte de nossas aprendizagens e bem-estar.

Impressões gerais dos grupos trabalhados giram em torno do tipo de atividades proporcionadas. Em algumas séries, foi possível observar melhor aceitação em relação a determinadas tarefas, como, por exemplo, a dramatização, que fez um grande sucesso nas turmas de 5ª a 6ª série. Já os grupos de 7ª e 8ª preferiram trabalhar com dinâmicas que envolvessem a discussão e compreensão de conflitivas internas e do próprio grupo, pela própria seqüência das atividades que estavam sendo desenvolvidas.

O fato da preferência não foi interpretado como resistência ou inibição (preferir discutir através de dinâmicas a fazer uma dramatização), mas como engajamento na proposta de compreender melhor os sentimentos e emoções. Os alunos de 7ª e 8ª série demonstraram compreensão diferenciada dos encontros. Esse fato se deu, certamente, em função da idade cronológica.

Ao fazer essa comparação do trabalho realizado entre os quatro grupos experimentais, pode-se dizer que o grupo da 5ª série, embora tenha manifestado muito interesse pelas atividades desenvolvidas, ao ser comparado com os grupos da 6ª, 7ª e 8ª série parece não ter tido a mesma abstração. O grupo da 6ª série, durante os encontros, já manifestava interesse em saber como poderiam aplicar o que estavam aprendendo nos grupos. Mesmo assim, ainda não se observou uma situação de aplicação imediata. Observou-se também que o próprio nível de questionamento e participação dos alunos difere à medida que a série vai aumentando. Ou seja, quanto maior a idade, mais conseguem discutir e comunicar os sentimentos aproveitando para o seu próprio desempenho em sala de aula e fora dela.

O que se constata é que necessariamente o estudo e desenvolvimento das competências emocionais depende em grande medida das experiências e do interesse, razão pela qual não se deve esperar resultados imediatos. O interesse dos alunos, o tipo de discurso que começa a ser desenvolvido pelos próprios alunos e as situações que surgem no dia-a-dia são indícios de desenvolvimento de competências emocionais para a aprendizagem e ensino.

Tome-se o fato de a pesquisadora começar a freqüentar a referida escola que provocou uma mudança na forma de pensar dos professores. As “aulas de sentimentos” foram muito comentadas. Para alguns professores, os comentários tiveram sentido bastante positivo, de cuidado no trato com os alunos; para outros, no entanto (manifesto apenas para um dos professores), estas aulas deveriam ser dirigidas apenas para aqueles alunos que tivessem problemas ou fossem mal educados. Já se inicia com esses acontecimentos e reflexões sobre o assunto o desenvolvimento de competências emocionais.

Os professores, nas suas colocações, apresentam-se bastante interessados em aprender mais coisas sobre como conhecer e lidar melhor com os próprios sentimentos. Existiu em princípio e apenas para alguns professores uma resistência em contar mais experiências sobre as suas próprias atitudes. Viam, através dos questionamentos e da própria entrevista, uma forma, ou um momento para desabafar seus próprios sentimentos e problemas pessoais. Os professores esperavam, de uma certa forma, que houvesse um resultado específico no comportamento dos alunos com as aulas sobre competências emocionais.

Quanto aos alunos do grupo experimental, foi notável o caráter de seriedade assumido, o modo com que participaram, bem como o sentimento de exclusão dos alunos do grupo controle. Foi destacado como forma de reivindicação a participação com seus colegas.

Muitos dos alunos que não participaram tentaram ingressar no grupo experimental; pediam isso diretamente ou indiretamente. Os alunos do grupo experimental não permitiam, falavam aos demais que não era possível, pois uma vez combinado no início das tarefas não podiam permitir novos alunos. Controlavam a freqüência dos demais e falavam que quem faltasse muito perderia

o direito de voltar. Percebeu-se, com isso, um sentimento altamente comprometido com a proposta do grupo experimental.

Além disso, os alunos do grupo controle tinham muita curiosidade sobre as tarefas que eram realizadas. Como elas eram realizadas em uma sala separada, no local em que funciona a biblioteca da escola, às vezes, alguns deles vinham espiar na porta, ou até mesmo buscar algum livro e ficavam ouvindo um pouco mais, fingindo não encontrar o livro que buscavam, daí o sentimento de exclusão e curiosidade referido no item anterior sobre os alunos do grupo controle. Os alunos do grupo experimental também esnobavam maior importância por terem sido escolhidos. Isso também favorece o sentimento de auto-estima e a aceitação às tarefas propostas.

Esses eventos traduziram o interesse por aprender sobre os próprios sentimentos, pois alguns dos alunos do grupo controle sabiam mais ou menos que se estudavam sentimentos nos encontros, até por que ficou toda a escola sabendo das *aulas de sentimentos*. Queriam saber como.

A análise desses dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa em relação aos objetivos propostos sugere a necessidade de desenvolver as competências emocionais para o ensino através de um programa de formação continuada para professores e alunos. A sugestão deste programa é apresentada a seguir.

5.4.1 Proposta de intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento das competências emocionais

A partir do trabalho experimental realizado, o estudo permite estabelecer algumas considerações aliadas ao marco teórico. Cada vez mais, o bom desempenho nas mais variadas atividades ou o sucesso depende de muitos fatores que vão além da inteligência e espírito de trabalho. As relações interpessoais, a capacidade de trabalho em grupo, a capacidade de ouvir e de se colocar na posição de outros, a capacidade de ouvir a nossa consciência tornaram-se fundamentais num mundo cada vez mais ligado por redes e em que cada vez mais o trabalho é tarefa de um grupo, que, organizado, sabe trabalhar como uma verdadeira equipe.

Para conseguirmos desempenhar bem as tarefas a que, enquanto seres humanos, nos propomos, é preciso mais que simplesmente dominarmos a área a qual nos dedicamos e centralizamos nossa preferência científica. Além da inteligência que nos permite conhecer e lidar eficiente e tecnicamente, precisamos das emoções, ou seja, é necessário ter também competência emocional, enfoque segundo o qual a pedra basilar da inteligência emocional é a autoconsciência, isto é, o reconhecimento de um sentimento enquanto ele decorre. O sentimento desempenha um papel crucial na nossa navegação pelas decisões que temos de tomar. Todos nós sentimos, por vezes, sinais intuitivos sob a forma de impulsos límbicos, vindos daquilo a que Damásio (1998) chama balizadores somáticos. Eles são uma espécie de sinais que nos alertam não só para o perigo potencial, mas também para “oportunidades de ouro”. De acordo com os preceitos da inteligência emocional, a chave para tomar boas decisões pessoais é “ouvir” os sentimentos.

O objetivo é a temperança e o equilíbrio e não a supressão dos sentimentos. Todos os sentimentos têm o seu valor e significado. Controlar as emoções é a chave para o bem-estar emocional. Há sentimentos que desestabilizam emocionalmente as pessoas, como raiva, ansiedade ou melancolia, e que podem ser combatidos de várias formas, minimizando o mal-estar e o sofrimento.

Para isso, é muito importante que as pessoas se sintam motivadas. Quanto mais motivadas e persistentes estiverem, maior capacidade e potencialidades terão para atingir os seus objetivos. O controle emocional – que envolve adiar a recompensa e dominar a impulsividade – está subjacente a qualquer realização. Uma fonte de otimismo e persistência pode muito bem ser um comportamento inato; no entanto, pode também ser adquirido pela experiência. Talvez não seja tão importante identificar sua origem, se inato ou aprendido. O certo é que, como seres humanos que somos, podemos aprender. Se aprendemos tantas outras coisas, também podemos aprender a compreender os próprios sentimentos.

O reconhecimento das emoções dos outros, da capacidade empática, da habilidade de reconhecer o que os outros sentem desempenha um papel fundamental numa vasta gama de áreas da vida. Nasce da autoconsciência. Só sendo capazes de reconhecer as próprias emoções seremos capazes de

reconhecer as dos outros. A literatura na área indica que boa parte da comunicação é não-verbal, para a qual devemos estar particularmente atentos, pois é extremamente reveladora dos sentimentos do seu emissor. As pessoas empáticas são mais sensíveis aos sinais que indicam aquilo de que os outros necessitam e tornam-se mais aptas para profissões que envolvam contato e negociações com outras pessoas, tais como a gestão, por exemplo.

Gerir relacionamentos consiste na arte de nos relacionarmos com os outros; é também a aptidão de gerir as emoções dos outros, que está na base da popularidade, da liderança e da eficácia interpessoal. Gerir as emoções dos outros requer a maturação de duas habilidades emocionais: autocontrole e empatia. Além da inteligência emocional, deve também existir e desenvolver-se a inteligência interpessoal. Segundo Howard Gardner, há quatro componentes da inteligência interpessoal: organização de grupos, negociação de soluções, relacionamento pessoal e análise social.

Já mencionamos, neste estudo, o valor das emoções e dos sentimentos, as variáveis que interferem na sua compreensão e vivência. Para o ensino e para a aprendizagem, são igualmente fatores diversos que interferem para o efetivo funcionamento. Porém, o estudo de campo desenvolvido com os alunos na escola pública aliado à revisão da literatura especializada nos permite apontar alguns fatores que contribuiriam para que o processo flua. Também entendemos que existem competências emocionais que são mais importantes para o desenvolvimento de algumas atividades, enquanto que, para outras atividades, talvez não sejam tão importantes.

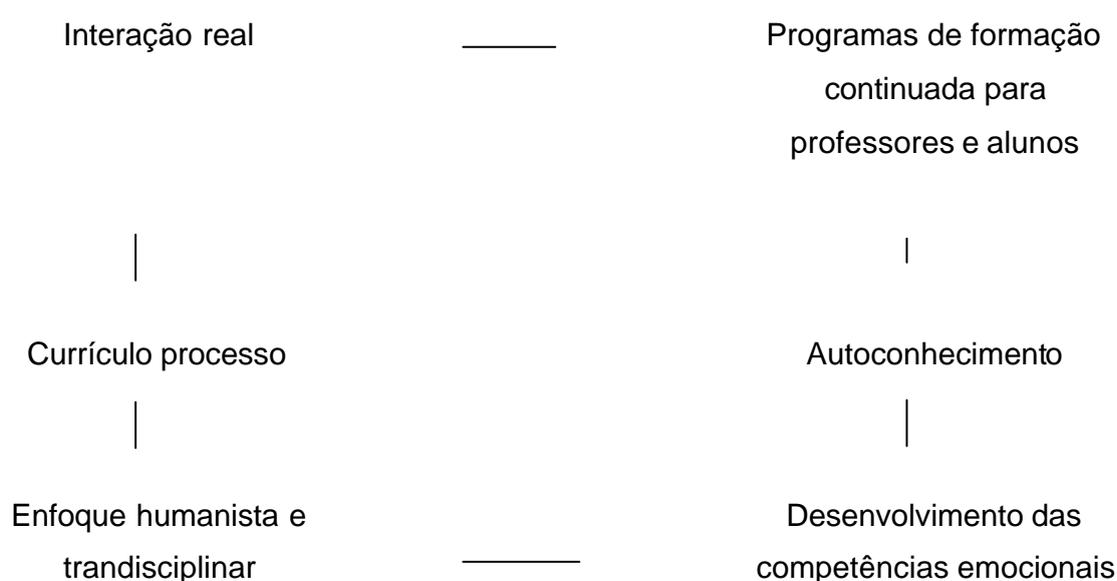
Nesse sentido, o desenvolvimento das competências não se limita ao desenvolvimento de professores, mas de professores e alunos em constante interação real. Aqui entendemos a interação real partindo da vivência e expressão adequada dos sentimentos e emoções de alunos e professores nos ambientes de sala de aula com uma proposta curricular enquanto processo (Rué, 1996). Por interação real pode-se compreender a disponibilidade interna dos sujeitos no processo de ensinar e aprender. Essa interação real permitiria sensibilizar o âmbito escolar sobre a importância da afetividade na aprendizagem, principalmente das competências emocionais, através de programas de formação

continuada para alunos e professores, visando ao desenvolvimento efetivo das competências emocionais para o ensino. Partir-se-ia do autoconhecimento para se chegar às competências emocionais. Esse processo tomaria o sentido transdisciplinar no ensino-aprendizagem e, num sentido mais amplo, nas relações humanas num todo.

Esta proposta objetiva sensibilizar professores e alunos para o desenvolvimento das competências emocionais, visando a melhor ensino e aprendizagem.

O método deve ser sistemático, buscando inserir programas de formação continuada e manter encontros coletivos com professores e alunos que visem ao desenvolvimento das competências emocionais. Os grupos de encontros devem desenvolver-se com base na proposta humanística de Rogers (1951), no modelo sócio-cultural de Vygotsky (1991) e Freire (1999), nas contribuições da corrente psicanalítica e nas implicações da dinâmica de grupo através das contribuições de diversos autores, principalmente das propostas de Lewin (1948), Cartwright & Zander (1971) e Pagés (1982) e Fabra (1994, 2001).

Com base nessas idéias e na pesquisa experimental realizada, apresentamos um esquema de como deve ocorrer a aprendizagem e o desenvolvimento das competências emocionais. Este esquema pode ser observado na figura, ou matriz conceitual, abaixo.



direcionadas para o ensino, através da dinâmica de grupo

Figura 16 – Matriz conceitual do desenvolvimento das competências emocionais para o ensino.

Utilizaremos como fator ilustrativo a descrição de uma matriz diagnóstica de transversabilidade para o projeto curricular, destinado ao desenvolvimento das competências emocionais. É uma matriz composta de três dimensões que, pelo modelo curricular, não tem necessariamente um início e fim, mas constitui-se em uma rede de comunicações e significados, uma matriz de natureza construtiva e não-linear; com base no que propõe. Considerar o currículo em termos da construção de uma matriz está de acordo com a idéia de "Dewey da mente como verbo, e da idéia de Bruner da mente como um instrumento de construção" (Doll, 1997, p. 178) um instrumento que usamos para criar significado.

A matriz diagnóstica de transversabilidade do projeto curricular para o desenvolvimento das competências emocionais é composta de três dimensões: vertical, horizontal e de profundidade. A vertical envolve as áreas de desenvolvimento, em que, nesse caso, estariam presentes as áreas pessoais e sociais. A horizontal explicita o corpo relacional da escola: professores, alunos, pais, diretivos e o contexto micro e macro escolar. A terceira e última dimensão refere-se à profundidade com a metodologia, temporização, objetivos, recursos, avaliação que exercem uma função reguladora, retroatividade, interatividade e proactividade.

5.5 Conclusões provisórias e parciais

O mistério da mente humana começou a ser desvendado a partir de pesquisas da medicina e seus aparelhos sofisticados e milionários. Observar o comportamento do cérebro por meio de uma tela de computador é algo revolucionário se considerarmos que, há 20 anos, as informações só podiam ser coletadas por autópsias. Dados surpreendentes sobre a vida na terra vêm sendo descobertos dia a pós dia graças aos avanços da ciência e da tecnologia. Com tantas revoluções, não poderia ficar de fora o entendimento da mente humana, como funciona e como se desenvolve. Uma dessas contribuições foi dada pelo psicólogo norte-americano Howard Gardner, que desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, defendendo a existência de oito diferentes inteligências.

Esses avanços trouxeram novos conceitos e uma resignificação do papel do professor que vive um momento singular, pois há bem pouco tempo era considerado o transmissor de informações, único a deter o conhecimento. Hoje a situação é diferente, pois a informação se banalizou muito com a chegada da internet e outros meios de comunicação. Assim, ele passa a ser um estimulador de inteligências, para transformar os processos de ensino-aprendizagem em conhecimento. Por outro lado, o professor ainda tem de ajudar os alunos a lidarem com as diferenças existentes entre o conhecimento e a mera informação sobre os fenômenos. O avanço da ciência e tecnologia possibilita o acesso à informação de forma rápida, mas a informação não é conhecimento. Este último exige daquele que quer conhecer um profundo trabalho de reflexão e ação sobre a reflexão que o permita conhecer realmente. Esse processo leva ao conhecimento e transcende uma prática tradicional de ensino e aprendizagem até bem pouco tempo considerada dominante nas escolas do mundo inteiro.

A cultura atual, gradativamente, vem tentando desvencilhar-se de uma herança cultural que separava as vivências emocionais e as experiências da razão. A escola, como instituição social, herdou todo este aparato cultural que mantém e estimula essa separação, transmitindo conceitos desvinculados da vida concreta dos educandos, impondo a visão de mundo das classes cultural e economicamente dominantes. Com o evento da globalização e da evolução da

ciência e da tecnologia, tornou-se necessário recuperar, nas relações humanas e principalmente no interior das escolas, a expressão pessoal, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores. No entanto, para que isso aconteça, são necessários que outras medidas sejam adotadas, pois não se alcança a efetivação do processo real de aprendizagem e desenvolvimento de uma sociedade com base apenas no desejo; é preciso ação.

Essa ação envolve necessariamente uma política de incentivo à formação continuada de professores, para que estes se sintam apoiados e subsidiados na tarefa de integrar-se e integrar os alunos, no sentido de valorizar o potencial humano priorizando basicamente o envolvimento afetivo em sala de aula, que permita o autoconhecimento e trocas efetivas para a construção do conhecimento. Essa questão envolve uma busca reflexiva quanto ao papel e à identidade do educador dentro de sua prática pedagógica, pois este precisa também buscar conhecimentos, que dêem base teórica a essa prática.

A manifestação dos sentimentos e emoções, na relação pedagógica, é essencial para proporcionar uma comunicação integral e real entre os processos que envolvem o ensinar e o aprender. O professor como profissional, fundamentado em suas ações pelo conhecimento científico, é constantemente alvo de responsabilidade pelos destinos da educação, tanto no que tange a sua satisfação profissional, como pelo sucesso ou fracasso dos alunos.

Muitos elementos ou fatores são responsáveis pelo bom andamento dos processos de ensinar e aprender. Para reconstruir uma educação com qualidade, não se podem negar a individualidade, os conhecimentos, as vivências, as experiências, os sentimentos, os valores e as expectativas de cada um – professores e alunos, protagonistas do processo.

De acordo com a literatura de base construtivista, a aprendizagem e os conhecimentos se estabelecem nos indivíduos a partir da troca de experiências, de vivências, do conhecimento historicamente elaborado. O professor tem grande importância nesse processo, no entanto, o momento atual exige uma nova postura, dos professores em que o resgate da profissionalidade do professor reconfigure as características de sua profissão, dando-lhe nova identidade profissional (Libâneo, 1999). Percebemos a importância de o professor repensar

sua prática, não somente em seus aspectos cognitivos, mas também nos aspectos afetivos para melhor atender as dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

A relação entre professor e aluno deve ser estabelecida com base na troca de informações, na aceitação das diferentes formas de pensar, de perceber, de conhecer e de agir e reagir sobre o mundo. As relações mantidas devem essencialmente basear-se no respeito à individualidade de cada um, favorecendo o crescimento de ambos. É preciso, no entanto, ter claro o papel destinado ao professor e a responsabilidade e o interesse que devem ser assumidos pelos alunos. A responsabilidade sobre o aprender ou não aprender não deve nunca recair para professor ou para o aluno de uma forma isolada. Pois admite-se o processo de ensinar e aprender como interação entre professor e alunos. Assim, também o não aprender fica a cargo desse mesmo processo de interação.

Torna-se necessário, cada vez, mais analisar as relações do ser humano com a evolução da tecnologia e da ciência e o fenômeno da globalização. Tais mudanças refletem na relação do ser humano com o trabalho e consigo próprio e com as demais pessoas de suas relações. De acordo com as idéias da inteligência emocional, tratada aqui neste estudo, as pessoas que apresentam um nível elevado de desenvolvimento emocional, ou seja, emocionalmente competentes, levam vantagem em qualquer atividade, desenvolvem melhor capacidade de concentração e de pensar com clareza, são muito mais satisfeitas e felizes na vida.

Educar para o exercício da verdadeira cidadania não é uma tarefa fácil. É preciso lutar pela conscientização, pela busca de valores que passam pela realidade social, assumir uma postura reflexiva a respeito de ser humano, sociedade, educação e ética profissional que se apresenta e a que se deseja. A sociedade avança, e a escola também deve participar desse movimento; deve lutar pela desalienação, precisa mostrar que tem vida e buscar a vida; os professores deveriam ter coragem para resgatar a alegria de ensinar. Esta luta implica o massivo comprometimento do professor em um processo que envolve mudanças. Mas, como demonstrou Fabra (1996 b), os professores costumam ser mais resistentes às mudanças.

As emoções têm o poder de aumentar ou diminuir nossa capacidade de pensar e resolver problemas. Se nos envolvemos com as dificuldades do ensino e da aprendizagem de forma a não discernirmos a fonte – aluno ou professor – complicam-se ainda mais as possibilidades de superação de tal condição. Diante de situações que implicam dificuldades de ensinar e aprender, que tanto preocupam, cabe ao professor o desenvolvimento, em primeiro lugar, de uma imagem positiva de si. É importante encontrar equilíbrio e aprender a lidar com seus próprios sentimentos. Isso irá contribuir para que o professor se torne mais confiante e otimista, evitando o fracasso escolar e buscando a realização pessoal, pois os alunos percebem as sutilezas emocionais na relação com o professor, as quais, em muitas situações da sala de aula, dominam o professor com base nesse conhecimento, como, por exemplo, sabem quando o professor está com raiva, ou vai estar prestes a explodir. Do mesmo modo, sabem quando tudo podem fazer, pois o professor está “numa boa”. As pessoas, alunos e professores, que não se permitem conhecer um pouco mais de sua vida emocional acabam por tornar-se muito previsíveis e suscetíveis à manipulação.

Crianças e adultos podem desenvolver ou melhorar sua competência emocional. A primeira tarefa é desaprender e reaprender, por que seus hábitos emocionais foram aprendidos na infância. Uma das grandes preocupações dos pais, hoje em dia, é educar seus filhos emocionalmente, ou seja, prepará-los para enfrentar os desafios impostos pela vida com inteligência; ensiná-los como reagir nas diversas ocorrências que podem vir a acontecer. A infância modificou-se muito nos últimos anos. Os pais devem ser os preparadores emocionais de seus filhos, percebendo seus sentimentos e os orientando. Eles devem ensinar aos filhos estratégias para lidar com os “altos e baixos” da vida e como se tornar uma pessoa humana.

Porém, nas últimas décadas, uma visão desmedidamente liberal entre pais e filhos e escola e crianças tem comprometido a educação e o aprendizado. O receio de produzir crianças reprimidas está gerando uma quantidade muito grande de crianças mal-educadas e emocionalmente menos aptas. Talvez seja o que muitos professores referem como os alunos sem limites, indisciplinados e desmotivados para os estudos. Essa indisciplina pode estar relacionada à

“*educação e à dinâmica familiar*”. É preciso redimensionar a compreensão de exteriorizar a responsabilidade dos próprios atos, principalmente quando a atividade profissional seja o de educar.

Estudos apresentados sobre o trabalho que os pais devem fazer para preparar emocionalmente seus filhos indicam para uma apurada percepção dos sentimentos dos filhos e o incentivo à verbalização das emoções, impondo os limites e ajudando a criança a encontrar soluções para os próprios problemas.

Embora os pais tenham papel fundamental na educação emocional dos filhos, as iniciativas em escolas devem ser incentivadas cada vez mais. Hoje, assistimos ao fortalecimento do indivíduo enquanto pessoa. As instituições educacionais, para ajudar os alunos em seu processo de desenvolvimento, devem, de certa forma, moldar-se aos alunos. É a forte tendência construtivista que concebe o sujeito como autor da própria história, e o professor deve ser o mediador desse processo.

A educação das competências emocionais preconiza que se deve ensinar a pessoa o senso de respeito, de importância e de responsabilidade, não apenas falando ou impondo responsabilidades, mas compartilhando responsabilidades. Isso é fácil de se conseguir por meio de atividades em equipes, nas quais todos trabalham igualmente e possuem a responsabilidade de manter a equipe viva.

Com base nos objetivos propostos neste estudo, constatou-se que é necessário ajudar as pessoas a desenvolverem suas virtudes, ou ajudar as pessoas a desenvolverem o seu máximo. O conceito de ajudar os professores a desenvolverem-se para facilitar os processos de aprendizagem deve ser aplicado aos alunos também. Voltar esforços para as questões humanas não se aplica apenas aos professores. As competências pessoais de todas as pessoas estão ligadas ao desenvolvimento desses fatores e à maneira como cada indivíduo é valorizado. Coração e razão não devem se opor, mas se unir. Essa conciliação entre emocional e racional leva à harmonia no ambiente da sala de aula e acaba com as possíveis tensões provocadas pelas situações dos processos de ensino-aprendizagem e aumenta a produtividade, o desempenho e o interesse de alunos e professores.

Com a evolução da ciência e tecnologia e o evento da globalização, as relações de trabalho sofreram modificações. É interessante evidenciar que as discussões sobre gestão de recursos humanos, atualmente, referem-se ao *capital humano*, uma expressão que designa a valorização do ser humano nas empresas. Aponta-se para o fato de que o sucesso nas empresas está no diferencial humano. Ora, para as relações de ensino-aprendizagem, o diferencial deve sempre ser o ser humano. Assim, a valorização do capital humano, mais que uma tendência, é uma necessidade para melhorar não só as relações de trabalho nas escolas, ou nas empresas, mas também para melhorar as relações entre professores e alunos.

O desenvolvimento das competências emocionais não pode ser visto apenas como uma novidade. O ser humano facilmente é atraído por novidades, custa manter uma rotina e consolidar um processo, pois pode, se assim não o fizer, ser compreendido como retrógrado. Os professores, de modo geral, estão ávidos por mudanças, ou por novidades para mudar sua prática pedagógica. Isso pode ser compreendido de modo positivo, uma vez que se pode perceber como condição necessária para a inovação. No entanto, corre-se o risco de, nessas tentativas, mudar de uma tendência para outra. A valorização dos sentimentos e o desenvolvimento das competências emocionais não podem ser interpretados como tendência ou receita, pois se trata de um fator essencial para que ocorra aprendizagem.

Os professores podem resistir às mudanças, e isso muitas vezes ocorre por razões corporativas, ou de impossibilidade de compreensão das novas propostas. Mas quando estas são bem argumentadas e compreendidas, podem tornar-se grandes alavancas para o desenvolvimento. Isso é observado principalmente nas tarefas de salas de aula, pois, quando os alunos são incentivados para o desenvolvimento das atividades e entusiasmados pelo professor, os níveis de satisfação mostram-se mais altos, ou seja, equivale a dizer que a satisfação dos alunos atinge novas proporções e podem até mesmo ultrapassar o que julgam serem capazes de realizar. Isso quer dizer que podem ultrapassar seu potencial.

Professores e alunos necessitam esclarecer suas metas nos ambientes de sala de aula e ter perspectivas em longo prazo, estando abertos para atrair novas

experiências que certamente permitirão o crescimento integrado. Para tanto, necessitam ampliar a sua visão, auto-orientar-se para a integração dos objetivos de ensino-aprendizagem com metas pessoais de desenvolvimento contínuo e metas junto à coletividade.

É necessário ter, ainda, clareza de oportunidades, conexão com acontecimentos aparentemente desconectados (intuição), compaixão e prazer em servir. Assim, o entusiasmo, a automotivação para inovar, superar obstáculos e contagiar pessoas virá com repercussões positivas para professores e alunos, atendendo às metas mais profundas de desenvolvimento pessoal.

A capacidade de transformar experiências em aprendizado, de revisar valores, métodos e padrões internos e externos e de ampliar a percepção consciente no momento das escolhas traz conseqüências, como sabedoria nas tomadas de decisões e auto-responsabilidade pelos resultados. Tudo isso representa a integração da emoção com os processos relativos ao ensinar e aprender. As escolas precisam de pessoas flexíveis, capazes de aprender e desaprender o tempo todo, postura esta que denota alta competência emocional no sentido tratado nesta investigação.

6 CONCLUSÕES

À busca de compreender as relações entre competência emocional e prática pedagógica voltou-se o interesse desta investigação.

As respostas a esses questionamentos necessitaram de forte embasamento na literatura e em investigação de campo, e essas foram as principais motivações que conduziram o pesquisador. Através de pesquisa descritiva de abordagem quali-quantitativa, buscou-se conduzir investigações que permitissem demonstrar as repercussões da competência emocional para os processos de ensino e aprendizagem, a partir dos dados já identificados e categorizados.

Por meio da metodologia adotada, acredita-se que o procedimento realizado serve como embasamento para futuras investigações. Nesse sentido, este

trabalho foi apresentado em sete grandes capítulos, que buscaram respostas aos objetivos propostos inicialmente no estudo.

Na introdução, buscou-se apresentar a temática junto à justificativa e ao interesse que conduziram o pesquisador ao trabalho realizado. No estudo da questão (segundo capítulo), procurou-se apresentar as discussões antecedentes e atuais acerca da temática, visando a situá-la e projetar para o campo de interesse, ou seja, para o ensino e a aprendizagem. Junto a esses capítulos, foram listados os objetivos e apontados eixos de análise que serviriam para delinear a pesquisa.

O terceiro capítulo apresentou o marco teórico que embasou este estudo. Partindo da temática central, qual seja, a competência emocional, tal capítulo desdobrou-se em onze seções, nas quais se dissertou, na primeira, sobre os processos básicos do comportamento, entre os quais a motivação, memória, consciência, inteligência, percepção, pensamento linguagem e afetividade. Este último processo evidencia-se por descrever os sentimentos e emoções. A segunda seção apresentou as contribuições da psicanálise visando à compreensão dos mecanismos inconscientes no processo de competências emocionais. Na terceira, quarta e quinta partes, relaciona-se emoção com motivação, cognição e inteligência, procurando uma compreensão plausível desses fenômenos no processamento mental. Na sexta, sétima e oitava partes, descreveu-se a teoria das inteligências múltiplas, a inteligência emocional e o significado de competência emocional na dimensão educacional. Na nona parte, procurou-se discutir as principais contribuições de William James para a educação das competências emocionais, pois ele é um dos precursores da temática principal deste estudo. Na décima parte, abordaram-se as relações de ensino e aprendizagem, o papel do professor na sociedade atual, a atividade docente, assim como a influência da revolução tecnológica na prática pedagógica do professor. A décima primeira e a última parte trata sobre a abordagem humanista e processos grupais de ensino e de aprendizagem.

O quarto capítulo apresentou a metodologia, os sujeitos e os procedimentos adotados. Já, o quinto capítulo apresentou o desenvolvimento da investigação, a aplicação dos instrumentos, os dados obtidos na pesquisa, nos quais se ressaltou a percepção dos professores e dos alunos sobre a competência emocional, com o

que foi possível analisar qualitativamente os dados obtidos através por meio principalmente dos grupos controle e experimental, bem como interpretar os resultados em relação aos objetivos propostos, tornando possível propor um trabalho de intervenção junto aos professores e alunos com base no desenvolvimento de competências emocionais.

Nesse sentido, este estudo permitiu que se chegasse a algumas conclusões, que são apresentadas no sexto e último capítulo. Com essas conclusões, entende-se que é extremamente necessário manter uma reflexão permanente acerca das mudanças que ocorrem nos processos de ensino e aprendizagem, sendo que, atualmente, o fator emocional tem se destacado como determinante nos processos que envolvem diretamente o comportamento humano.

Quanto aos professores, sujeitos do processo de ensino, estes precisam ser auxiliados a incrementar sua inteligência emocional, pois o ser humano está submetido a uma série de fragilidades próprias da condição humana que podem prejudicar sua atuação profissional. No que se refere aos alunos, notou-se que também precisam ser orientados quanto à importância do desenvolvimento da competência emocional, para aprendizagem e para a vida de modo geral. Isso porque eles demonstraram grande receptividade e interesse em atividades que envolvam sentimentos e emoções.

Ao que se reporta à proposta pedagógica sobre o prisma da competência emocional, pode-se dizer que as possibilidades estão presentes e que tanto professores quanto alunos precisam, de forma conjunta, nos ambientes de sala de aula, descobrir formas que promovam melhores condições de ensino e aprendizagem. A abordagem pedagógica com base nas competências emocionais somente é possível se forem considerados os fatores: afetividade, humanismo e processo de grupo. Para tanto, é necessário um treinamento para o desenvolvimento de tais competências.

Nesse sentido, o estudo permite que se chegue a algumas conclusões, que serão aqui apresentadas em quatro partes: a primeira sobre as competências emocionais, a segunda sobre os alunos, a terceira sobre os professores (como os professores compreendem e atuam considerando os princípios das competências emocionais para o ensino), e a quarta sobre as possibilidades de operacionalizar

processos afetivos no âmbito escolar, com base no desenvolvimento das competências emocionais:

6.1 Sobre as competências emocionais

O presente estudo procurou descrever a inteligência humana com conceitos que sustentam o novo paradigma de uma inteligência humana mais integral. O conteúdo presente em seu desenvolvimento converge com a possibilidade de ter presentes os múltiplos enfoques sob os quais é discutido esse importante tema. Em geral, as pessoas valorizam o desenvolvimento da motivação, cooperação, criatividade, liderança, otimismo, autocontrole, capacidade de trabalhar em equipe. Esses são alguns aspectos enfatizados na teoria da inteligência emocional, que proporciona às pessoas capacidade e habilidade para regular suas forças e impulsos emocionais contraproducentes. Muitos dos impulsos e das forças podem ser inconscientes e acabam prejudicando as relações humanas, baixando a qualidade de vida, o desenvolvimento e o progresso educativo.

Na área da medicina e da psicologia em geral, a inteligência emocional, que resulta na competência emocional, encontra um correlato quando utiliza o conceito de equilíbrio emocional, que, por sua vez, colabora para o bem-estar e saúde. Muitos autores referem que as emoções negativas causam mal à saúde física. As pessoas que não têm controle ou equilíbrio emocional estão sujeitas a uma série de enfermidades, como depressão, vida agitada e uma série de outros transtornos que podem causar mal à saúde física.

Espera-se que, com o presente estudo e com a síntese das principais idéias de alguns autores no campo das competências emocionais, equipes de trabalhos nas redes educacionais sejam estimulados a gerarem novos conceitos e novas ações, que lhes permitam a sua comunidade incrementar a capacidade humana, visando a melhorar, desse modo, a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como da qualidade de vida.

A inteligência emocional determina a capacidade potencial de que dispõe cada pessoa, para adquirir certas habilidades práticas denominadas competências emocionais. A competência emocional demonstra até que ponto uma pessoa consegue utilizar este potencial na vida cotidiana. Entretanto, o fato de uma

pessoa demonstrar um certo grau de inteligência emocional não lhe confere que tenha já internalizado as competências emocionais para atuar em certos lugares específicos, como em uma empresa ou escola.

O termo inteligência emocional se relaciona com a capacidade de reconhecer os sentimentos próprios e também das demais pessoas, almejando utilizar esse conhecimento como guia do próprio pensamento e ação. Inclui ações como: adequadas relações interpessoais e automotivação.

A competência emocional determina o modo como cada pessoa se relaciona e entende o mundo, envolvendo os sentimentos, as atitudes, as habilidades e o controle dos impulsos. Também considera a autoconsciência, confiança, empatia, tolerância às frustrações e a ação de ajudar as outras pessoas a se desenvolverem em objetivos comuns de um grupo. Isso evidencia que a competência emocional permeia a idéia do trabalho em equipe. Na realidade, compreende uma série de habilidades que podem ser desenvolvidas, embora sejam descritas como interdependentes, hierárquicas e genéricas. Equivale a dizer que uma depende da outra para se desenvolver.

Anatômica e fisiologicamente, as inteligências racional e emocional ocupam distintos lugares no funcionamento do sistema nervoso. O racional tem o neocórtex como responsável pela sua atividade; é considerado um estrato que recobre a superfície cerebral, evolutivamente mais recente, e o límbico, ou as amígdalas, consideradas estruturas mentais filogeneticamente mais antigas; são responsáveis pelas emoções.

De modo geral, a competência emocional pode ser definida como a capacidade para aprender, compreender e resolver problemas. Embora haja uma certa cultura que tende a relacionar a inteligência com o coeficiente intelectual, mensurado através de testes (testes de quociente intelectual), estes recebem árduas críticas, uma vez que as questões neles presentes medem capacidades relacionadas com conceitos abstratos e de raciocínio lógico, sendo que para sua realização a pessoa necessitaria de uma boa capacidade em um único tipo de inteligência.

Da maneira como se abordou neste estudo, a inteligência consiste num conjunto de habilidades muito complexas, composto de muitas faces.

Resumidamente, poder-se-ia dizer: um conjunto composto de habilidades inatas e adquiridas, que, em interação com o meio, resulta em melhor capacidade para operar eficientemente sobre este meio. Não de forma final, mas a inteligência pode ser compreendida no perfil: Inteligência mecânica ou concreta, habilidade física manual e/ou corporal espacial; Inteligência abstrata ou conceitual, referente à capacidade para tratar com idéias e símbolos, e a Inteligência social, como a capacidade para entender e inter-relacionar-se com os demais.

Por fim, o novo milênio é caracterizado por uma série de acontecimentos, como a aldeia global, o mercado livre, a internet, a exploração interplanetária, as clonagens, os transgênicos, a inteligência artificial e toda a realidade virtual, que dia após dia evolui mais. O ser humano está assistindo a um espetáculo de transformações constantes no mundo que se tornou ainda mais agitado, consumista e violento. Por essa razão, experimenta menos tranquilidade que as gerações antecedentes, embora com um número maior de vezes, mais conforto e melhor nível de vida e expectativa de vida dados aos avanços também na área da ciência.

Ao mesmo tempo, o indivíduo é submetido a uma pressão psíquica, que o deixa mais fragilizado a alterações psíquicas e menos tolerante às frustrações próprias ou provocadas pelos demais. Assim, procura desenvolver sua inteligência lógica para conseguir sobreviver a esse aparente holocausto. Ainda que haja algumas pessoas que consigam triunfar, esse sucesso lhes exige cada vez mais aprimoramento naquilo que fazem, sem limites para o desenvolvimento. Algumas pessoas apresentam dificuldades para enfrentar essa competição na busca de uma melhor capacidade de vida. Nesse espaço, situa-se a inteligência emocional, que se apresenta como uma possibilidade de enfrentar essa realidade.

Na realidade, a humanidade ainda não encontrou respostas para melhorar de modo satisfatório com a miséria em que vivem alguns povos no planeta, para conscientizar as pessoas dos problemas ambientais, sociais, políticos e éticos. Mesmo com todo avanço, essas respostas não apresentam soluções. As academias, a todo ano, formam profissionais com altos rendimentos escolares, mas que, no decorrer de suas carreiras, ou mesmo na vida familiar, nem sempre demonstram o mesmo rendimento. Que tipo de inteligência é predominante no

mundo de hoje, ou que tipo de inteligência precisamos? Por outro lado, a inteligência emocional pode ser compreendida como um complemento da inteligência racional. De toda a forma, é indiscutível que a educação emocional ou a capacidade de lidar com os próprios sentimentos e com os sentimentos dos outros são fatores que determinam o nível de satisfação pessoal e de uma coletividade.

6.2 Sobre os alunos

- Desenvolver as competências emocionais, de um modo metódico e sistemático, não permite um resultado imediato, manifesto; resulta em uma complexa elaboração interna dos processos de compreensão das relações intra e interpessoais que se estabelecem. Exige um certo tempo, principalmente porque envolvem valores e o desenvolvimento de uma maturidade adequada para cada fase da vida. Dizer que as competências emocionais implicam maturidade não significa impor tempo de acordo com uma faixa etária, mas de acordo com as experiências de cada ser humano.

- Os alunos apresentam muitas expectativas em relação ao seu próprio processo de escolarização e, quando são esclarecidos das propostas de trabalhos em classe, tendem a ser muito receptivos, ao mesmo tempo em que demonstram que possuem muitas competências emocionais desenvolvidas, embora não saibam exatamente como utilizá-las a serviço da aprendizagem, pois nem sempre encontram ambiente que lhes proporcione a troca e o crescimento. A aprendizagem depende de muitos fatores, nem todos estão presentes na situação educativa, nem todos serão efetivamente úteis em todos os momentos da vida, mas a aprendizagem das competências emocionais será imprescindível na tomada de qualquer decisão. Se os alunos promovem e melhoram seu autoconhecimento, estão mais disponíveis para a aprendizagem, de forma que não gastam tanta energia na repressão nem na utilização de outros mecanismos defensivos.

6.3 Sobre os professores

- Os professores procuram manter uma postura madura em relação ao ensino e separam sua vida pessoal das vivências afetivas na sala de aula. Todavia, é notório que, em um grupo de professores, o fato apenas de tocar no assunto de competências emocionais para o ensino já provoca uma sensibilização. Sentem-se tocados pelos próprios sentimentos e emoções, agindo como se tivessem que imediatamente saber lidar com tais situações junto aos processos de ensino. O fato remete a uma condição cultural em que o professor tem de deter o saber. Na realidade, em se tratando de competências emocionais, devemos todos, alunos ou professores, estar em processo de desenvolvimento.

- Observou-se que muitos dos professores investigados têm algumas competências emocionais desenvolvidas. Mas, pelas respostas às entrevistas, tais competências precisam ser ainda mais desenvolvidas, pois se mostraram em contradição quanto às reais possibilidades de aprender a aprender com os alunos, resistir às pressões, pensar de um modo estratégico sempre que alguma situação não ocorra de acordo com o habitual ou planejado junto aos alunos, envolver-se com os alunos como uma equipe de trabalho, tocar suas mentes e corações sem receio de ser invadido em sua intimidade emocional e principalmente comprometer-se com os resultados dos alunos no processo de aprendizagem. Neste último, acreditam ainda na relação de aprendizagem que depositam somente no aluno a capacidade de aprender ou não.

- Na realidade, a prática nos prova que temos, de modo geral, entre professores, muitas dificuldades de lidar com os próprios sentimentos. Embora não nos permitamos muito confessar isso, pois pode soar como incompetência profissional, uma vez que os professores aprendem a função da docência como se tivessem que ter alto nível de maturidade e compreensão de si mesmos, que envolve os conceitos de maturidade.

- É necessário levar em conta a realidade pessoal e profissional em que cada professor vive, as necessidades, as expectativas e os condicionamentos sociais que as peculiaridades e sutilezas da vida impõem. Na medida em que o professor, ao cumprir sua função docente, prima por ela, está buscando a formação plena do aluno e não pode deixar de lado suas próprias emoções, pois estas, por toda vida, são responsáveis pelo desenvolvimento e expressão dos sentimentos em relação a si próprios e, principalmente, aos demais. Ao exercer a função docente, influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos, tornando-se parte comprometida e responsável do sucesso ou fracasso escolar.

- Considerando a aprendizagem um processo básico do desenvolvimento humano, que ocorre no sujeito que aprende por um processo de interação com os outros, ao professor cabe a tarefa de mediar, auxiliar, orientar, encorajar, valorizar e propor no sentido de organizar e realizar novas aprendizagens aos alunos. O professor precisa ser consciente, ativo; precisa traçar metas que favoreçam as relações interativas com os educandos. A atuação desenvolvida pelo professor deve ser de um profissional competente, isto é, elemento politicamente posicionado, cientificamente aparelhado, que domina o conhecimento e as formas de torná-lo acessível aos seus alunos. Deve contribuir com sua parcela de vivências e saber acumulado, para a formação de educandos criativos, cidadãos conscientes de sua participação que busquem a solidariedade, o coletivo e o bem comum.

Sobre as possibilidades de operacionalizar processos afetivos no âmbito escolar, com base no desenvolvimento das competências emocionais, tem-se que:

- A educação deve ser prioridade em qualquer parte do mundo. Mas não é só uma responsabilidade das autoridades. Todos devem compartilhar na educação de crianças e adolescentes, dando oportunidade a eles de crescer e conquistar o mundo adulto com mais dignidade. Isso é possível a partir do momento em que se mostra, através de ações concretas, o cuidado com a educação das crianças e jovens, pois essas ações trazem benefícios para toda humanidade. Essas idéias

implicam a modificação dos currículos de formação de professores e os currículos dos alunos. Uma modificação dessa natureza deve estar alicerçada em bases teóricas claras e condizentes com as características do ser humano na sociedade atual.

- Muitos estudos sobre as emoções têm surgido nos últimos tempos, conforme as investigações já citadas neste estudo. No entanto, chama-se a atenção para aqueles relacionados à educação, ou ao âmbito escolar. As competências emocionais precisam ser desenvolvidas em qualquer área de atuação. Mas é entre os alunos e os professores que recai a ênfase, pois estes continuam enfrentando problemas para ensinar e aprender. Problemas na escola, ou na direção da educação, repercutem nos destinos da sociedade. Assim, é necessário que exista, no âmbito escolar, uma proposta clara e concreta, com base principalmente no desenvolvimento das competências emocionais, as quais demonstram ser a chave de um bom desempenho.

- São as competências emocionais nas relações de ensino aprendizagem, portanto de alunos e professores que necessariamente precisam ser desenvolvidas: percepção emocional, autoconfiança, autocontrole, conscienciosidade, empatia, influência, e colaboração / cooperação (trabalho em equipe).

- A proposta de uma educação continuada com base no desenvolvimento das competências emocionais parece ser adequada para as relações de aprender atualmente. Essa proposta, alicerçada em uma abordagem interacionista, procura utilizar-se também dos princípios humanistas e da dinâmica de grupo. Parece difícil entender que, mesmo após décadas da apresentação da abordagem humanista, os professores ainda a concebiam inovadora. Essa proposta encontra-se ajustada às características da sociedade denominada tecnológica. As pessoas devem estar sempre em prontidão para responder aos estímulos, tudo é muito rápido. Julga-se que as pessoas possam ser substituídas pela máquina. Fantasia ou não, uma grande necessidade de relacionamento humano veio à tona, já que as transformações no campo da ciência e tecnologia impõem-se desafiadoras à

prática docente e à situação de aprendizagem, pois acontece toda uma mudança de paradigmas frente à concepção e visão de mundo. As transformações paradigmáticas fortalecem a visão dos aspectos da afetividade, em que os seres humanos passam a valorizar o capital humano, expressar os sentimentos para suportar a imensa avalanche provocada pelas novas tecnologias de comunicação e informação. Todos estes conceitos e essa leitura precisam ser aprendidos. O lugar para a aprendizagem desses conceitos pode ser na escola. Para isso, é importante também que os professores e organizadores dos processos educativos estejam cientes de suas responsabilidades e desenvolvimento. Sim, desenvolvimento, pois também o professor terá de dispor-se a aprender a desenvolver as suas próprias competências emocionais. Do ponto de vista da abordagem humanista, cada professor deve descobrir a melhor maneira de trabalhar em sala de aula, isto é, desenvolver um estilo próprio de ensinar. Essa maneira vai depender da experiência, da personalidade e da filosofia que orienta sua prática docente.

6.4 Considerações finais

Ao finalizar este trabalho, é importante evidenciar que o desenvolvimento das competências emocionais é decisivo para o êxito na aprendizagem. Esse êxito influencia de forma positiva tudo aquilo que pode repercutir no desenvolvimento das próprias habilidades sociais e na melhora das aprendizagens em qualquer nível de ensino e contexto social.

Esta investigação consistiu em um trabalho introdutório que procurou compreender a relação entre competência emocional e prática pedagógica. Mesmo assim, alcança satisfação por haver estabelecido uma primeira aproximação de como se podem introduzir determinados conteúdos na educação básica e as repercussões disso para as novas gerações, assim como no currículo de formação inicial e permanente do professorado.

A competência emocional na escola começa pelos professores, alunos, pais, enfim, começa por todo o corpo relacional. Mas antes começa na vida pela decisão individual do eu, a medida que cada pessoa pratica o uso das próprias

emoções para melhorar seu desempenho nos seus relacionamentos. Para tanto, é necessário exercer diariamente a tarefa de aprender a construir o conhecimento e os relacionamentos entre as pessoas. Essa tarefa desencadeia naturalmente situações que geram conflitos, pela natural ruptura que se opera nos processos de transformações. Dinamicamente, sempre estaremos em conflito, enquanto estivermos abertos a mudanças. Toda mudança leva ao desequilíbrio. Romper com o desequilíbrio é condição de desenvolvimento e, portanto, de excelência no desenvolvimento da competência emocional.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Barry F. **O experimento em psicologia**. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1977.

ANDREOLA, B. **Dinâmica de Grupo: Jogo da vida e didática do futuro**. 2 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

ANTUNES, Celso. **Desenvolvendo a inteligência emocional e a construção do novo eu**. São Paulo: Vozes, 1997.

____. **A construção do afeto**. 3 ed. São Paulo: Augustus, 2000.

ABRAHAM, Ada. **El enseñante es tambien una persona**. Barcelona, España Gedisa , 1986.

____. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona. España Gedisa, 1987.

BION, W. R. **Experiências com Grupos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

BRAGHIROLI, Elaine Maria. et al. **Psicologia Geral**. Porto Alegre: Vozes, 1998.

BRASIL. 1996. Resolução 196/96. Pesquisa em seres humanos. **Revista Bioética**, p.15-27,v.4,n.2.

BURNETT, Frances Hodgson. **O Jardim Secreto**. Tradução Ana Maria Machado. Ministério da educação e Cultura. FNDE. Brasil.

____. **O Jardim Secreto**. Película: 72 min. Gravação executada pelo laboratório da vídeo lar multimídia Ltda. São Paulo, 1994.

CANDAU, V. Maria. **A Didática em Questão**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

CANDAU, V. Maria. **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.

CARTWRIGHT & ZANDER. **Dinâmica de Grupos**. México: Trillas, 1971.

CHARLOT, Bernard . Da Universidade Paris 8 Saint Denis, França. **Palestra proferida**, realizada nos dias 17 e 18 de agosto Agosto de 1998, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, denominada *Relações das Crianças de Classes Populares com a Escola e o Saber*, a fazer parte da disciplina Tópicos Especiais em Educação I. 1998.

CARVALHO, I. M. **Introdução a psicologia das relações humanas**. 11 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.

COLL, César. **Ensino Aprendizagem e discurso em sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DAMÁSIO, Antonio. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DALMÁS, A. **Planejamento Participativo na escola**. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEITOS, Fátima. **Diálogo Corporal**. Santa Maria: Ed. Kaza do Zé, 1997.

DOLL Jr. William. **Currículo: Uma perspectiva Pós Moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

EKSTEIN, R. & MOTTO, R. L. **Del Aprendizaje por amor al amor al aprendizaje**. Buenos Aires: Paidós, 1972.

ESTEVE, José Manuel. **O mal estar docente**. A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A (org.) **Os professores e sua formação**. Portugal: Porto Ed, 1991.

FABRA, M. L. **A Nova Pedagogia**. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1979.

FABRA, M. L. **Técnicas de grupo para la cooperacion**. Barcelona: Ceac, 1994.

FABRA, M. L. **Instrumentes de participació i gestió democrática**. Formació permanent del professorat de secundària. educar 19, revista del departament de pedagogia i de didáctica. pp47-60, Belaterra, 1995 a.

FABRA, M. L. **La toma de decisiones**: um elemento clave en la mejora universitaria. Quién toma e cómo se toman las decisiones en la Universidad. Universidad del país Vasco, 1995 b.

FABRA, M.L. Fotocópias e anotações das explicações das aulas da professora M.L. Fabra nas disciplinas Los grupos y su dinámica e toma de decisiones em grupo. Canoas - Brasil. Julho/1996 a .

FABRA, M.L. **El professorat de la reforma**. Barcelona: Barcanova, 1996 b.

FABRA, M. L. & DOMÉNECH, Miquel . **Hablar e escuchar**: Relatos de profesoras y estudiantas. Barcelona: Editora Paidós, 2001.

FADIMAN , James & Frager Robert. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Harbra, 1986.

FENICHEL, Otto. **Teoria psicanalítica das neuroses**. Fundamentos e bases da doutrina psicanalítica. São Paulo: Atheneu, 2000.

FERREIRA, Marco A. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREINET, C. **La psicología sensitiva y la educación**. Editora Troquel AS Buenos Aires, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

____. **Educação e Mudança**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

____. Entrevista: O profeta da esperança. **Revista Dois Pontos**. Belo Horizonte. jan/fev.1996.

GADOTTI, M. **Convite a leitura de Paulo Freire**. Mestres da educação. São Paulo: Scipione, 1989.

GAHAGAN, J. **Comportamento interpessoal e de grupo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GAIRIN, J. S. 1985. El departamento de la orientación desde la perspectiva de la organización escolar. EDUCAR, 8 (1985) 33-60. Universidade Autònoma de Barcelona. Secció de Ciències de l'Educació. Belaterra (Barcelona).

GAIRIN, J. S. Actas Del 1 er Congreso Interuniversitário de organización escolar Área de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña. Barcelona ES. 1990.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**. A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre Artes Médicas, 1995.

GATTI, B. A formação dos docentes: O confronto necessário Professor x Academia. **Cadernos de Pesquisa**. UFSM. Santa Maria (RS) nº 81. Maio, 1992.

GENTILI, P. & SILVA, T.T. 1998. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas**. Petrópolis: Vozes

GCAETANO, 1999. <http://www.iis.com.br/~gcaetano/Afetividade.htm>
data da consulta. 17.09.99
[Disponível on line]

GIDDENS, A **As conseqüências da modernidade**. UNESP, São Paulo, 1991.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

_____. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

HANNAS, M. L. et al. **Psicologia do ajustamento**. 5ª ed., Petrópolis: Vozes, 1983.

HARGREAVES, David. **Las relaciones interpersonales en la educacion**. Madrid: Narcea, S. A de ediciones, 3 edición, nov. 1986.

HARRISON, Albert A. **A psicologia como ciência social**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix Ed da USP, 1975.

HOUSE, E. R. (1994) **Evaluación, ética y poder**. Morata, Madrid.

HEIDER, F. **Psicologia das relações interpessoais**. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli. 1970.

HELLER, A. **Teoria de los sentimientos**. Barcelona: Fantamara, 1992.

ISAIA, S. M. A. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus**. Produção de conhecimento e qualidade de ensino. Cadernos de pesquisa, n.º 7. Programa de pós graduação em educação. Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. 1993.

_____. A teoria sócio cultural de Vygotsky uma iniciação. **Cadernos de Pesquisa**. Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria. RS. Nº 40, p. 27. 1991.

_____. Os sentimentos como dinamizadores da prática pedagógica universitária: sua relação com a produção e a docência. Canoas: Caesura. p.3-9, 1996.

JALOWITKI, Marise. **Manual comentado de jogos e técnicas vivenciais**. Porto Alegre: Sulina. 1998.

JAMES, W. **Pragmatismo e outros textos**. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KNELLER, George F. **Introdução a filosofia da educação**. 7 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. 4 ed. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária-EPU. 1980.

KUPFER, M. **Freud e a educação**. Mestres da educação. São Paulo: Scipione, 1989.

LE DOUX, J. **O Cérebro Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública – A pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola.1984.

____. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEWIN, K. [1948].**Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34. 1998.

LYON JR., H. **Aprender a sentir - sentir para aprender**. São Paulo: Martins Fontes. 1977.

LÓPEZ, E Mira Y. **Psicologia Geral**. São Paulo: Melhoramentos. 1970.

MARQUES, J. **Ensinando para o desenvolvimento pessoal**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1982.

MC CLELLAND, David. C. **Estudio de la Motivacion Humana**. Narda,AS de Ediciones, Madrid. 1989.

MINICUCI, Agostinho. **Dinâmica de Grupo**. São Paulo: Àtica. 1991.

____. **Dinâmicas de recreação**.15 ed. Petrópolis: Vozes.1996.

MILLOT. C. **Freud antipedagogo**. São Paulo: Zahar.1989.

MORAES, Regis de. **A Sala de Aula: que espaço é esse**. 5 ed. São Paulo: Papyrus, 1991.

MOREIRA, A & SILVA, T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOSCOVICI, Fela. **Laboratório de sensibilidade: um estudo exploratório**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1965.

____. **Desenvolvimento interpessoal: Treinamento em grupo**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros técnicos e científicos. 1983.

MOSQUERA, Juan. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MUCCHIELLI, Roger. **O questionário na pesquisa psicossocial**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

MULLER, Kurt. **Psicologia aplicada a educação**. vol. 2. São Paulo: EDUSP. 1977.

NIDELCOFF, Maria T. **As ciências Sociais na escola**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense. 1994.

NÓVOA, A. (org) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Ed, 1992 a.

____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992 b.

OLIVEIRA, J. B. A & CHADWICK, B. C. **Tecnologia Educacional. Teorias da instrução**. Petrópolis: Vozes. 1982.

PAGÉS, Max. **A vida afetiva dos grupos**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes. 1982.

PAIM, Isaias. **Curso de Psicopatologia**. 4 ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

PAVÃO, Sílvia. **Relações Afetivas na educação: suas repercussões na aprendizagem**. Dissertação (Master) UAB. 1998.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1994.

____. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. [transl. By Pitsa Hartocollis]. In Bulletin of the Menninger clinic. – 1962, vol. 26, nº 3. Three lectures presented as a series to the Menninger school of psychiatry March, 6, 13 and 22, 1961. Publicação original em língua inglesa, 1962. Tradução Magda Medeiros Schu [disponível on line: www.ufrgs.br/faced/slomp/edu01136/piaget-a.htm]

PILETTI, C. **Didática Geral**, 12 ed. São Paulo: Ática, 1991.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2000.

RAGAN, W. R. **Currículo Primário Moderno**. Trad. Ruth Cabral. Porto Alegre, Globo, 1973.

RAMOS, A. A inteligência emocional e os desafios para a prática docente. **Revista Tecnologia Educacional**. Vol. 26 (142) jul/agos/set- 1998. p.27-33

REIS, A. A. ., Currículo, saber escolar e planejamento de ensino. **Cadernos de pesquisa**, UFSM. Nº 10. Santa Maria-RS. Brasil. 1989.

REIS, A. & JOULLIÉ, V. **Didática Geral Através de módulos Instrucionais**. Petrópolis: Vozes, 1982.

REEVE, Johnmarshall. **Motivación y emoción**. Madrid: Mc Graw – Hill/ Interamericana de España,S.A.1994.

REZENDE, A M. **Iniciação teórico prática às ciências da educação**. Petrópolis: Vozes, 1979.

ROCHA, Fernando. Sobre os afetos: impressões e imagens: Os afetos nas estruturas psíquicas e no fenômeno psicossomático. **CONFERÊNCIA** apresentada na V Jornada de Psicanálise da Sociedade Psicanalítica do Recife, tendo como tema "Afetos - do amor e da violência." Recife, 11 de setembro de 1998.

RODRIGUES, Aroldo. 1976. **A pesquisa experimental em psicologia e educação**. 2 ed. Petrópolis.RJ: Vozes.

ROGERS, C. **Terapia centrada no paciente**. São Paulo: Martins Fontes,1951.

____. **Grupos de encontro**. Lisboa: Moraes, 1972.

____. **El camino del ser** . Barcelona: Kairós,1995.

RUÈ, Joan. **Currículo, Concepciones y prácticas**. Diciembre/ N° 253/ Cuadernos de pedagogia, pp 58-64. Barcelona. 1996.

RUÈ, Joan Anotações das explicações do conteúdo nas aulas do professor Juan Rué, na disciplina de Análise de Decisões I de Projectes curriculares. Brasil. Julho de 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno **El Currículum una reflexión sobre la práctica**, Morata, Madrid. 1988.

SAIDON, O. et al. **Práticas Grupais** . Rio de Janeiro: Campus. 1983.

SALVADOR, A & CAPRIGLIONE, L. Quando a emoção é inteligência. **Revista Veja**. 15 jan. 1997.

SANTOS, M.A. Hacer visible lo cotidiano. Akal, Madrid. Etica de la evaluación de centros escolares, pp 177-186. 1990.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.Campinas, SP: Autores Associados. 1998.

SBANDI, Dio. **Psicologia de Grupos**. 1 ed. Herder. 1973.

- SEEBURGER, F. **Como educar suas emoções**. São Paulo: Madras, 1999.
- SNYDERS, Georges. **La alegría en la escuela**. Editorial paidotribo, AS Barcelona. 1987.
- STEINER, Claude. **Educação Emocional**. Rio de Janeiro : Objetiva, 1998.
- SILBERMAN, M. **Desvendar pessoas**: como desenvolver e melhorar seus relacionamentos. Rio de Janeiro: Campus. 2001.
- SILUK, A. P. **Tecnologias Educacionais: Internet, desafiando a prática docente**. Dissertação (Mestrado)- U.F.S.M- 1999.
- TAYLOR, S.J. Bogdan, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidão. 1986. La observación participante en el campo, pp 50-99 ; 110-132;
- TERRA, Osmar. **Entenda melhor suas emoções**. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1999.
- TELES, A. X. **Psicologia Moderna**. 27 ed., São Paulo: Ática. 1986.
- TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- ULICH, D. **El sentimiento**. Barcelona: Herder, 1985.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Estrutura da dissertação/tese e apresentação gráfica. 4 ed. Santa Maria .1999.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. 1996. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 2 ed. São Paulo: Libertad.
- VISCOTT, David Steven. 1992. **A linguagem dos sentimentos**. 3 ed. São Paulo: Summus.
- VISCA, Jorge. 1991. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEISS, B. L. Relaxamento profundo. CD: Música: Reginaldo Bessa. Gravação: Estúdio: R. Bessa Produções. 1995.
- WEISINGER, Hendrie. **Inteligência emocional no trabalho**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ZABALZA, M. A **Diseño y Desarrollo Curricular**, Madrid, Morata. 1994.

ZIVIANI, R & CARNEIRO,G. **A pessoa Inteligente no mundo social.**
Gerk@hexanet.com.br. data da consulta: 21.08.1999.

LISTA DE QUADROS

1.	Classificação de emoções , MCCLELLAND(1989)	58
2.	Visão funcional da conduta , REEVE(1994)	58
3.	Classificação Stanford-Binet	79
4.	Moldura da competência, GOLEMAN (1999)	110
5.	Maturidade emocional TELES(1986)	112
6.	Atitudes dos alunos, HARGREAVES(1986)	136
7.	Atitudes dos alunos, PAVÃO(1998)	136
8.	Condutas características de grupo	160

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1.	Ilustração das Inteligências múltiplas	90
Fig. 2.	Função da amígdala	106
Fig. 3.	Modelo de processo e interação	129
Fig. 4.	Vista da escola Santa Maria (RS)	180
Fig. 5.	Alunos 5 ^a : Dinâmica eu no mapa	193
Fig. 6.	Alunos 6 ^a Teste Antunes	197
Fig. 7.	Alunos 6 ^a Balões	205
Fig. 8.	Alunos 7 ^a Apresentado trabalho	212
Fig. 9.	Alunos 7 ^a Eu no mapa	214
Fig. 10.	Alunos 8 ^a Teste	217
Fig. 11.	Alunos 8 ^a Dinâmica	221
Fig. 12.	Alunos 8 ^a Na frente da escola	223
Fig. 13.	Questionário direcionado aos professores de 5 ^a a 8 ^a série	224
Fig. 14.	Questionário direcionado aos professores de 5 ^a a 8 ^a série (tabela)	224
Fig. 15.	Questionário direcionado aos professores	240
Fig. 16.	Matriz conceitual das competências emocionais no Ensino	257

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Freqüência da 5 ^a série	187
Tabela 2 - Freqüência da 6 ^a série	194
Tabela 3 - Freqüência da 7 ^a série	206
Tabela 4 - Freqüência da 8 ^a série	216

VOLUME II

ANEXOS:

Anexo 1. Plano de trabalho direcionado aos grupos experimentais para o desenvolvimento das competências emocionais

Anexo 2. Questionário aplicado aos professores

Anexo 3. Teste Antunes (1997) Avaliação da inteligência interpessoal e intrapessoal

Anexo 4. Estudo de texto: A importância da expressão de nossos sentimentos

Anexo 5. Estudo de texto: Relações afetivas na sala de aula

Anexo 6. Dinâmica de grupo: Círculo com Balões (Jalowitzki, 1998)

Anexo 7. Conteúdo teórico utilizado para a exposição oral da pesquisadora aos alunos

Anexo 6. Dinâmica de grupo: Baralho Chinês (Jalowitzki, 1998)

Anexo 7. Ficha de avaliação do grupo experimental e de controle direcionado aos professores para verificação do desempenho dos alunos após a realização do trabalho

Anexo 8. Certificado de consentimento e realização do trabalho de investigação na escola

VOLUME III

APÊNDICES

- A Materiais da 5^a série
- B Materiais da 6^a série
- C Materiais da 7^a série
- D Materiais da 8^a série

SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO

**COMPETÊNCIA EMOCIONAL: UM ENFOQUE REFLEXIVO PARA A
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

TESE DE DOUTORADO

VOLUME II

UAB
BELLATERRA, ESPANHA.
2003

VOLUME II

ANEXOS

Anexo 1. Plano de trabalho direcionado aos grupos experimentais para o desenvolvimento das competências emocionais	3
Anexo 2. Questionário aplicado aos professores	5
Anexo 3. Teste Antunes (1997) Avaliação da inteligência interpessoal e intrapessoal	6
Anexo 4. Estudo de texto: A importância da expressão de nossos sentimentos	10
Anexo 5. Estudo de texto: Relações afetivas na sala de aula	11
Anexo 6. Dinâmica de grupo: Círculo com Balões (Jalowitzki, 1998)	12
Anexo 7. Conteúdo teórico utilizado para a exposição oral da pesquisadora aos alunos	14
Anexo 8. Dinâmica de grupo: Baralho Chinês (Jalowitzki, 1998)	18
Anexo 9. Ficha de avaliação do grupo experimental e de controle direcionado aos professores para verificação do desempenho dos alunos após a realização do trabalho	19
Anexo 10. Certificado de consentimento e realização do trabalho de investigação na escola	20
Anexo 11. Atestado de revisão lingüística	21

Anexo 1

Plano de trabalho para o desenvolvimento das competências emocionais

1º ENCONTRO: Explicação para os alunos do trabalho que será realizado, e utilização da dinâmica de grupo "aviazinho". Esta dinâmica leva o objetivo de integração e exploração inicial da afetividade. O procedimento consiste em que, num pedaço de papel, escrevam uma mensagem sobre afetos para qualquer pessoa do grupo, não é pessoal. Após devem confeccionar um aviaozinho e por alguns minutos, jogar com eles, fazendo o efeito de aviões voando, após o sinal cada um pega um dos aviões para si, e lê a mensagem. Seguem comentários livres.

Aplicação do teste de Antunes (1997), para conhecimento da inteligência inter e intra pessoal.

2º ENCONTRO: Exposição oral, pela pesquisadora sobre afetividade: Conceitos, funcionamento. Os alunos realizam avaliação do trabalho desenvolvido por escrito.

3º ENCONTRO: Continuação da exposição oral sobre a afetividade, competências emocionais, tipos de inteligências. Os alunos realizam avaliação oral do trabalho desenvolvido.

4º ENCONTRO: Estudo de texto: "A importância da expressão dos afetos" (anexo), seguida da dinâmica de grupo Aquário, após os alunos avaliam o trabalho desenvolvido por escrito.

5º ENCONTRO: Assistir um filme que suscite emoções, seguido de um fórum. Após os alunos avaliam oralmente o trabalho.

6º ENCONTRO: Escutar uma música e realizar uma sequência de exercícios de relaxamento e percepção do próprio corpo. Após, os alunos avaliam de forma escrita o trabalho.

7º ENCONTRO: Estudo de texto: Afetividade e aprendizagem. Seguido da dinâmica Phillips 66. Após os alunos avaliam oralmente o trabalho realizado.

8º ENCONTRO: Dramatização, e avaliação escrita do trabalho.

9º ENCONTRO: Assistir um filme, seguindo após com uma reflexão.

10º ENCONTRO: Meditação com música de relaxamento. Segue com avaliação oral do trabalho.

11º ENCONTRO: Exposição oral, pela pesquisadora sobre competências emocionais com relatos de casos. Segue avaliação escrita dos alunos, os alunos avaliam por escrito o trabalho realizado.

12º ENCONTRO: (continuação) Exposição oral, pela pesquisadora sobre competências emocionais com relatos de casos. Segue avaliação escrita dos alunos, os alunos avaliam por escrito o trabalho realizado.

13º ENCONTRO: Dinâmica: “Carta compromisso Grupal” (Jalowitzki,1998, p. 54)

14º ENCONTRO: Dinâmica de grupo. “Eu no Mapa” (Jalowitzki,1998, p.105).

Esta dinâmica consiste em os alunos num pequeno pedaço de papel, escrevam algo, ou imprimam algum signo que os representa, escrevam ou desenhem após o coordenador os convida a colocar num grande papel o lugar onde gostariam, o papel seria o mapa da sala. O objetivo é de que cada um consiga situar-se e perceber-se no seu ambiente, promove a reflexão, e manifestações, é bastante útil para finais de encontros. Segue discussões, e a avaliação escrita do trabalho.

15º ENCONTRO: Dinâmica de grupo: "Balões". Objetiva o encerramento de um trabalho. O procedimento consiste em que cada um escreva sua mensagem para alguém do grupo, não pessoal, qualquer pessoa, e a introduza no balão o enchendo e jogando para o alto. Após um sinal cada um pega um balão, lê sua mensagem. Segue comentários e a avaliação final do trabalho que deverá ser escrita.

Anexo 2

Questionário aplicado aos professores¹

1. Consigo compreender-me intimamente quando algo ruim ou bom me acontece:
() Sim () Não () Às vezes
2. Sei identificar perfeitamente meus estados interiores(alegria, tristeza, decepções...)
() Sim () Não () Às vezes
3. Em momentos de grande tristeza ou alegria, procuro manter o curso normal de minhas atividades, dado a natureza do acontecimento.
() Sim () Não () Às vezes
4. Identifico minhas necessidades e tenho tendência de agir no sentido de saciar estas necessidades:
() Sim () Não () Às vezes
5. Num grupo facilito o processo de comunicação com as outras pessoas, digo procuro estabelecer um clima saudável de conversação entre todas, sem centralizar pessoas ou opiniões:
() Sim () Não () Às vezes
6. Nas minhas relações com as outras pessoas, Compreendo o outro como se estivesse em seu lugar:
() Sempre () Nunca () Às vezes
7. Percebo quando as pessoas se aborrecem comigo, ou ficam satisfeitas:
() Sempre () Nunca () Às vezes
8. Descreva:
 - 8.1. Como percebes sua:
Vida pessoal: _____

Vida profissional (para os professores) ou estudante (para os alunos): _____
 - 8.2. Quando algo não vai bem nas relações com os demais, você percebe? Como? Relate seus sentimentos e alguma experiência: _____

¹ Elaboração baseada no quadro de competências emocionais de Goleman (1999).

Anexo 3

Testes Antunes (1997)

MINHA INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL²

Sou uma pessoa que...	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Jamais
1. As pessoas não precisam me dizer o que sentem. Posso perceber sozinho...					
2. Sou bastante compreensivo em relação aos momentos difíceis de uma outra pessoa...					
3. Sou ótimo para lidar com conflitos e quase sempre levanto o astral em meus relacionamentos...					
4. Posso perceber os sentimentos de um grupo ou de relações entre pessoas...					
5. Não é necessário que as pessoas digam se me estimam ou não. Eu acerto e dificilmente erro...					
6. Fico sinceramente aborrecido quando esqueço aniversários ou datas importantes para outras pessoas....					
7. Não tenho dificuldades em acalmar ou conter sentimentos aflitivos sem prejudicar as obrigações que tenho que cumprir...					
8. É muito difícil eu perder a paciência com as pessoas que gosto. Se perco logo recupero e me arrependo de ter perdido...					
9. Sinto-me bem ao redor de pessoas amigas, mesmo que não estejam particularmente interessados em meus assuntos...					
10. Quando alguém me agride ou diz coisas que me magoam, trato logo de diferenciar se realmente deseja me agredir, ou sua intenção era agredir outra pessoa, ou seja descarregou seu mau humor em quem não tinha nada a ver.					

Atribuir pontos: Jamais = 1/Raramente=2/Às Vezes=3/ Quase sempre =4 / Sempre = 5

² Teste de ANTUNES (1997). As questões de nº 9 e 10 foram modificadas para atender aos objetivos peculiares ao presente estudo.

GABARITO

41 a 51 pontos = Sua inteligência interpessoal é bastante alta. Você não deve ter dificuldades para fazer amigos, mas deve conservá-los com muito carinho. Eles são mais importantes para você do que você pode imaginar.

31 a 40 pontos = Sua inteligência interpessoal é bastante desenvolvida, mas se você aprender a observar atentamente as pessoas pode ainda melhorá-la.

21 a 30 pontos = Sua inteligência interpessoal precisa "deslanchar". Converse um pouco mais consigo mesmo, ouça o que os outros dizem com sinceridade de você. Treine seus sentimentos de empatia e aprenda a observar com mais respeito os defeitos de outras pessoas. Algumas vezes, você projeta nos outros o que não gosta em você.

11 a 29 pontos = Seu grau de empatia e relacionamentos não é muito bom. Procure ouvir mais e falar menos. Saiba gostar até mesmo de particularidades que outras pessoas apresentam e que você critica.

10 pontos ou menos = Sua inteligência interpessoal é bastante baixa. Você vive como uma "ilha" cercada de você mesmo. Procure trabalhar seu egoísmo e aprenda a dividir suas coisas, seus sentimentos. Acredite que melhorar seus relacionamentos não é difícil, mas exige trabalho persistente.

MINHA INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL³

Sou uma pessoa que...	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Jamais
1. Tenho consciência das minhas emoções, mesmo as leves, assim que acontecem...					
2. Uso meus sentimentos para tomar decisões importantes no meu dia a dia...					
3. Se fico com raiva posso até ter uma explosão, mas não fico remoendo esta raiva por muito tempo...					
4. Uma derrota minha (ou do meu time) no esporte me deixa aborrecido, mas não me perturba muito. Sei que vamos melhorar na próxima...					
5. Sempre quando alcanço meus objetivos espero receber elogios e cumprimentos sinceros. Mas elogios não me sobem a cabeça...					
6. Jamais fico muito ansioso pelo sucesso em uma prova a ponto de prejudicar meu preparo...					
7. Na maior parte das vezes acho-me uma pessoa legal e creio que a maior parte das pessoas que me conhecem me acham simpático(a)...					
8. Creio que meus amigos sabem me compreender e me avaliam de acordo com que realmente eu acho que é meu verdadeiro valor...					
9. Felicidade afeição, orgulho e alegria são atitudes mais presentes em minha vida que desgosto, culpa, inveja, tristeza e arrependimento...					
10. Não acho muito difícil construir um futuro em que eu venha amar muito uma pessoa e ser plenamente correspondido...					

Atribuir pontos: Jamais = 1/Raramente=2/Às Vezes=3/ Quase sempre=4/ Sempre = 5

³ Teste de ANTUNES (1997). Utilizado na íntegra.

GABARITO

41 a 51 pontos = Sua inteligência intrapessoal é bastante alta. Mantenha-a sob controle e aprimore alguns pontos negativos;

31 a 40 pontos = Sua inteligência intrapessoal é bastante desenvolvida. Continue a viver bem consigo mesmo, mas modere sua presunção.

21 a 30 pontos = Sua inteligência intrapessoal precisa "deslanchar". Converse um pouco mais consigo mesmo, ouça o que os outros dizem com sinceridade de você.

11 a 29 pontos = Seu auto conhecimento e, conseqüentemente sua auto estima precisa crescer bastante. Liberte-se aos poucos de suas amarras.

10 pontos ou menos = Você é uma pessoa muito "amarrada", verdadeira ostra fechada em torno de si mesmo. Goste mais de você, liberte sua auto estima, ganhe confiança.

Estudo de Texto: 4º Encontro/ Aquário

A importância da expressão de nossos sentimentos

Uma das grandes dificuldades que encontramos em nossos relacionamentos é expressar exatamente aquilo nos vai por dentro, ou seja, nossos sentimentos. Muitas vezes sentimos medo. Medo de falar com alguém ou realizar determinado gesto no grupo, tomar uma decisão. Com receio de como será interpretado pelos demais. Quase sempre pensamos que todos estão todo tempo dirigindo sua atenção para nós. Embora precisemos ter consciência de nossas atitudes, e pensá-las também com relação aos outros, não podemos deixar de expressar o que sentimos. De um modo em que sejam satisfeitas nossas necessidades íntimas, sem descuidar da percepção dos demais sobre eles.

Uma das formas básicas de atender a esta solicitação interior é de que sejamos honestos conosco mesmos, ou seja, não tentar emitir outro tipo de sentimento, não condizente com o que estamos no momento sentindo.

Ocorre, que precisamos desenvolver constantemente esta forma de expressar tais sentimentos, digamos que seja um exercício constante, onde dia após dia eu mesmo me possibilite conhecer-me mais. É como se diz: Não existem fórmulas, precisamos vivenciar com vontade de aprender.

O medo que sentimos em expressar nossos sentimentos envolve uma limitação maior no plano de nosso desenvolvimento total, ou seja, podemos ter dificuldades para aprender, falar, criar e envolver-se em atividades que nos proporcionem prazer em viver.

Ao atribuir valor a importância de expressar nossos sentimentos, provavelmente encontraremos maior significado em todas as tarefas e pessoas que nos envolvem.

Estudo De Texto: 7º Encontro/ Phillips 66

Relações afetivas na sala de aula⁴

Muitas vezes na sala de aula privilegiam-se os aspectos cognitivos, deixando-se de lado o aspecto afetivo. Estabelecer vínculos afetivos no espaço da sala de aula é muito valioso para a aprendizagem.

A presença do afeto na sala de aula é um ponto importante. Quando se fala de afeto, fala-se do estabelecimento de relações de respeito, prazer no convívio, solidariedade, cooperação, compreensão do outro. Um toque, um gesto, um olhar, muitas vezes dizem mais do que uma palavra. Sentir-se querido e aceito pelo grupo é muito bom. Traz segurança, eleva a auto-estima.

Os professores, através de suas atividades e palavras, de sua postura e até de seu tom de voz, estabelecem o "clima" da sala de aula que pode ser um clima onde o afeto esteja presente ou um clima árido e seco que certamente, tornam tensas e difíceis as relações entre professores e alunos.

⁴ Texto retirado de Internet, MULTIRIO/ Secretaria Municipal de Educação/ prefeitura da cidade do Rio de Janeiro-Brasil

Anexo 6

Dinâmica de Grupo : Círculo com cartões (Jalowitzki,1998)

Ef etuadas algumas alterações na dinâmica original.

Objetivos: Promover a integração entre os participantes;
Ampliar vínculos;
Criar compromissos;
Promover reflexão sobre a qualidade de vida.

Material: Cartões de cores diversas, postos em círculo na mesa, no verso os cartões contém mensagens de estímulo, de reflexão, etc. Todas as mensagens são diferentes.

Desenvolvimento: O coordenador coloca o grupo em círculo, e inicia narrando uma história.

Desde épocas imemoriais, as civilizações antigas utilizavam o círculo, a forma circular, para obter resultados eficazes. Os pajés, as autoridades de um grupo ou comunidade, se reuniam em círculo para debater seus problemas e tomar as suas decisões. E, porque o círculo é importante? Se vocês observarem, da maneira como nós estamos aqui sentados, desaparecem as diferenças, as hierarquias. Ficamos em um mesmo plano. Não existe inferior ou superior e, nossos olhos estão praticamente na mesma altura e posso ver a todos – olha a todos percorrendo o círculo no sentido horário.

Após, cada um retira um dos cartões, lê a mensagem e comenta para o grupo, sobre o significado que tem a mensagem para si e também para o grupo de modo geral.

Mensagens apresentadas nos cartões:

<p>Ao invés de justificar para mim mesmo dizendo: “Tem gente fazendo bem pior”, digo: “PODEMOS FAZER MELHOR”.</p>	<p>“Aventurar-se causa ansiedade. Mas deixar de arriscar-se é perder a si mesmo. Aventurar-se, no sentido mais amplo, é tomar consciência de si próprio”.</p>	<p>“As coisas não mudam. Nós mudamos”.</p>	<p>“Importante é não nos deixar-mos dominar pelo que as pessoas nos dizem que devemos ser, para não esquecer daquilo que somos e onde queremos ir...”</p>
<p>Quando erro ou alguém do meu grupo erra, ao invés de dizer: “A culpa não foi minha, foi do Fulano”, digo: “VAMOS CORRIGIR”.</p>	<p>“Abra a porta de seu coração e venha ver o sol que está nascendo”.</p>	<p>“Reserve tempo para rir. Esta é a música da alma”.</p>	<p>“Nunca é tarde para tratar de um relacionamento ferido, de uma situação que nos inibiu ou magoou”.</p>
<p>Quando alguém apresenta uma idéia que foge às normas e padrões estabelecidos, antes de rejeitá-la, procuro analisar as implicações que esta nova maneira acarreta; as desvantagens e as vantagens.</p>	<p>“A resposta que almejamos depende de um esforço sério e decisivo feito por nós”.</p>	<p>“A vida é só de momentos não perca o agora”.</p>	<p>“A contabilidade das emoções não deve ficar atrasada... a curto prazo, o saldo negativo se acumula, numa dívida difícil de resgatar!</p>
<p>“A necessidade de evoluir e descobrir o novo é o que nos leva a ir além, de nossos condicionamentos”.</p>	<p>“Construímos mais sendo amigos do que juizes. Construamos um mundo de trocas, não de mandatos”.</p>	<p>“Todos os dias você devia esticar a mão e tocar alguém; um aperto de mão, um abraço, um tapinha nas costas... todos precisamos disto.”</p>	<p>Bom humor é nossa forma de celebrar a vida. Sorria!</p>

Anexo 7

Conteúdo teórico utilizado para exposição oral da pesquisadora aos alunos.

A afetividade compreende o humor as paixões, os sentimentos e as emoções.

“É a afetividade a parte do psiquismo de abrangente domínio da atividade pessoal, sendo mesmo a base do psiquismo, o que há de mais fundamental na conduta e reações individuais. Seu domínio vai desde a sensibilidade corporal, física, interna e externa, abrangendo as sensações corpóreas dos órgãos internos e a sensibilidade tátil, até a interpretação subjetiva das vivências, consciente e inconsciente, dependendo de características pessoais do humor e temperamento. Ao penetrar todos os demais aspectos da vida psíquica ela vai influenciar e ser influenciada pela percepção, memória, pensamento, volição e inteligência, sendo na verdade o componente essencial de equilíbrio e harmonia da personalidade.

Estados afetivos fundamentais: Emoções e sentimentos

Emoções primárias: assim chamadas por serem inatas, ligadas a vida instintiva.

- Emoção de choque ↗ Instinto de conservação
- Emoção colérica ↗ Instinto de conservação
- Emoção afetuosa ↗ Instinto sexual

Emoções secundárias: estados afetivos de estruturas e conteúdo mais complexos que os anteriores.

- Estados afetivos sensoriais ↗ prazer e dor, partem da sensibilidade corporal
- Estados afetivos vitais ↗ São afetos corporais, atitudes internas positivas e negativas relacionadas a sensações vagas e difusas, não ligadas à determinada parte do corpo. Referem-se às sensações subjetivas de bem estar, animação e desanimação, etc.

TEMPERAMENTO

Disposição fundamental inata, ligada a constituição orgânica, imutável. Não influenciada por questões corporais e psíquicas. Determina o modo de ser de cada um.

HUMOR

Disposição afetiva básica, dependente de condições corporais e psíquicas. É o elo entre a psique e o soma, ele se altera em acordo com as condições corporais e psíquicas.

TONALIDADE AFETIVA

Noção que corresponde ao grau de intensidade a qualidade do conjunto da afetividade num dado momento. O tom do momento denuncia o estado de humor.

Emoções derivadas e mistas.

Emoções Derivadas são as resultantes de diferenciações progressivas das emoções primárias e secundárias.

Emoções mistas são as que envolvem mesclas de estados afetivos contrastantes.

Sentimentos anímicos e espirituais

São estados afetivos dotados de intencionalidade, tem relação como o mundo de valores. Ocorrem quando o objeto em questão é um veículo de valor, positivo ou negativo.

Anímicos: relativos a qualidade do eu

Espirituais: relativos aos valores estéticos, éticos, morais e intelectuais.

INCLINAÇÕES E PAIXÕES

Inclinações: são afetos involuntários, duráveis contínuos, em direção a determinado objeto. Emergem do inconsciente, podendo ou não Ter repercussões sobre a motilidade e conduta, podem ser graduados pela consciência.

Paixão: estado afetivo absorvente, tiranizante, polariza a vida psíquica em direção ao objeto, monopoliza as ações.

ESTADOS AFETIVOS COMPLEXOS

Pesar

Tristeza
Desgosto
Desespero
Repugnância
Alegria
Júbilo
Otimismo
Satisfação
Ressentimento

Angústia: Consciência de liberdade e responsabilidade. Irrompe sem conteúdo psíquico como causa. Pressupõe consciência de estar no mundo, existir no tempo e ser para a morte.

Ansiedade: tem antecedente psíquico causal. É um medo mórbido sem motivação conhecida.

Medo: Tem sempre motivo conhecido e objeto consciente. Origina-se nos sentimentos sensoriais e anímicos. Vinculado ao instinto de conservação.

[Disponível on line] <http://www.ìs.com.br/~gcaetano/Afetividade.htm>

A F E T I V I D A D E

Sentimento é um estado afetivo atenuado

Emoção é um estado afetivo intenso, proveniente de uma reação ao mesmo tempo psíquica e orgânica.

Paixão é a emoção em permanência

A L T E R A Ç Õ E S D A A F E T I V I D A D E

HIPERTIMIA: Estado de ânimo elevado, euforia.

HIPOTIMIA: Depressão, podendo variar desde um simples mal estar até o estupor melancólico, caracterizado por tristeza profunda.

ATIMIA: Ausência de sentimentos, nunca é completa, aparece nas depressões. Relacionada aos sentimentos mais caros.

APATIA OU INDIFERENÇA: Ausência de sensibilidade, indivíduos despidos de compaixão, vergonha, honra ou remorso. Manifesta-se em personalidades psicopáticas.

IRRITABILIDADE PATOLÓGICA: Predisposição especial ao desgosto, à ira, impaciência e intolerância a ruídos.

ANGÚSTIA: Sentimento freqüente e torturante. A angústia é sem objeto. O estado de angústia tende a perturbar as funções fisiológicas, expressando-se através de uma série de distúrbios, como constrição respiratória, opressão cardíaca, taquicardia, palpitação, aceleração ou lentidão do pulso, palidez, espasmos em órgãos diversos, transpiração nas mãos e nas faces.

FOBIAS: Temor insensato, obsessivo e angustiante, sentidas em determinadas situações.

Anexo 8

Dinâmica : Baralho Chinês (Jalowitzki,1998, p.30)
Efetuada algumas alterações na dinâmica original.

Objetivos:

Promover um momento de introspeção e reflexão

Promover feedback

Estreitamento das relações interpessoais

Promover integração grupal

Experimentar a fala em público

Material: Cartões com palavras chaves

Desenvolvimento: pedir que cada um a sua vez, leia a sua palavra para o grupo e falem o que essa palavra representou para eles, no momento, qual o sentimento em recebê-la. Exemplo: Se recebi a palavra equilíbrio, tenho equilíbrio em minha vida? Posso passar esta experiência para alguém, ou pelo contrário, preciso ouvir, receber de alguém?

Todos se manifestam.

Palavras utilizadas nos cartões da dinâmica: Baralho Chinês.

1. Equilíbrio
2. Força
3. Coragem
4. Honestidade
5. Amizade
6. Carinho
7. Simpatia
8. Paciência
9. Motivação
10. Respeito
11. Compreensão
12. Liderança
13. Solidão

Anexo 9

Ficha de avaliação do grupo experimental e de controle⁵

SÉRIE: _____ TURMA: _____

PROFESSOR: _____ DISCIPLINA QUE MINISTRA:

DATA: _____

1. TENHO OBSERVADO COM RELAÇÃO AOS TRABALHOS GERAIS
DESENVOLVIDOS REAÇÕES DE :

() **CONTENTAMENTO** () **DESCONTENTAMENTO**

2. O GRUPO ME:

() **MOTIVA** () **DESPREZA**

() **AGRIDE** () **ALEGRA**

3. AS NOTAS DOS ALUNOS ESTÃO:

() **MELHOR** () **PIOR** () **ESTÁVEIS**

4. ENTRE OS ALUNOS PERCEBE QUE O RELACIONAMENTO INTREPESSOAL
ESTÁ:

() **ÓTIMO** () **BOM** () **PÉSSIMO**

5. Quais as diferenças que estabeleces das questões acima entre os grupos experimentais e
de controle?

⁵ Este questionário deve ser respondido com relação ao desempenho de todo o grupo de alunos, independente de estarem participando da pesquisa. A última questão que especifica diferenças entre os dois grupos.

Anexo 10

Certificado de consentimento e realização do trabalho de investigação na escola