



PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

PROMOTION OF SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Eugênia de Paula Cordeiro

Instituto Tecnológico Federal de Pernambuco - IFPE

Aurino Ferreira Lima

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Ana Paula F. Mota

Mariana Marques Arantes

Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco - FACEPE

Resumo

Este trabalho objetiva compreender a percepção de jovens e adultos regularmente matriculados em cursos tecnológicos de um Instituto Federal de Educação acerca de um processo interventivo que visou promover habilidades socioemocionais. É uma pesquisa qualitativa exploratória realizada com 39 alunos de Design Gráfico e Radiologia através de intervenção participante ocorrida em 18 encontros ao longo de um semestre letivo. Fez-se uso de análise temática de 87 relatos escritos, os quais demonstraram que os participantes apreenderam, por meio de embasamento teórico aliado à prática de auto-observação, noções básicas sobre autoconhecimento, automonitoramento, consciência social e habilidades relacionais.

Palavras-chave: Habilidades socioemocionais, inteligência emocional, desenvolvimento emocional.

Abstract

This paper aims at understanding the perception of young people and adults regularly enrolled at technological courses of a Federal Institute of Education in the northeast of Brazil, regarding an intervention for promoting social and emotional learning. It was a qualitative, exploratory and participative research with 39 undergraduate students of Graphic Design and Radiology over 18 meetings throughout an academic semester. The thematic analysis method was used to analyze 87 writing reports which demonstrated that the subjects had acquired basic notions of self-awareness, self-management, social awareness and relationship skills by associating theory with self-observation practices.

Keywords: Social and emotional learning, emotional intelligence, emotional development



Introdução

Estudos e pesquisas em torno das temáticas que envolvem o conceito de Inteligência Emocional e Social vêm sendo difundidos desde a década de 90 do século passado (ELIAS et al, 2007; BAR-ON; PARKER, 2000; SALOVEY; MAYER, 2004a, 2004b; MCCOWN; JENSEN; FREEDMAN, 2007; ELIAS; BUTLER, 2005; LEDOUX, 2001; EKMAN, 1994, 2008, 2011; GOLEMAN, 2006, 2007a, 2007b). Apesar de ter suas raízes ligadas à Psicologia, este conceito tem sido bastante utilizado na educação em função do reconhecimento de que a percepção e o manejo de sentimentos/emoções, como também a transformação destes em orientações para ações conscientes, são habilidades relacionais essenciais para o indivíduo em quaisquer áreas de sua vida.

Uma das razões pelas quais educadores despertaram o interesse pelas Habilidades Socioemocionais (HSE) deve-se ao fato de os conteúdos transmitidos pela escola não estarem sendo suficientes para que os jovens enfrentem os desafios de um contexto social competitivo, seletivo, de grandes concentrações de renda e escasso em oportunidades de emprego. Nos limites do ensino tradicional, a escola fica alheia a quaisquer estados emocionais dos alunos e parte do pressuposto de que todos estão aptos para prestar atenção aos conteúdos e avaliações, sentados dentro de uma sala de aula pouco atrativa e restritiva.

Com maior urgência, tem-se feito necessário enfrentar o fato de que as questões sociais amplas passam por escolhas feitas por indivíduos que precisam se construir internamente a fim de se relacionarem de forma mais sadia e comprometida consigo mesmos e com os outros, sem descartar a força dos condicionamentos socioculturais. Em outras palavras, as influências sociais sobre as pessoas não se exercem em abstrato, mas por meio de mediações individuais. Mas a grande questão está em como fazer isso? De que forma é possível promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no âmbito escolar, considerando e respeitando a força da individualidade na coletividade?



Programas que buscam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais desde a educação infantil até o ensino médio podem ser encontrados em vários países conforme relatórios da Fundação Botin¹ (2011; 2013; 2014), e da Cooperativa de Aprendizado Acadêmico, Social e Emocional (CASEL)², da Universidade de Illinois, Chicago. No Brasil, não temos programas oficiais, mas há alguns estudos pontuais recém-desenvolvidos ou em fase de construção por pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação *strictu sensu* de Universidades públicas (UFPE, UFPB) e particulares (PUC-RS), por organizações não-governamentais (Instituto Ayrton Senna)³ e cursos particulares (Instituto Menthés)⁴.

Neste artigo, expõe-se o resultado de uma pesquisa qualitativa exploratória que teve como objetivo identificar a percepção dos participantes acerca de um processo interventivo que visa promover habilidades socioemocionais, facilitadoras na tomada de consciência da dinâmica que envolve o sentir, o pensar e o agir. A investigação foi realizada ao longo do segundo semestre de 2014 com alunos de cursos tecnológicos de um Instituto Federal de Educação, com dados construídos através de relatos escritos e analisados de acordo com a análise temática de Minayo (2008).

Considera-se necessário neste ponto explicar detalhadamente a fundamentação teórica que norteou a construção do processo interventivo em questão, cuja base é a visão integral dos seres humanos.

Promoção de habilidades socioemocionais (HSE) na Educação

Embora a discussão sobre a conceituação e a origem das emoções não seja consensual e exista uma série de estudos publicados tanto da perspectiva biológica

¹ Para maiores informações: <<http://www.fundacionbotin.org/>>, acesso em 3 jul. 2015.

² Para maiores informações: <<http://www.casel.org>>, acesso em 24 jun. 2015.

³ Maiores informações: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 3 jul. 2015.

⁴ Maiores informações: <http://www.menthes.com.br/>. Acesso em: 3 ago. 2015.



(CARROL IZARD, 1989, 1991; PAUL EKMAN, 1992; JAAK PANKSEPP 1992,1994) quanto da cognitiva (RICHARD LAZARUS, 1984, 1991; KLAUS SCHERER 1994, 1997; BERNARD WEINER,1986), a promoção de habilidades socioemocionais, ou seja, o desenvolvimento de um manejo adequado das emoções para viver melhor consigo e com os outros tem-se feito mais premente face às características da sociedade atual como conflitos, guerras, problemas de relacionamentos interpessoais e intrapessoais.

Desde as últimas décadas, estudos com enfoques diversos têm sido produzidos com o objetivo de incluir a aprendizagem socioemocional na literatura científica: Autoestima (HAEUSSER, MILICIC, 1995); Habilidades Sociais (HUBBAD, 1995; ZINS, 1999); Compreensão emocional (BISQUERRA; PÉREZ, 2000; EXTREMERA; FERNANDEZ-BERROCAL, 2001); Estudos em Resolução de Conflitos (EISENBERG; GARVY, 1991; LAURSEIN; 2001).

No campo educacional, um dos trabalhos mais relevantes e que aponta para a necessidade de melhor entendimento sobre a complexidade das relações pessoais e sociais influenciadas pelas emoções é o Primeiro Estudo Internacional Comparativo em Linguagem, Matemática e Fatores Associados para Alunos de Terceira e Quarta Séries do Ensino Fundamental (PEIC). A pesquisa realizada pela UNESCO em 14 países da América Latina, entre os anos de 1995 e 2000, questionou o que era preciso fazer para melhorar a qualidade e diminuir a desigualdade na educação. Dentre os países pesquisados, o Brasil teve como amostragens representativas os estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraná, que apresentavam um rendimento de alto nível, médio e baixo nível de sucesso educacional respectivamente.

O PEIC estava embasado no fato de que desde o início dos anos 1990, os governos latino-americanos passaram a associar o sucesso da política educacional não somente com a oferta de vagas, mas também com a qualidade do ensino. É uma pesquisa que mostra que a educação não é algo abstrato, ao reconhecer a importância dos aspectos



socioculturais e procurar detectar fatores de influência tangíveis e intangíveis, tais como: a infraestrutura, o mobiliário, os recursos da escola; as características e percepções dos atores (estudantes, pais ou responsáveis, professores, diretores), o microcosmo escolar, o clima organizacional, a gestão; a organização da sala de aula, a pedagogia, como também, o clima emocional.

Os resultados encontrados constatarem que o desempenho escolar resulta de uma multiplicidade de efeitos decorrentes de uma combinação complexa de fatores que exercem influência sobre os alunos. E a descoberta mais importante do estudo foi que a aprendizagem pode ser favorecida pelo ambiente emocional.

Em primeiro lugar é importante notar que **o efeito desta variável, por si só, “pesa” mais nos resultados dos alunos do que todos os outros fatores reunidos.** [...] Por si mesmas, elas não nos dizem o que se fazer para gerar melhores desempenhos. Mas nos dizem três coisas: 1) que estas são esferas de intervenção e, por isso, podem ser objeto de políticas e medidas públicas; 2) que estas esferas são as que mostraram ter maior impacto no desempenho dos alunos; e, 3) que as intervenções devem se situar no nível das interações. Compreender melhor sua dinâmica é abrir oportunidades para as crianças em situações de desvantagem. (CASASSUS, 2007, p.157 – grifo nosso)

Quando a pesquisa conclui que o clima emocional tem maior peso nos resultados dos alunos do que todos os outros fatores juntos, quer dizer que o desempenho deles não é somente a soma do impacto individual de cada fator, mas um efeito combinado devido à interação entre as variáveis. E isso também sinaliza que a dimensão emocional é algo que depende das inter-relações, e, portanto, pode ser modificada tanto pela pedagogia como pela gestão educacional (CASASSUS, 2007,).

Estes resultados foram corroborados por outras pesquisas de larga escala, como o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Um dos principais objetivos do PISA, do qual o Brasil participa desde o início em 1998, é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação. Para tanto, observa as



competências dos estudantes coletando informações por meio de questionários aplicados a alunos, professores e diretores de instituições de ensino; verificando a operacionalização de esquemas cognitivos em: conteúdos que os alunos precisam adquirir em cada área, competências para a aplicação destes conhecimentos e contextos em que conhecimentos e competências são aplicados. (PISA EM FOCO, 2011,2013)

A influência do clima emocional para a aprendizagem e o desempenho em sala de aula aparece nos relatórios do PISA a partir da inter-relação entre as seguintes perspectivas: disciplina, relação professor-aluno e atitudes positivas dos estudantes com relação à escola.

De acordo com o estudo, os países onde a disciplina em sala de aula melhorou entre 2000 e 2009 são também aqueles em que os estudantes disseram que se relacionavam melhor com os professores.

Salas de aula e escolas com maiores problemas disciplinares ensinam menos, uma vez que os professores perdem muito tempo criando um ambiente ordeiro antes de começar a ensinar. As interrupções na sala de aula tiram a concentração e prejudicam o envolvimento dos alunos com aquilo que está sendo ensinado. Os resultados do PISA 2009 mostram que o clima disciplinar está fortemente associado com o desempenho dos estudantes. Aqueles que relataram que suas aulas de Leitura (língua) são frequentemente interrompidas têm desempenho mais fraco do que os estudantes que dizem haver pouca ou nenhuma interrupção das aulas. (PISA EM FOCO, 2011)

O estudo mostra que o clima na escola precisa ser propício ao processo de aprendizagem e quando isto acontece, os estudantes tendem a apresentar atitudes mais positivas com relação à instituição educacional. E tanto os professores, quanto os colegas e a atmosfera que a escola apresenta influenciam as atitudes positivas dos alunos em relação à escola.

Os estudantes que relataram que se dão bem com os professores, que a maioria dos professores presta atenção ao que eles dizem, e que a maioria dos professores dá a eles um tratamento justo tendem a reconhecer a utilidade daquilo que aprenderam na escola. Mesmo depois que se contabilizam as diferentes características dos alunos e da escola, pode-se observar essa relação

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



positiva em todos os países e economias participantes. A visão do estudante sobre serem as aulas propícias ao aprendizado também se relaciona com suas atitudes em relação à escola. Os estudantes que relataram que, durante as aulas os colegas não ouvem o que o professor explica, que há barulho e desordem, que o professor espera muito para que os estudantes fiquem calados, que os alunos não conseguem trabalhar direito, e que os alunos custam a começar a trabalhar depois que a aula começa tendem a pensar que a escola não será útil para o seu futuro. (PISA EM FOCO, 2013)

Na avaliação da OCDE, em todos os países, há uma relação consistentemente positiva e significativa entre o clima disciplinar e o desempenho, mesmo depois de se considerar a realidade dos alunos e outras características da escola. De fato, a forte relação entre o nível socioeconômico dos estudantes e o clima disciplinar sugere que o impacto do status socioeconômico sobre o desempenho do estudante pode ser diminuído por um clima disciplinar positivo na escola (PISA EM FOCO, 2013).

Estes estudos baseados na América Latina e entre os membros e convidados pela OCDE dialogam fortemente com as pesquisas sobre habilidades socioemocionais que têm sido realizadas nos Estados Unidos, país em cujo território existe mais de uma centena de trabalhos atualmente sendo conduzidos por grupos interessados em coletar dados científicos sobre o manejo das emoções e como elas afetam a vida social, cultural e pessoal das pessoas. E é o único onde existe uma entidade que reúne estas iniciativas e avalia a sua qualidade científica, a Cooperativa de Aprendizado Acadêmico, Social e Emocional (CASEL). Fundada em 1994, a organização se dedica a colaborar com o avanço científico da temática, através de resultados baseados em evidências práticas e a promover políticas públicas no âmbito pedagógico, desde a pré-escola até o ensino médio.

Desta forma, achou-se apropriado neste estudo adotar a visão da CASEL (2013) para um entendimento mais amplo do que são essas habilidades socioemocionais, conforme segue:

[...] um processo por meio do qual crianças e adultos adquirem e colocam em prática conhecimento, atitudes e habilidades necessárias para a compreensão e

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



manejo das emoções; estabelecem e atingem objetivos saudáveis; sentem e demonstram empatia pelos outros; constituem e cultivam relacionamentos; como também buscam tomar decisões de modo responsável. (CASEL, 2013 – tradução nossa)

Para o sociólogo e filósofo chileno, Juan Cassassus (2009; 2015), as emoções representam um campo vital em que se encontra a fonte mais íntima da nossa identidade uma vez que muito do que sentimos reflete quem somos. Elas atuam como elo entre o mundo exterior e o interior, promovendo informações, sinalizações, que tornam as experiências objetivas e subjetivas igualmente relevantes (CASASSUS, 2015). Decifrá-las, manejá-las e direcioná-las são ações que requerem habilidades específicas tais como o conjunto de competências afetivas, cognitivas e comportamentais definidas pela CASEL (2013):

1. **Autoconsciência** - habilidade que pressupõe compreender as próprias emoções, objetivos e valores pessoais avaliando com precisão as próprias forças e limitações. Pessoas com alto nível de autoconsciência têm a capacidade de reconhecer a interligação existente entre os pensamentos, sentimentos e as ações.
2. **Autogestão** - habilidade que contribui para a regulação das emoções, dos pensamentos e do comportamento em diferentes situações, inclusive controlar o impulso em momentos de estresse e, se for o caso, perseverar para atingir objetivos pessoais.
3. **Consciência social** - habilidade de ter compreensão empática da perspectiva alheia independentemente de sua origem, raça, sexo, orientação sexual etc.; também inclui o entendimento acerca das normas sociais de comportamento e o reconhecimento da família e da escola e dos recursos e suportes da comunidade.
4. **Habilidades relacionais** - são aquelas que favorecem relacionamentos saudáveis com diversos tipos de pessoas e grupos e dependem do desenvolvimento de competências comunicativas como expressar-se claramente, ouvir ativamente, cooperar,



resistir à pressão social inapropriada, saber negociar de conflitos de forma construtiva, e procurar ajuda quando for necessário.

5. Tomada de decisão responsável - habilidade de realizar escolhas construtivas e respeitadas tanto no que diz respeito à própria pessoa como nas interações sociais com os demais; inclui ética, respeito às normas sociais, avaliação realista das consequências das próprias escolhas e leva em consideração a saúde e o bem-estar de si e dos outros.

Podemos fazer analogia entre cada habilidade supracitada com as Linhas de Desenvolvimento que compõem um dos cinco elementos da visão integral proposta pelo filósofo americano Ken Wilber (2006,2007,2010,2013) para compreender o fenômeno humano, são eles: quadrantes, linhas, tipos, estágios e estados. No artigo em tela nos deteremos nas Linhas, Estágios/Níveis e Tipos, com ênfase nas primeiras as quais correspondem à teoria das inteligências múltiplas desenvolvida pelo psicólogo cognitivo e educacional Howard Gardner (1995).

Realizando uma combinação de dois elementos que constituem o Sistema Operacional Integrado (SOI), Wilber (2006,2007,2010,2013) faz uso do que denomina psicógrafo integral, no qual é possível ilustrar os diferentes níveis de desenvolvimento das inteligências múltiplas: lógico-matemática, linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, naturalista, interpessoal, intrapessoal e existencial (GARDNER, 1995). Na Figura 1 a seguir, observa-se que os seres humanos têm um desenvolvimento irregular de cada uma delas. O reconhecimento desta realidade no campo educacional oferece a possibilidade de se ir além do desenvolvimento lógico-linguístico-cognitivo, para contemplar inteligências ainda timidamente potencializadas pela educação como o conjunto de habilidades socioemocionais apresentadas.

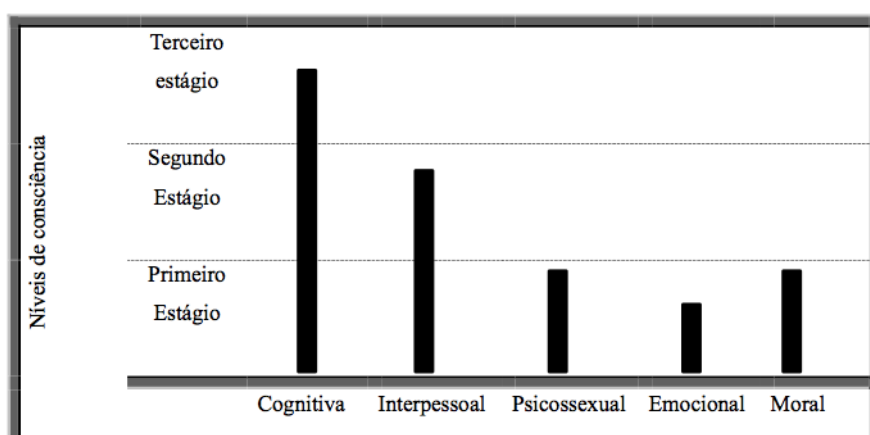


Figura 1. Psicógrafo

Fonte: (WILBER, 2006, p. 24)

Na figura acima, vê-se que através das linhas de desenvolvimento é possível enxergar o crescimento e o desenvolvimento dos estágios/níveis pelo qual cada tipo de inteligência múltipla passa – ou pode passar, dependendo do modelo adotado. De acordo com esta teoria, as Linhas ou Correntes ajudam a entender porque algumas pessoas são tão capazes no uso do pensamento lógico, mas apresentam um conhecimento precário com relação aos sentimentos emocionais, por exemplo.

O desenvolvimento emocional até o estágio 1 significa que o indivíduo desenvolveu a capacidade de emoções centradas no “eu”, sobretudo as emoções e os impulsos de fome, sobrevivência e autoproteção. Se ele continuar a crescer emocionalmente do estágio 1 até o 2 – ou de egocêntrico até etnocêntrico -, ele se expande do “eu” para o “nós”, e começa a ter compromissos e envolvimento emocional com os entes queridos, familiares, amigos íntimos, talvez com toda a sua tribo ou nação. Se ele adquirir as emoções da etapa 3, terá uma capacidade ainda maior de amor e de compaixão que vai além de sua própria tribo ou nação para tentar incluir todos os seres humanos e, até mesmo, todos os seres sencientes, em compaixão e amor globocêntrico. (WILBER, 2006, p. 22)

O desenvolvimento emocional também está sujeito a tipos distintos de modos de sentir, compreender e experimentar a vida, os quais estarão presentes em todos os



estágios, refletindo diretamente na maneira como os indivíduos irão se desenvolver nas linhas das múltiplas inteligências. Essas tendências perpassam todos os estágios, do egocêntrico ao mundicêntrico, até gradativamente chegarem ao quarto estágio integrado, ou seja, as qualidades do masculino plasman com as do feminino integrando a razão e o coração, ou, o pensamento e o sentimento. Nesse estágio, o princípio masculino apresenta-se na sua forma saudável: a força não dominadora, a liberdade autárquica, a independência interdependente. Enquanto o feminino desenvolve relações de comunhão desprovidas de subserviência, a consideração pelos outros sem autoanulação, a responsabilidade de cuidar dos outros desprovida do sentimento de posse, apego e/ou superproteção.

O psicógrafo ajuda a localizar melhor e a entender os estágios dos potenciais humanos. “Provavelmente sabemos em que áreas brilhamos ou não” (WILBER, 2006, p. 23). O fundamental sobre as Linhas de Desenvolvimento é compreender que não é preciso brilhar em todas as inteligências para ser desenvolvido de modo integral, mas a visão do todo auxilia a planejar um desenvolvimento futuro mais harmônico e voltado para fortalecer alguns pontos que podem trazer problemas se estiverem muito enfraquecidos, como é o caso das inteligências interpessoal e intrapessoal, e consequentemente das habilidades socioemocionais.

Entende-se que para atingir um determinado estágio razoavelmente permanente é preciso estabelecer níveis de coerência em patamares de complexidade mais elevados na maneira de *pensar, sentir e agir*. Isto não exime os indivíduos da vulnerabilidade provocada pelas emoções e pensamentos os quais influenciam positiva ou negativamente estes estágios. No entanto, alguém que exercita a congruência consigo mesmo, tem maiores chances de conduzir suas ações guiado por estágios de consciência mais complexos, profundos, ou ainda sábios. Desta forma, compreende-se neste trabalho a permanência não como um *continuum*, mas como um estágio que, apesar de



circunstancialmente ameaçado por fatores internos e externos, faz com que o sujeito disponha de condições psíquicas e emocionais para a ele retornar como parâmetro daquilo que internalizou como sendo o mais adequado.

Tendo a intervenção sido realizada ao longo de um semestre nas turmas em que foi ministrado, não se pode garantir que os estados de auto-observação e automonitoramento estimulados ao longo do processo irão se transformar em estágios de consciência mais abrangentes, pois esta aferição foge ao escopo desta pesquisa. No entanto, o processo educativo que compreende a formação integral como princípio norteador deve dispor de meios que possibilitem ao ser humano em formação entrar em contato com os fenômenos que o definem como tal.

No item a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa juntamente com alguns relatos dos sujeitos.

Metodologia

No segundo semestre de 2014, realizamos uma pesquisa qualitativa participante exploratória com o objetivo de compreendermos a percepção de jovens e adultos do ensino superior tradicional acerca de uma intervenção voltada para a promoção das habilidades socioemocionais.

A intervenção foi ministrada a 39 alunos regulares dos cursos tecnológicos de Design Gráfico e Radiologia, respectivamente do primeiro e terceiro períodos, com idades entre 17 e 40 anos, sendo 20 mulheres e 19 homens, durante 18 encontros semanais com duração de 2h15min cada, como parte do componente curricular de Relações Interpessoais. Foram utilizadas salas de aula dos cursos tecnológicos, equipadas com recursos multimídia e houve rodas de conversa, apresentação de filmes, dramatizações, aulas expositivo-reflexivas, dinâmicas de grupo e desenvolvimento da prática de aquietamento, silêncio e auto-observação.



O processo foi estruturado em quatro eixos temáticos a partir dos conjuntos de HSE elencados pela CASEL (2013): 1. Tomada de consciência da dinâmica das múltiplas dimensões do ser humano por meio da auto-observação e automonitoria das sensações, emoções e pensamentos (autoconhecimento/automonitoramento); 2. Noções básicas sobre o eu/ego (autoconhecimento); 3. Ciclo da comunicação saudável – escuta atenta, empatia, automonitoria (Consciência social e habilidades relacionais); 4. Retroalimentação responsável por meio do *feedback* (tomada de decisão responsável).

A premissa fundamental baseou-se na ideia de que a compreensão do indivíduo a respeito das sinalizações promovidas pelas dimensões sensoriais/emocionais e a autogestão dessas, assim como a criatividade para transformar impulsividades em ações conscientes, causam impacto direta e positivamente na sua forma de agir no âmbito relacional, facilitando o cultivo de valores que promovem a harmonia e o bem-estar coletivo.

Os eixos foram contemplados ao longo dos encontros conforme os objetivos: Encontros 1 a 7 - estudos teóricos sobre a dinâmica das múltiplas dimensões do ser humano e estimular a observação das influências dessas na sua maneira de sentir, pensar e agir, como também orientar os alunos a recriarem as sinalizações decorrentes das impulsividades naturais advindas dos sentidos, das emoções e dos pensamentos, visando meios hábeis de agir considerando o bem-estar coletivo; Encontros 8 a 11 - analisar e refletir a respeito da escuta, empatia, automonitoria e *feedback*; Encontros 12 a 14 - analisar o desgaste provocado pelas emoções/sensações fora de controle por meio de dramatizações, rodas de conversa e análise de um filme de longa-metragem; Encontros 15 a 18 - introduzir noções de eu/ego, estimulando o compromisso individual de se desenvolver multidimensionalmente em prol do bem estar coletivo, e a reflexão sobre a felicidade como sentido para a vida.



A fim de acompanharmos o processo interventivo em curso, solicitamos aos participantes relatos escritos de suas experiências sobre a aplicação da teoria nos exercícios de auto-observação e automonitoramento, em dois momentos: o primeiro, após o sétimo encontro (período intermediário), e o segundo, ao final do semestre (término da intervenção). Nos primeiros relatos, pediu-se que os estudantes observassem suas emoções por duas semanas e, decorrido este período, registrassem suas reações, reflexões e tentativas de autorregulação. No segundo momento, requisitamos registros das experiências de auto-observação e autogestão dos conteúdos estudados, focalizando a dinâmica das múltiplas dimensões, a tomada de consciência da construção do próprio “eu” e o ciclo da comunicação saudável.

Os relatos escritos resultaram em 87 documentos, entregues por 39 alunos, sendo 20 do curso de Radiologia e 19 do de Design Gráfico. Não houve material descartado porque o conteúdo teórico lecionado estava contemplado. Sendo assim, tendo como parâmetro os quatro eixos temáticos dos conjuntos de HSE elencados pela CASEL (2013), foi feita a Análise Temática (MINAYO, 2008) a fim de descobrir os núcleos de sentido que apontem significância para os objetivos analíticos.

Resultados

O arcabouço teórico que fundamentou este trabalho de pesquisa partiu do pressuposto de que a promoção das HSE contribui para o amadurecimento humanístico do indivíduo e que o processo de auto-observação visando ao autoconhecimento pode ser direcionado de forma aproximativa para um horizonte norteado pela noção de integralidade humana (WILBER, 2006, 2007, 2010, 2013)

Nas palavras de Saramago, um dos participantes da intervenção, as afirmações acima podem ser lidas de outra maneira:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Quando você se dispõe a auto-observar-se, significa que um passo para o amadurecimento já foi dado. Questionar-se é antes de tudo, uma ferramenta imensurável de amadurecimento e aprendizagem que o deixa mais aberto para opiniões e situações dicotômicas.

Foi-nos possível observar no relato dos participantes *insights* que apontam para: a melhoria do diálogo interno no sentido de buscar escolhas mais conscientes para tomada de decisões responsáveis na interação com os outros; a crescente intimidade dos participantes consigo mesmos por meio dos exercícios de auto-observação e autogestão; a tomada de consciência da dinâmica interna influenciada por forças reativo-impulsivas que podem ser redirecionadas por meio de uma escolha consciente para fins saudáveis; a melhor percepção da escuta como a porta de entrada para relações mais empáticas e saudáveis; e, de uma forma geral, o amadurecimento intelectual dos participantes nos relatos de suas experiências interiores.

Apresentamos a seguir relatos escritos com nomes fictícios, selecionados com base na sua pertinência com as unidades temáticas estudadas e que representam com clareza e objetividade o conjunto dos achados nas análises realizadas.

Autoconhecimento/automonitoramento

Ao longo do processo de intervenção, a prática da auto-observação, juntamente com o fortalecimento da capacidade de discernimento, constituiu a base para que cada participante, à luz da própria experiência interior, validasse os conteúdos teóricos abordados no sentido de buscar aprimorar o autoconhecimento e o automonitoramento.

Em alguns encontros, procuramos oferecer noções básicas de meditação como forma de aquietamento das impulsividades sensoriais, mentais e emocionais, o que contribuiu para que os participantes passassem a se perceber melhor como podemos averiguar no relato de Sônia abaixo:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Percebo que as aulas de meditação, mesmo tendo sido poucas, foram muito importantes para aprender e entender o quanto é importante parar. Nunca tive o hábito de parar, sempre achei que estava perdendo tempo, mas hoje vejo como é importante um momento de reflexão e reorganização mental.

O processo de auto-observação das emoções foi considerado uma prática nova, mas de grande utilidade conforme exemplificado em situações pessoais que, ao serem ressignificadas, levaram José a agir de forma mais consciente e menos reativa quando comparado com outros momentos semelhantes:

Deixei de agir apenas por impulso em diversas situações. Isso tem me poupado, pois não estou entrando em discussões sem futuro e, também tenho ponderado a forma de falar com as pessoas para não magoá-las. Isso tem influenciado bastante no meu amadurecimento. (JOSÉ)

Outro participante citou que tem conseguido manter o controle em situações que anteriormente não conseguia.

Me auto-observando por uns dias percebo como são minhas reações às emoções, e analisando-as percebo que posso tirar proveito de algumas coisas e descartar outras. Um bom exemplo de uma emoção de raiva que passo é quando percebo que algumas das minhas coisas pessoais não estão em seu devido lugar e sei que não fui eu quem tirou do lugar, uma das coisas que posso destacar é que minha reação não precisa ser vivida com tanta intensidade, posso estar explodindo por dentro, mas posso passar uma naturalidade por fora. (MIGUEL)

Sendo a auto-observação um processo pelo qual o indivíduo direciona sua atenção para perceber a influência do jogo de forças que orienta o seu comportamento, ela propicia as condições necessárias para o seu monitoramento consciente, possibilitando meios criativos de a elas reagir em prol de relações saudáveis e virtuosas com o todo ao redor. Segundo Juarez, as dificuldades que encontramos em reparar o turbilhão de sensações e emoções que sentimos nos fazem atribuir a outros as causas das nossas irritabilidades, o



que, de certa maneira, tira de nós a responsabilidade de controlarmos nossos próprios estados mentais e emocionais.

Ao entender esse mecanismo, vemos a essência das coisas e passamos a reparar mais atentamente em nosso pensar e descobrimos que nós somos a fonte de nossas próprias emoções. Mas é difícil enxergar esse processo porque geralmente o que vivenciamos não é tanto uma sensação, mas um turbilhão de sensações e não percebemos que temos controle de nossas emoções. No lugar disso, tendemos a achar que alguns estados mentais independem de nós, como se outras pessoas ou o mundo exterior tivessem o poder de controlar nossas emoções por nós. Dessa forma, passamos para outra pessoa o poder de controlar nossas emoções. Por isso que pensamos que existem pessoas que percebem saber mexer conosco, que sabem como nos irritar e nos deixar com raiva. (JUAREZ)

Entendemos a mente como uma dimensão mais abrangente do que a emocional (RÖHR, 2010) pelo fato de ela não apenas criar emoções como no caso da arte dramática, mas também por possibilitar que redirecionemos conscientemente as forças impulsivas provenientes dos estímulos sensoriais e emocionais. No entanto, temos ainda que aprender a educar a mente neste sentido. A educação tradicional ainda não se incumbiu desta tarefa.

Para Beatriz, a dificuldade que temos de nos percebermos é proporcional ao quanto julgamos os outros. Para ela, a auto-observação passou a ser um “desafio viciante”:

Atividade aparentemente fácil demonstra a dificuldade que é se auto-observar quando estamos mais acostumados a analisar e julgar [...] terceiros. A experiência de refletir sobre as emoções corriqueiras normalmente esquecidas sob as emoções mais marcantes, tem sido um desafio viciante. (BEATRIZ)

Percebemos que os benefícios alcançados com o autoconhecimento estão na base da responsabilidade na tomada de decisões, objeto da análise a seguir.



Tomada de decisão responsável

Corroborando com a prática da autopercepção, o mapeamento teórico do “eu” na perspectiva multidimensional mostrou-se eficiente no sentido de contribuir para a tomada de decisões menos regidas pelos efeitos impulsivos de tais orientações e melhor norteadas por uma busca pela coerência entre o sentir, o pensar e o agir.

O relato de Dalila demonstra um preparo mental para controlar impulsos:

A mente, quando se prepara para esta análise, (faz com que) as escolhas não são tomadas automaticamente, facilitando a detecção de decisões corretas, desgastando menos as relações. [...] Nós conseguimos ter controle sobre nossas reações com os acontecimentos diários, permitindo que as decisões e atitudes tomadas sejam coerentes para a melhoria e não um resultado de algo impensado, feito “com a cabeça quente”. (DALILA)

Quando cuidamos de nós mesmos, estamos cuidando dos demais. A autoanálise ajudou Pedrita a buscar formas diferentes de lidar com a própria raiva.

Quando estava com raiva, eu costumava quebrar tudo, descarregar em algo ou alguém, eu só queria destruir, mas fazendo uma autoanálise, passei a me isolar e meditar, pensar em coisas boas, pensar no lado positivo. (PEDRITA)

Para Sócrates, a maior mudança que podemos realizar é decidirmos mudar internamente a fim de intencionalmente contagiarmos nossos relacionamentos.

Outro ponto que vale frisar é que a principal mudança, a que podemos efetivamente realizar, é a mudança interna do nosso ser, pois daí é que podemos contagiar os nossos relacionamentos com as intenções que desejamos. (SÓCRATES)

Como era previsto a partir da teoria das HSE da CASEL (2013), a tomada de decisões com maior responsabilidade sobre seus próprios atos teve reflexo direto no papel da vida em sociedade e nas relações interpessoais, objetos da análise a seguir.



Consciência social e habilidades relacionais

Em relação às habilidades relacionais, podemos destacar a dificuldade de escutar sem procurar compreender o outro e o agir por impulsividade como considerações predominantes por parte dos participantes. Procuramos incentivar um ciclo de comunicação saudável, estimulando: 1) *Escutar* atentamente o outro e a si mesmo, abrindo caminho para a empatia; 2) *Automonitorar-se* no sentido de “digerir” as impressões alheias e as suas próprias atentando para toda a dinâmica sensorial, emocional e mental envolvida, para discernir o caminho mais favorável; 3) *Retroalimentar* o ciclo de forma responsável e construtiva, em movimento espiral ascendente sempre. Vejamos como o Romeu descreveu o seu entendimento deste ciclo:

Um fator que auxilia a construção de relações saudáveis é o escutar, não apenas ouvir, pois, quando se escuta, o indivíduo dá atenção ao próximo, é empático com ele, se preocupa com o que ele tem a dizer, e isso auxiliará para um bom convívio. Ao escutar e autoavaliar-se, o indivíduo tende a criar consciência de seu próprio ser e de como se relacionar da melhor forma com outras pessoas. E ao passar um feedback para os outros de que você escuta, se preocupa com os problemas dela, por exemplo, as relações entre os indivíduos ficam mais fortes. (ROMEU)

Dalila também observou que o seu processo de escuta não contribuía para o estabelecimento de uma relação respeitosa e empática com o outro.

O meu processo de escuta era complicado, uma vez que eu fazia questão de ser compreendida, mas não fazia tanta questão de compreender. Por outro lado, eu tinha dificuldade em escutar o que o outro tinha a falar no momento em que estava prestando atenção em outra coisa, o que atrapalhava na absorção das informações, já que só conseguia memorizar alguns trechos. (DALILA)

O reconhecimento das influências das forças que regem as camadas mais internas do ser humano no comportamento é essencial para o autoconhecimento e autorregulação, como já mencionado. João procura nortear suas necessidades sensório-afetivas para fins



solidários na medida em que busca aliviar o sofrimento e as fragilidades dos pacientes no seu ambiente de trabalho.

No meu cotidiano de trabalho, atendo os pacientes do modo mais humanizado possível tenho não só a consciência que isso faz parte da minha função, como também do meu lado humano de ser, de perceber as emoções, fragilidades e individualidade e tentando reduzir seu sofrimento não só o físico. (JOÃO)

Como fruto deste processo de tomada de consciência da dinâmica interna que configura e reconfigura constantemente o “eu”, constatamos no relato de Diana sua percepção de “eu” como um contínuo processo em construção na relação com os outros, diferentemente de muitos que pensam que uma vez construído deve ser protegido e passam a perceber a possibilidade de mudanças como ameaças à própria identidade.

Eu entendo hoje que o meu próprio eu está em constante construção e que ele é construído a partir das relações que eu tenho durante a minha vida com tudo que está em minha volta, pessoas, natureza. (DIANA)

Dalila ressaltou a importância de “estudar o eu” no sentido de conhecê-lo melhor, visando a relacionamentos intra e interpessoais mais profícuos:

Todo EU deve ser estudado, pois quando se trabalha nele, os relacionamentos gerados a partir disso serão influenciados. Deve-se fazer a auto avaliação, refletindo sobre suas atitudes (pensar antes de agir ou agir por impulso e se arrepender depois?), sobre sua empatia (se coloca no lugar do outro ou julga de primeira?), sobre como lidar com erros (recomeça ou ignora as consequências?), sobre a veracidade dos argumentos (questiona ou aceita sem verificar os fatos?), sobre como lidar com as frustrações e tristezas (busca a superação ou guarda rancor?). (DALILA)

Observamos sutilezas instigantes nos momentos em que Sócrates relatou a tomada de consciência da interdependência entre a sua forma de agir e a reação das pessoas como também quando afirma que “não dava ouvidos à sua própria mente”. Esta última ressalva aponta um indício da ativação consciente do exercício metacognitivo, talvez não muito



comum no psiquismo deste estudante, mas de fundamental importância para o automonitoramento com vistas a uma mudança de atitude relacional no comportamento com os demais e com o seu entorno de uma forma geral.

A partir das discussões em sala, pude perceber como eu me relacionava com as pessoas e como elas passam a se relacionar comigo. Pude compreender que não basta impor minhas convicções para estabelecer uma relação coerente e saudável com o outro. Das relações intra, pude sentir o que minha mente queria comunicar, mas eu não dava ouvidos e através disso pude perceber o quanto as relações interpessoais dependem da forma como me comporto e que apenas modificando a mim posso modificar ao meu redor. (SÓCRATES)

A partir da intencionalidade pedagógica do processo interventivo, da sua estruturação e aplicação em sala de aula, pudemos constatar que é possível promover e/ou ampliar o processo de autoconhecimento por meio do desenvolvimento de habilidades socioemocionais dentro de um sistema tradicional de ensino superior no Brasil.

Considerações finais

O desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais já é uma realidade em diversas escolas ao redor do mundo, ora como parte de políticas públicas, ora como iniciativas independentes. Pesquisas desenvolvidas nesta área revelam fortes indícios de que a promoção destas habilidades reflete positivamente no desempenho acadêmico dos alunos, no entanto, ainda não há um consenso a respeito tendo em vista que iniciativas bem-sucedidas em alguns estabelecimentos educacionais não encontram os mesmos resultados quando replicadas (ALZINA; GONZÁLEZ; NAVARRO, 2015).

Considerando-se que as HSE passaram a fazer parte dos currículos a partir do final dos anos 1990 e pesquisas em larga escala nesta área surgiram após 2003 (CASEL, 2015), podemos afirmar que estamos diante de um campo científico emergente, principalmente em se tratando da realidade brasileira, portanto, muito temos a investigar a fim de



constituirmos de fato um escopo de experiências que traga evidências generalizáveis a respeito da influência das HSE na educação.

Na nossa experiência em particular, por meio dos achados revelados nos relatos escritos tematicamente analisados, foi-nos possível observar, em um processo interventivo no âmbito educacional, voltado para jovens e adultos de cursos tecnológicos, ao potencializarmos o autoconhecimento, fazendo uso de estímulos teóricos e práticos aliados a exercícios de auto-observação e automonitoramento, a possibilidade de favorecer o desenvolvimento das linhas da intra e da interpessoalidade, diretamente associadas aos quadrantes interiores que “territorializam” o EU e o NÓS na teoria wilberiana.

Sabemos que a educação tem um tesouro a descobrir e que o mapa se encontra no interior do ser humano. Podemos nunca dá-lo por achado, no entanto, o percurso que dele nos aproxima constitui um desiderato a ser percorrido sem o qual corremos o risco de viver a experiência de ser humano embalados ao sabor dos apelos externos, reféns das impulsividades, mas dissociados das nossas singularidades internas. Desta forma, a busca pela coerência entre o sentir, o pensar e o agir, “coluna vertebral” do autoconhecimento humano, fica comprometida, dificultando a compreensão e o direcionamento das experiências intra e inter-relacionais como “guias” para o próprio autodesenvolvimento.

O pilar do “Aprender a Ser” ainda não se constitui como diretriz norteadora da educação brasileira de uma forma geral, ficando o conteudismo a serviço dos interesses mercadológicos protagonizando os currículos e os exames de seleção para ingresso no ensino superior, ao passo que convivemos diariamente com os desmandos relacionais de uma sociedade individualista, competitiva, estressada, violenta, sem tempo para si nem para os outros, e que tem no consumo uma das principais atividades de lazer.

Mesmo reconhecendo os limites desta pesquisa no que tange à falta de garantia na permanência do processo de auto-observação e autogestão nos anos subsequentes à



intervenção, pedagogicamente é inegável que ela aponta um caminho profícuo para a educação se debruçar numa formação humanística do ser.

Referências

ALZINA, R. B.; GONZÁLEZ, J. C. P.; NAVARRO, E. G. **Inteligencia emocional em educación**. Espanha: Editorial Síntesis, 2015

CASEL. Disponível em: <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies>. Acesso em: 13 out. 2015

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed. 1995.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PISA EM FOCO – **A disciplina nas escolas está deteriorada?** 04/2011 – Disponível em:
http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2011/pisa_em_foco_n4.pdf - acesso em agosto de 2015

PISA EM FOCO – **O que os estudantes pensam da escola?** 01/2013 –Disponível em:
http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2013/pisa_em_foco_n24.pdf - acesso em agosto de 2015

RÖHR, Ferdinand. **Espiritualidade e Educação**. In: RÖRH, Ferdinand (org.). Diálogos em educação e espiritualidade. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 13-52.

UNESCO. **Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matematica y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica (PEIC)** – Informe Técnico 2010, Santiago, Chile. 2001 266p.

WILBER, Ken. **O Olho do Espírito: uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco**. São Paulo: Cultrix, 2013.

_____. **A União da Alma e dos Sentidos: integrando ciência e religião**. Tradução: Afonso Teixeira Filho. São Paulo: Cultrix, 2006.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



_____. **A Visão Integral:** uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do universo e de tudo mais. Tradução: Carmem Fischer. São Paulo: Cultrix, 2010.

Sobre os autores:

Eugênia de Paula Cordeiro – Doutora em Educação – Professora do Instituto Tecnológico Federal de Pernambuco (IFPE); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Habilidades socioemocionais e de Valores (HSEV) na Educação / CNPq. email: epaulabenicio@gmail.com

Mariana Marques Arantes – Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Habilidades socioemocionais e de Valores (HSEV) na Educação / CNPq, Pesquisadora Associada à FACEPE – Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco. email: marantes11@gmail.com

Aurino Ferreira Lima - Doutor em Educação – Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE). Email: aurinolima@gmail.com

Ana Paula F. Mota – Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Habilidades socioemocionais e de Valores (HSEV) na Educação / CNPq / Pesquisadora Associada à FACEPE – Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco. email: apaulafmota@gmail.com

Recebido em: 05/01/2016

Aceito para publicação em: 13/02/2016