

ILIANA JURACY DE AMORIM BISCAIA MACHADO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM EMOCIONAL
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PUCPR

CURITIBA

2005

ILIANA JURACY DE AMORIM BISCAIA MACHADO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM EMOCIONAL
NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Marilda Aparecida Behrens.

CURITIBA

2005

ATA DA SESSÃO

AGRADECIMENTOS

A Deus, em louvor e agradecimento pelos dons que recebi.

Em especial, à professora Dra. Marilda Aparecida Behrens, mestre dedicada, grande motivadora, com seu exemplo de amor à docência.

Ao Romeu, por ter sido companheiro incentivador em todos os momentos.

Às professoras Universitárias e da educação fundamental, que colaboraram com a pesquisa.

Às formandas do curso de Pedagogia, pela colaboração.

“Se cada um de nós usasse seus sentimentos como guia para percorrer o caminho, para nos tornarmos o melhor de nós mesmos, pelo menos estaríamos no caminho da descoberta, da realização em nossa própria vida, e o mundo maior começaria a ter sentido”.

David Viscott

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	VIII
ABSTRACT	X
CAPÍTULO 1	11
Justificativa.....	11
1. Metodologia da pesquisa	23
CAPÍTULO 2	25
Paradigma da complexidade.....	25
2.1 Os paradigmas conservadores	27
2.2 O paradigma da complexidade e a educação.....	29
2.3 O ser humano e a comunicação de suas emoções	39
CAPÍTULO 3	47
As aprendizagens e as inteligências múltiplas.....	47
3.1 Educação Emocional	53
3.2 Os quatro pilares da Educação	68
CAPÍTULO 4	71
A formação do professor pedagogo e da professora pedagoga	71
4.1 Novo paradigma na formação docente	74
4.2 A formação do professor pedagogo e o paradigma da complexidade, sistêmico ou holístico	78
4.3 Os saberes da prática docente.....	81
CAPÍTULO 5	87
Pesquisa qualitativa sobre Educação Emocional.....	87
5.1 Fases do processo investigativo e o universo envolvido na pesquisa	88
5.2 Entrevista semi-estruturada, relatos dos colaboradores.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	136

ANEXOS

ANEXO 1	140
Termo de consentimento livre e esclarecido	140
ANEXO 2	142
Roteiro para a entrevista realizada com os (as) professores (as) atuantes na educação superior.....	142
ANEXO 3	144
Roteiro para a entrevista realizada com os(as) alunos(as) em formação na educação superior.....	144
ANEXO 4	146
Roteiro para a entrevista realizada com os (as) professores (as) da educação fundamental.....	146
REMISSIVO.....	147

LISTA DE SIGLAS

CEB:	Câmara de Educação Básica
CNE:	Conselho Nacional de Educação
FORED	Formandas em Educação
GATE:	<i>Global Alliance for Transforming Education</i> , Aliança Global pela Educação Transformadora
QE:	Coeficiente Emocional
QI:	Coeficiente de Inteligência
PATHS:	<i>Parents And Teachers Helping Students</i> , Pais e mestres ajudando alunos
POEF:	Professoras da Educação Fundamental
PP:	Professoras de Pedagogia

RESUMO

A presente dissertação foi inspirada no trabalho que a pesquisadora realiza há muitos anos e no resultado positivo que esse trabalho produz nas pessoas que realmente se dedicam à descoberta de suas emoções e de seus sentimentos. O desejo de repassar esses saberes referentes à Educação Emocional motivaram a levar em frente os estudos que resultaram nessa dissertação. O relatório da UNESCO (2003), elaborado por Delors et al. recomenda quatro pilares norteadores à educação: o *aprender a aprender*, o *aprender a fazer*, o *aprender a ser* e o *aprender a conviver*, dentre esses pilares, investigam-se nessa dissertação os dois pilares que se referem à Educação Emocional, ou seja, o *aprender a ser* e o *aprender a conviver*. Destacam-se os estudos sobre o paradigma da Complexidade ou Holístico, defendido por Capra (2002), Morin (2003), Assmann (1998), o qual sugere a educação do ser humano de uma forma complexa, abrangendo os aspectos físico, biológico e espiritual. Para tanto, faz-se necessário o trabalho com a Educação Emocional, desenvolvido por Goleman (1995) pois essa aprendizagem oportuniza ao ser humano o encontro consigo mesmo, a descoberta de suas emoções e sentimentos e o controle pessoal sobre as emoções. A Educação Emocional proporciona a auto-estima e possibilita a pessoa saber relacionar-se melhor com os demais que estão à sua volta. O trabalho expõe a reflexão sobre o paradigma da complexidade exortando a visão complexa que existe entre todas as coisas e entre todos os saberes. Relata sobre as aprendizagens e as múltiplas inteligências, relacionadas por Gardner (2000) e sobre as implicações positivas que essa revelação trouxe para a educação no presente e no futuro. Outro aspecto abordado refere-se à abordagem da formação do professor Pedagogo e da professora Pedagoga. Recomendações retiradas do relatório da UNESCO, traçam direções e caminhos a serem alcançados e utilizados na formação dos futuros professores. As recomendações de Delors (2003) e dos outros colaboradores do relatório foram utilizadas, com vistas em enaltecer a possibilidade da formação dos professores que incluía a Alfabetização Emocional, sugerida por Goleman. Após essas considerações a abordagem tipo pesquisa participante é relatada, tendo sido elaborada por meio de entrevistas semi-estruturadas. O relato das colaborações revela aspectos de suma importância ao tema pesquisado, expõe a lacuna existente no que se refere à Educação Emocional nas Instituições de educação no Brasil. Em razão de tudo o que surge como contribuições e informações, novos caminhos poderão ser traçados pela educação no presente e no futuro.

ABSTRACT

This dissertation was inspired by the work accomplished by the researcher for many years and its positive result on people who dedicate themselves to the discovery of their emotions and feelings. The desire to transfer the knowledge relative to Emotional Education motivated the researcher to further the study that resulted in this dissertation. UNESCO's (2003) report, elaborated by Delors et al. recommends four pillars leading to education: the *learn to learn*, the *learn to do*, the *learn to be* and the *learn to coexist*, from which, the two pillars that refer to Emotional Education are investigated, the *learn to be* and the *learn to coexist*. In highlight, the studies about the Complexity paradigm or Holistic, indorsed by Capra (2002), Morin (2003), Assmann (1998), which suggests the human being education as a complex form, embracing the physical, biologic and spiritual aspects. For such, it is necessary to work with Emotional Education, developed by Goleman (1995) because this knowledge gives the opportunity for the human being to encounter one's self, discover one's emotions and feelings and the personal control over the emotions. The Emotional Education provides self-esteem and enables the person to have a better relationship with those around him. The work presents the reflexion over the complexity paradigm exhorting the complexity within all things and among all knowledge. Relates about the apprenticeship and the multiple intelligences, listed by Gardner (2000) and about the positive implications this revelation brought to present and future education. Another aspect approached refers to the approach on the formation of pedagogue educators. Recommendations from the UNESCO report trace paths and directions to be reached and utilized on the formation of future educators. Delors' (2003) and other report collaborators' recommendations were utilized to extol the possibility of the formation of educators with the inclusion of Emotional Literacy, suggested by Goleman. After these considerations the participating survey approach is described, being elaborated by means of semi-structured interviews. The report of the collaborations reveal very important aspects relative to the research, exposing an existing gap between Emotional Education and education institutions from Brasil. For all that rises as contributions and informations, new paths can be made for present and future education.

CAPÍTULO 1

Justificativa

No século XIX, o pensamento newtoniano-cartesiano influenciou as ciências e todas as atividades desenvolvidas na era industrial. O ser humano acreditou que podia dominar totalmente o saber, fragmentando em áreas os conhecimentos. Esse processo reducionista influenciou a maior parte das idéias. O paradigma newtoniano-cartesiano teve como foco o conhecimento, que foi dividido em partes fragmentadas, o que dificultou a visão e o domínio do todo (BEHRENS, 2000, p.17-18).

Com essa fragmentação do saber e com forte influência positivista, o homem passou a preocupar-se mais com a razão e a lógica, deixando de lado um importante componente do ser humano: seu lado afetivo. Com esse modelo educacional, o conhecimento passou a ser ensinado como depósito controlável e limitado.

Durante muitos séculos a educação no paradigma tradicional caracterizou-se por essa fragmentação do conhecimento. Nesse sentido, esclarece Weil

Uma separatividade fundamental impregna a educação: o intelecto é confiado às escolas e o caráter, incluindo sentimentos e valores, supostamente ainda está nas mãos da família. Pela força da escolaridade, disso resulta uma visão unilateral do mundo, puramente intelectual, onde sentimentos e valores são relegados a segundo plano ou simplesmente ignorados (WEIL apud BRANDÃO & CREMA, 1991, p.18).

Assim, com o foco na formação do intelecto, o professor tradicional tinha um papel de autoridade máxima, agindo como centralizador do processo. Nesse paradigma conservador, a educação tinha como pressuposto as certezas absolutas. Com isso, o docente deveria comprovar o domínio pleno do saber.

O professor era aquele que dominava o conhecimento. Ele acreditava que muito sabia e era visto como autoridade intelectual e moral. Na sua prática pedagógica buscava dividir o conhecimento em pequenas partes, as quais ele deveria dominar totalmente.

Partindo das certezas inquestionáveis advindas das ciências, passou a ensinar sem levar ao questionamento. Assim, segundo Behrens (2000, p.44), o professor era visto “Como dono da verdade, apresenta-se autoritário, severo, rigoroso e objetivo.”

Esse professor não expressava o seu lado emocional, muito menos reconhecia nos alunos as suas emoções. Tendo que ser severo e rigoroso, limitava-se a transmitir o conteúdo para uma platéia estática, imóvel e exigia silêncio total.

Assim, caracterizava sua prática como um monólogo com pouca possibilidade de interação por parte dos alunos. Nas relações em sala de aula, o professor, “Distante dos alunos, procura discipliná-los na sala de aula em nome da obediência, da organização e do silêncio” (BEHRENS, 2000, p.44). Nem o sorriso poderia ser mostrado, sob o risco da perda de autoridade.

Criado em um ambiente semelhante, esse professor, reproduziu o modelo ditatorial em que fora escolarizado. As dúvidas e incertezas dos alunos eram vistas como indisciplina, falta de atenção. Muitas vezes, eram consideradas como insolência. O professor tradicional repreendia severamente os alunos que ousassem perguntar algo, expor sua opinião ou, principalmente, expor sua crítica.

Nesse contexto, tendo sido educado assim, sem reconhecer seus próprios sentimentos, considerava que externar ou manifestar as emoções era uma fraqueza de caráter. O choro, desde cedo, havia sido calado com frases de advertência, como: “o homem não chora”. Com isso, abafaram-se as reações emocionais para os homens e para as mulheres. Esse processo baseado na razão fez calar todos os sentimentos e as

emoções. Manifestar medo ou insegurança era atitude de fracos. Em resumo, os sentimentos e as emoções, nesse paradigma, foram ignorados.

Desse modo, o ser humano passou a usar a razão em detrimento das emoções para dirigir suas vidas. Com isso, fez calar a intuição, a sensibilidade e a solidariedade. Agindo assim, perdeu muitos de seus valores, colocando esse problema em evidência. A contribuição de Libâneo (1998, p.16) esclarece:

No campo ético, também ocorreram mudanças preocupantes. A padronização de hábitos de consumo e de gostos vai levando a uma vida moral também descartável. O individualismo e o egoísmo estão se acentuando. Valem mais os interesses pragmáticos e imediatos dos indivíduos do que princípios, valores, atitudes voltados para a vida coletiva, para a solidariedade, para o respeito à vida.

O paradigma tradicional contribuiu para a formação do ser humano mais voltado para si mesmo, um ser individualista. Nesse paradigma, os pressupostos focalizaram a quantificação e os resultados frios obtidos pelas avaliações rígidas. Essas avaliações tinham como função a mera reprodução do conhecimento.

Nesse contexto, o paradigma conservador criou muitas frustrações, decepções e perda de auto-estima. Se o saber era possível de ser dominado por alguns, quem não dominasse um cabedal de conhecimentos, era tido como incapaz, entre os que dominavam e se consideravam “donos da verdade”.

No Brasil, com o advento da Escola Nova, por volta de 1930 (BEHRENS, 2000, p.47), a educação passou a abraçar uma abordagem psicológica behaviorista. Assim, os alunos que se saíam bem nos testes de QI passavam a se achar superiores aos que apresentavam baixos escores. A proposição da época era que a inteligência podia ser medida e rotulada (GARDNER, 2002, p.6).

As inteligências intrapessoal e interpessoal (GARDNER, 2000, p.27 e 28) não eram reconhecidas, o bem-estar de si mesmo, dos outros e do mundo não eram temas ou

atitudes a serem desenvolvidos. O que importava numa sociedade capitalista era ter mais. Os alunos eram incentivados a ser melhores que os outros, mesmo que para isso fosse preciso deixar alguém para trás. O competir foi estimulado, ainda pior, os alunos não foram sensibilizados a manter a natureza.

Influenciada pela sociedade, o que pudemos ver como resultado, dessa prática pedagógica, foi que os seres humanos educados dessa forma tornaram-se frios e distantes de si mesmos, do próximo e do mundo.

Cabe aqui apontar a história contada por Goleman (1995), psicólogo PhD pela universidade de Harvard, que efetuou ampla pesquisa sobre a inteligência emocional. Em seu livro *Inteligência Emocional* (1995), escreve um capítulo com o título “Quando ser esperto é ser burro”, no qual relata a história de um aluno espetacular, esforçado, que sonha fazer Medicina em Harvard e que tirava sempre nota A, mas que, quando recebe uma nota B, perde a cabeça e vai para a escola com uma faca de açougue com a qual esfaqueia o professor. Mesmo depois de resolvida a questão criminal, nunca pediu sequer desculpas ao professor. Goleman (1995, p.46) analisa esse caso e comenta o seguinte:

A questão é: como alguém com uma inteligência tão óbvia faz uma coisa tão irracional – tão burra mesmo? Resposta: a inteligência acadêmica pouco tem a ver com a vida emocional. Os mais brilhantes entre nós podem afundar nos recifes de paixões desenfreadas e impulsos desgovernados; pessoas com altos níveis de QI são às vezes pilotos incompetentes de suas vidas particulares.

Analisando o caso citado, o que se percebe é que a educação tradicional não valorizava a dimensão emocional. Cabe alertar que em seu tempo a educação tradicional foi importante e teve sua relevância.

Na realidade, tratou-se de um determinado tempo histórico que foi impregnado pelo paradigma newtoniano-cartesiano (CAPRA, 2001). A educação, nesse processo,

falhou em educar o ser humano. Os docentes deixaram de explorar o lado sensível, solidário, amoroso dos alunos e não contribuíram para desenvolver bons valores nas pessoas (CARDOSO, 1995).

Os professores, que atuavam com as metodologias e práticas desse paradigma foram formados por essa abordagem de educação. Desse modo, também não sabiam reconhecer suas emoções e sentimentos. A escola tradicional deixava as emoções de lado como sendo de segunda categoria ou algo sem importância, até mesmo como um mau procedimento que deveria ser combatido.

Nessa época, as avaliações que apontavam o QI de uma pessoa eram levadas a sério, e conforme o desempenho da pessoa no teste, era posicionada em um certo grau de inteligência (GARDNER, 2002, p.3).

O que se observou nas pesquisas feitas por Goleman no decorrer do tempo é que a grande maioria das pessoas com altos níveis de QI não conseguiram se sair bem na vida afetiva e social, em comparação com as pessoas que apresentavam QI mais baixo e, por consequência, obtinham notas mais baixas nas escolas. Assim, as pesquisas nos mostram que “o QI pouco oferece para explicar os diferentes destinos de pessoas com mais ou menos iguais promessas, escolaridade e oportunidade”(1995, p.47).

Nesse sentido, Goleman (1995, p.47) narra a experiência feita para estudos, na universidade de Harvard:

Quando acompanharam 95 universitários de Harvard, das classes da década de 40 – época em que mais pessoas com maior índice de QI estudavam nas faculdades de elite do que acontece hoje – até a meia-idade, os homens com as melhores notas nas provas não se mostraram particularmente bem-sucedidos, em comparação com os colegas de notas menores, em termos de salário, produtividade ou status em seu campo. Nem tinham maior satisfação na vida e tampouco eram felizes nas amizades, família e relacionamentos amorosos.

Considerando essas pesquisas e os resultados obtidos pelas escolas nessa época, os estudiosos notaram que algo precisava ser repensado em matéria de educação, pois a sociedade estava mudando e a educação precisava acompanhar tal mudança. Todos esses estudos acabaram por impulsionar uma mudança de paradigma.

Nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, com o advento do paradigma da complexidade na ciência, uma questão foi levantada, como menciona Morin (2003, p.35): “Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento”.

Nesse sentido, começou a surgir um novo paradigma. A educação precisa buscar esse paradigma que reconheça que “o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (MORIN, 2003, p.38).

Também como decorrência com as profundas alterações verificadas na sociedade globalizada, o paradigma tradicional começou a apresentar algumas lacunas, principalmente quanto à educação do ser humano, em sua complexidade. Diante disso, começaram a ganhar visibilidade pesquisas e estudos denunciando tal ruptura e propondo uma nova forma de pensar.

Entre os cientistas que contribuíram para a mudança de paradigma na educação, encontramos Gardner (2002), cientista, médico neurologista, que estuda a cérebro humano e seu desenvolvimento, com a proposição da teoria sobre a inteligência. Seus estudos e experimentos científicos alertaram que a inteligência não pode ser medida e, muito mais do que isso, que, ao contrário do que se acreditava anteriormente, é composta por várias inteligências, às quais o autor denominou inteligências múltiplas. Em sua obra *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*, Gardner (2000, p.15) nomeou sete inteligências:

inteligência lingüística, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência musical, inteligência corporal-cinestésica, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal.

Mais tarde, continuando seus estudos e experimentos, Gardner (2000) acrescenta mais uma inteligência às sete anteriores. Inclui em seus estudos a inteligência naturalista.

Antunes (2000), tendo escrito um livro baseado nos estudos de Gardner, menciona as oito inteligências como sendo: “inteligência lingüística ou verbal, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a cinestésica-corporal, a naturalista e as inteligências pessoais, isto é, intrapessoal e a interpessoal” (2000, p.25).

Antunes descreve essas inteligências como:

- Inteligência verbal ou lingüística, que começa a se abrir aos dois anos de idade, é a que nos leva a resolver problemas a partir do uso das palavras, que são apresentadas através de símbolos conhecidos como letras (...).
- Inteligência lógico-matemática, (...) está presente em pessoas que podem enxergar as projeções geométricas no espaço.
- Inteligência espacial é a capacidade de se construir mentalmente um modelo do mundo e de ser capaz de operar e manobrar esse modelo (...).
- Inteligência musical é assim como que uma língua específica, falada por músicos geniais(...).
- Inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver ou elaborar produtos (danças, movimentos atléticos, gols de “bicicleta” ou “chaleira” utilizando o corpo inteiro ou parte do mesmo (...)).
- Inteligência naturalista está presente nas pessoas que se descobrem parte integrante do mundo animal e vegetal. (...).
- Inteligência pictográfica se expressa pela capacidade de comunicação através da magia do traço, do envolvimento do desenho.
- Inteligência intrapessoal está ligada à maneira como você se vê e como percebe suas limitações e sua potencialidade. É a inteligência da auto-estima (...). A inteligência interpessoal é algo como a intrapessoal, só que “para fora”. Enquanto a intrapessoal é a inteligência da auto-estima, auto-respeito e, por analogia auto-aceitação, a inteligência interpessoal é a maneira como construímos nossas relações com outras pessoas e a forma como nos sentimos completados quando em relação a essas pessoas (ANTUNES, 2000, p.21 e 32 passim).

Com todas essas descobertas científicas sobre a capacidade humana, a educação está tentando superar a visão reducionista, buscando um modo mais amplo de se ver o

conhecimento, o homem e o universo. Para que a educação alcance essa superação, o professor precisa ser formado para formar. Nesse sentido, cabe o pensamento de Freire (2003, p.45):

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Com o entendimento das inteligências múltiplas, a educação passa a ter mais desafios a serem alcançados. A UNESCO, em 1996, propôs por meio do relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado para a educação do século XXI, uma declaração que tem como foco central a formação do ser humano ao longo da vida. Nesse contexto, desafia a educação a alcançar essas dimensões. Delors et al. (2003), ao construir o relatório apresentado na obra, recomenda ampliar as aprendizagens na escola. Assim, aponta quatro pilares:

aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão, *aprender a fazer* para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver* juntos a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS et al., 2003, p.90).

Os educadores, desafiados pelo novo paradigma e pela recomendação da UNESCO para a educação no século XXI, passam a enfrentar mais um questionamento sobre a proposição de uma docência que alcance todos esses aspectos da formação do ser humano.

A preocupação se estende aos educadores do Brasil, tanto que a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação, promulgada em 20 de dezembro de 1996, Lei n.º 9.394, em seu Art. 1.º estabelece: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de

ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Mostrando que a educação também precisa educar o ser humano para a convivência social e humana, em qualquer tipo de instituições e lugares, a Lei nº 9.394/96 destaca a importância da Educação Emocional do ser humano para poder vivenciar com integridade e satisfação a sua vida, esteja ele onde estiver.

Na mesma Lei, encontram-se no Art. 29.º recomendações sobre a educação infantil, como a menção da necessidade de desenvolvimento integral da criança em seus aspectos, psicológico, intelectual e social. Assim, estabelece como condição para essa formação integral o desenvolvimento de todos esses aspectos. A análise da proposta legal (Lei nº 9.394/96) permite afirmar que a Educação Emocional precisa ser desenvolvida, desde os primeiros anos da vida da criança.

Na Lei referida, no Art. 32.º, Inciso II, sobre a educação fundamental, aponta-se: “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (...)”. Assim, nessa especificação, envolve a necessidade da aprendizagem emocional. Para o ensino médio, a Lei recomenda em seu Art. 35.º, Inciso III, que a escola precisa oferecer ambientes que propiciem “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

No mesmo sentido, para a educação superior a Lei nº 9.394/96 estabelece, no Art. 43.º, Inciso VI, que a educação deve “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente (...)”, o que supõe a idéia de que o educando nesse nível deve saber e conhecer formas de relacionar-se consigo mesmo e com os outros, sabendo como “ser” e como “conviver” na sociedade.

A Lei nº 9.394/96 e as diretrizes da educação se complementam com projetos que foram aprovados e vigoram ditando as recomendações da educação em geral. Entre as deliberações da CEB (Câmara de Educação Básica), destaca-se a 004/98, de janeiro de 1998, que estabelece em seu Art. 3.º, Inciso III:

As Escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação entre os processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, como consequência das relações entre distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; através de ações inter e intra-subjetivas; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de constituição de conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

As diretrizes curriculares para a educação mencionam a necessidade de ações intra e intersubjetivas levando os educandos ao conhecimento emocional de seu próprio ser. Recomendam o reconhecimento do lado emocional do colega e parceiro na construção do conhecimento. A descoberta do seu modo de ser e de se relacionar com os demais deve facilitar o diálogo como meio de criar pessoas com valores desenvolvidos que as levem a uma vida em que exista mais solidariedade. Nesse sentido, acredita-se que a sociedade terá um ganho em relação à convivência mais pacífica dos cidadãos.

Nesse contexto, sobre as diretrizes educacionais para a educação infantil, o documento, CEB/CNE 22/98 (CNE – Conselho Nacional de Educação), de 22 de março de 1999, dispõe em seu Art. 3.º, Inciso IV, que:

As propostas Pedagógicas das Instituições de educação infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Essa resolução deixa clara a necessidade de que a educação infantil envolva na formação das crianças “*o saber ser e o saber conviver*”. A construção de uma prática de desenvolvimento da inteligência emocional, desde os primeiros anos da escolarização das crianças, necessita que os professores que vão atuar nesse nível de ensino estejam preparados para trabalhar com essa dimensão emocional. O desafio de aplicar metodologias visando a esse aspecto da educação nas salas de aula com seus alunos, assim como desenvolver e utilizar a Educação Emocional em sua vida cotidiana, provavelmente levará os professores a buscarem formação na dimensão emocional, o que corresponde ao objetivo dos parâmetros curriculares da educação no Brasil:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

Esse objetivo para a educação também deixa clara a necessidade de a Educação Emocional ser uma parte necessária à formação do cidadão. Assim, ele será capaz de ser ajustado em si mesmo, sabendo como explorar e agir emocionalmente. Dessa forma, saberá aceitar-se, ter uma boa auto-estima e poderá relacionar-se com os outros de uma forma sadia, na qual os valores de companheirismo, solidariedade e empatia facilitam a comunicação pelo diálogo.

O ser humano é dotado de dimensões diferentes, as quais precisam ser contempladas pela educação na escola, e não apenas no lar. Espera-se que a educação agregue esse novo paradigma, ao qual Morin (2003), Capra (1992, 2002) e Santos (1997) denominam, como o paradigma da complexidade. A educação atual deve se adequar e buscar agir de acordo com o novo paradigma, que permite formar o ser humano em sua totalidade.

Com esse novo paradigma educacional, um desafio surge para os professores e para as instituições de educação superior que os formam, pois precisam ensinar como trabalhar com uma proposta de educação que atenda às exigências da humanidade.

Segundo MORAES (1998, p.31), isso precisa ocorrer

de tal forma que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia não pode ignorar os problemas da humanidade relacionados aos aspectos sociais, psíquicos, éticos e morais, que vêm transformando o homem e a mulher em seres individualistas, egocêntricos, sem noções de ética e solidariedade, desconhecedores do significado do amor e da compaixão.

Nesse contexto, o desafio está lançado. É preciso refletir sobre o modo como estão sendo formados os docentes que atuarão junto aos novos professores. Para que estes possam atuar já tendo a compreensão e reconhecendo a importância da educação também no sentido emocional, trabalhando com todos os aspectos do ser humano, atendendo a essa nova exigência da sociedade atual.

Segundo o texto ímimo do documento *Educação 2000: Uma perspectiva Holística*, da GATE (*Global Alliance for Transforming Education*), os educadores precisam reconhecer os valores humanos. O documento alerta: “Fazemos um chamado a favor de um reconhecimento renovado dos valores humanos que têm sido corroídos pela cultura moderna: harmonia, paz, cooperação, comunidade, honestidade, justiça, compaixão, compreensão e amor” (1991, p.3).

Dessa forma, o professor, diante do desafio da educação atual, necessita desenvolver as suas inteligências inter e intrapessoal, conhecer em si mesmo o seu aspecto emocional, seus valores, suas intuições. Precisa aprender a viver e a conviver em sociedade, para poder repassar aos alunos essa maneira de ver e viver no mundo.

A proposição de uma prática pedagógica que atenda ao novo paradigma exige a conexão de várias abordagens que se tornam necessárias para educar o homem em sua

totalidade. Assim, o professor precisa ser um mediador, um articulador do saber, uma pessoa dinâmica, com espírito de investigação e um ser criativo que leva o aluno a ter uma visão do todo, possibilitando-lhe o uso dos dois lados do cérebro, de modo a poder desenvolver suas potencialidades e inteligências.

Ao se considerar o que foi pesquisado e comentado anteriormente sobre a educação no passado e no presente e a sua importância para o futuro, cabe se considerar a elaboração de uma pesquisa sobre o seguinte problema:

Como contemplar na formação do professor na educação superior uma prática pedagógica inovadora que envolva a aprendizagem emocional, em especial *o aprender a ser* e *o aprender a conviver*?

Para a investigação do problema, optou-se por organizar a pesquisa por meio de objetivos. Como objetivo geral foi proposto:

Investigar sobre o desenvolvimento da aprendizagem emocional numa prática pedagógica inovadora, na formação do professor.

E como objetivos específicos:

Investigar sobre o “*aprender a ser*” e o “*aprender a conviver*” na prática pedagógica dos docentes que atuam na formação de professores no curso de Pedagogia da PUCPR.

Pesquisar junto às formandas do curso de Pedagogia da PUCPR que embasamento teórico e prático o curso está proporcionando sobre a aprendizagem emocional.

Levantar elementos sobre a receptividade dos docentes pedagogos que atuam no ensino fundamental sobre as teorias da aprendizagem emocional.

1. Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa baseia-se em uma metodologia qualitativa, a opção por essa abordagem exigiu uma investigação na obra *Pesquisa em educação*, de Ludke e André(1986), e em outras obras. A explicação detalhada está exposta e desenvolvida no quinto capítulo do presente trabalho.

CAPÍTULO 2

Paradigma da complexidade

No início do século XXI, o mundo deveria estar em estado de alerta diante de tantas dificuldades sociais. O que aconteceu no passado que fez os seres humanos tornarem-se tão indiferentes à vida, à natureza, à intuição, à empatia, aos seus sentimentos e à solidariedade? Essa indagação, entre outras, povoa a mente de muitas pessoas, que estão preocupadas com o futuro da humanidade.

Não existe um único motivo, que seja o responsável pela realidade que se apresenta neste momento histórico. O modo como o mundo foi estruturado, histórica e socialmente, ao longo dos séculos tem influência direta em todas as áreas de conhecimento, especialmente na educação. No entanto, a visão herdada do século XVIII, de um mundo mecânico e reducionista, não corresponde mais às necessidades sociais, principalmente no que diz respeito à educação. Por essa razão, existe a necessidade de buscar novos referenciais para educar a humanidade (MORAES, 1998, p.29), pois o modo como a educação vinha sendo conduzida até o final do século XX precisa de urgente repensar, porque não consegue mais responder aos problemas apresentados na sociedade atual.

O grande desafio centra-se no educar agora para se ter um futuro melhor, pois homens e mulheres precisam ser formados para a cidadania. Nesse sentido, educar para interagir com responsabilidade social desde a mais tenra idade. Os adultos ensinam as crianças como devem se comportar e como se colocar diante das diferentes situações. As crianças desde cedo freqüentam a escola para aprenderem os conhecimentos que a humanidade conquistou ou desvendou até o momento atual. Mas nota-se que as

instituições educacionais, em sua maioria, não vêm formando as crianças com valores de solidariedade e empatia, os quais poderiam levá-las a viver uma vida mais humanizada. Comentando sobre esta dificuldade da sociedade atual, Goleman apresenta a reflexão:

A tendência social geral em países modernos é para uma autonomia cada vez maior do indivíduo, o que por sua vez traz mais competitividade – às vezes brutal, como acontece nas universidades e locais de trabalho – e menos solidariedade, que trazem maior isolamento, com a deterioração na integração social. Essa lenta desintegração da comunidade e esse aumento de implacável auto-afirmação chegam numa hora em que pressões econômicas e sociais exigem mais, e não menos cooperação e envolvimento. Junto com essa atmosfera de início de mal-estar social, há sinais de um crescente mal-estar emocional, sobretudo entre as crianças. Uma das origens disso talvez seja que a infância está mudando. Pais que enfrentam uma nova realidade na paternidade – mais tensos e pressionados pela economia e o ritmo mais frenético da vida do que acontecia com seus próprios pais – precisam de mais orientação para ajudar seus filhos a dominar as aptidões humanas essenciais mestras (1995, p.I).

Essa contribuição leva a refletir que é preciso substituir o modelo educacional caracterizado por uma abordagem conservadora, positiva, baseada na racionalidade que levou à fragmentação do conhecimento por outro modelo, ou seja, o “modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (MORIN, 2003, p.14). Neste momento, os modelos, tendências e abordagens educacionais são denominados paradigmas. Segundo Brandão e Crema o termo paradigma, em grego significa “(...) exemplo ou melhor ainda modelo ou padrão” (BRANDÃO & CREMA, 1991, p.14 e 15). Para Kuhn, que foi quem fez uso sistemático do termo, “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 2000, p.219). A mudança do paradigma educacional para um outro mais atualizado precisa considerar o atendimento das dificuldades deste tempo atual para procurar um caminho para o progresso refletido em uma sociedade mais justa, igualitária e emancipada.

2.1 Os paradigmas conservadores

Durante séculos a educação foi influenciada e conduzida pelos paradigmas conservadores. Esses paradigmas educacionais, com os quais as escolas trabalhavam e ensinavam as crianças desde a mais tenra idade, estavam baseados no paradigma newtoniano-cartesiano, o qual “(...) separa mente e matéria e propõe a divisão do conhecimento em campos especializados (...)” (BEHRENS, 2000, p.17). Com a proposição da fragmentação do conhecimento, o ser humano acabou por desconsiderar importantes aspectos de sua complexidade pessoal, levando muito em conta a razão e a experimentação e deixando de lado o coração (Cardoso, 1995, p.30).

A educação no paradigma newtoniano-cartesiano dividiu o conhecimento em áreas, as áreas em cursos e os cursos em disciplinas. Essa fragmentação do conhecimento não respeitou a aprendizagem que exige uma sustentação que venha atender à complexidade do ser humano. Trabalhando assim, com a fragmentação do saber, a educação dificultou ao homem a possibilidade de *aprender a ser e aprender a conviver*. Nesse sentido, afastou a educação da sensibilidade, do respeito às pessoas, da natureza e da visão solidária, necessária ao universo, afinal deixou de valorizar o que significa “ensinar a condição humana” (Morin, 2003, p.15). Explicitando mais sobre esse aspecto Morin coloca que

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2003, p.15.).

Essa fragmentação do conhecimento imposta ao universo do século XVIII ao século XX contribuiu para fortalecer a falta de essência da humanidade. A visão reducionista e linear permitiu a sensação de vazio, especialmente nesse tempo em que as idéias de Decartes e de Newton (BEHRENS, 2000, p.18) prevaleceram e modelaram o paradigma das ciências e da educação. Na proposta cartesiana, o conhecimento foi fragmentado em pequenas partes, para ser estudado e pesquisado. O mundo passou a ser visto como uma máquina e o ser humano também era assim concebido, devendo funcionar como um relógio, cheio de engrenagens e de fácil manejo (MORAES, 1998, p.33).

Os valores que vigoraram nesse tempo como pano de fundo para a sociedade eram valores assentados na razão, baseados nos pressupostos positivistas, que foram construídos com base nas descobertas científicas da física e astronomia, no racionalismo e na experimentação científica. Esses valores levaram a sociedade a acreditar que podia dominar a natureza e explorá-la (MORAES, 1998, p.33). Esse domínio da natureza e das ciências induziu a sociedade a acreditar que podia dominar todo o conhecimento, sendo essa uma das razões da valorização das ciências consideradas exatas (BRONOWISKI, 1977, p.28).

Cabe enfatizar que o paradigma newtoniano-cartesiano, para a época, foi um marco de progresso e avanço na história da humanidade (BEHRENS, 2000, p.18), pois desafiou o poder do conhecimento detido por organizações religiosas e, assim, contribuiu para um desenvolvimento histórico sem antecedentes. A educação foi organizada a partir desse paradigma, tendo contribuído para o desenvolvimento industrial na sociedade. Atualmente, esse paradigma não está correspondendo mais às expectativas da sociedade. Como a educação se baseou por muitos anos nesse paradigma, também ela já não corresponde mais às necessidades atuais, pois muitos

problemas sociais advieram deste modelo educacional. Por exemplo: o homem acreditou que poderia dominar e destruir a natureza, ter um progresso material muito grande em detrimento da natureza e da vida social solidária. A riqueza passou a ser obsessão de muitos e gerou os bolsões de pobreza nas nações, que são escandalosos (MORAES, 1998, p.44).

A educação por muitas décadas serviu aos interesses do capitalismo e da classe dominante. Ela estava condicionada ao que a indústria necessitava, e a formação escolar estava voltada para tornar o indivíduo apto ao trabalho. Cabe refletir que a formação para o trabalho é necessária, mas o indivíduo precisa muito mais do que isso. Assim menciona o documento *Educação 2000: Uma Perspectiva Holística* : “O ser humano é mais complexo que suas funções de produtor e cidadão” (1991, p.3).

Apesar da grande contribuição para a humanidade, os paradigmas conservadores precisam ser superados, mas é preciso que isso ocorra de uma forma construtiva, como afirma Crema: “(...) superar não é fazer desaparecer, mas progredir qualitativamente, conservando o que há de verdadeiro no momento anterior” e assim, levar “a um completamento segundo as novas exigências históricas” (1995, p.46). A educação precisa, então, superar aos poucos os paradigmas conservadores e, ao superá-los, ir incorporando ao mesmo tempo um novo paradigma que eduque de forma a abranger a complexidade do ser humano.

2.2 O paradigma da complexidade e a educação

A visão da totalidade apregoa que o universo e o mundo estão inteiramente interligados por milhões de conexões. Essas conexões e interconexões indicam a complexidade do universo, do mundo, da natureza e, também, a complexidade do ser humano (CAPRA, 2001, p.44).

A partir desta nova visão de mundo, um novo paradigma que responda a essa necessidade está se formando e precisa ser incorporado pela educação. Capra sugere como esse paradigma pode vir a ser chamado:

O novo paradigma pode ser chamado de uma visão holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode ser denominado visão ecológica, se o termo “ecológica” for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual”(2001, p.25).

Behrens recolhe diferentes denominações para esse paradigma:

No final do século XX, com o advento da Sociedade do Conhecimento, da revolução da informação e da exigência da produção do conhecimento, aparecem outras denominações para o paradigma inovador: Cardoso (1995) e Crema (1995) denominam “Holístico”; Prigogine (1991) e Capra (1996), “Sistêmico”; Moraes (1998), Boa ventura Santos (1989) e Pimentel (1994), “Paradigma emergente” (2000, p.58).

No início do século XXI, esse novo paradigma passa a ser denominado “paradigma da complexidade” (ASSMANN, 1998; MORIN, 2003; CAPRA, 2002). O termo complexidade vem de *complexus*, que significa, segundo Morin “o que foi tecido junto” (2000, p.38). Com isso colocado, deixa-se claro que o homem precisa ser educado de forma integral; suas inteligências precisam ser desenvolvidas em conjunto, sem reduções ou fragmentações de sua essência. Gardner aponta esse caminho que a educação deve seguir: “(...) deveríamos mover-nos na direção de uma instrução centrada no indivíduo” (1995, p.63).

Percebe-se que a humanidade descobre, pouco a pouco, que todo o universo está ligado e interligado, os educadores conscientes acompanham essa idéia de integração e aproveitam-na em benefício do ser humano, da natureza e do universo, para que o futuro da humanidade possa ser melhor (CREMA, 1995, p.47).

Assim, este paradigma propõe que o universo e o mundo sejam respeitados em sua unidade. O desafio está em levar o ser humano a compreender que tudo e todos estão interligados nessa rede.

Capra, em seu livro *Teia da Vida*, inicia com uma poesia focada na conexão que existe na vida do ser humano, na natureza e no universo:

Isto sabemos.
Todas as coisas estão ligadas
Como o sangue
Que une uma família...
Tudo o que acontece com a Terra,
Acontece com os filhos e filhas da Terra.
O homem não tece a teia da vida;
Ele é apenas um fio.
Tudo o que faz à teia,
Ele faz a si mesmo (2001, p.9).

Nessa poesia de Capra, encontra-se o cerne do paradigma da complexidade, um caminho para a educação superar o reducionismo com o qual veio trabalhando até os tempos atuais. Viver de acordo com o que declara a reflexão do autor nessa poesia poderá fazer o ser humano encontrar a sua completude e, com isso, ter uma vida mais humanizada e solidária.

A busca de completude e de equilíbrio ocorrerá quando o ser humano optar pelos valores que *integram* o ser humano (CAPRA, 2001, p.27), em vez de optar pelos valores que o *auto-afirmam*, pois estes novos valores que integram, incorporados a uma sociedade, poderão transformá-la em uma sociedade mais justa e humana.

A educação e os educadores baseados neste novo paradigma da complexidade devem levar o ser humano a ter consciência de que ele faz parte da teia da vida e que, por essa razão deve agir em função do todo e não de si próprio. Desenvolvendo uma percepção ecológica que o faz saber que existe um vínculo que o liga à natureza viva, que a terra, o ser humano e a natureza se inter-relacionam, formando um único mundo. Por essa razão, cabem aqui as palavras de Crema: “(...) os educadores chamados

holísticos têm como preocupação fundamental o futuro da humanidade e de todas as outras formas de vida do planeta Terra” (1995, p.47). A ciência comprova a cada dia que na natureza tudo está interligado em igualdade e vive-se em função da existência de si mesmo e do outro. Nesse sentido, segundo Capra, “Na natureza, não há ‘acima’ ou ‘abaixo’ e não há hierarquias. Há somente redes aninhadas dentro de outras redes” (2001, p.45). Assim, entende que a Teia da Vida seja o “(...) entrelaçamento e (...) interdependência de todos os fenômenos” (CAPRA, 2001, p.44).

A educação deve levar também o ser humano a compreender que não existe “o melhor” ou “o mais inteligente”, ou seja, um ser superior a outro por sua raça ou país de origem. Existem apenas seres dotados com diferentes dons e habilidades. Existem aqueles a quem foi dada a possibilidade de desenvolver suas habilidades e dons, assim como também existem aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades, com os quais é preciso agir com solidariedade e não favorecer processos que excluam e rejeitem os homens e mulheres por diferentes preconceitos. Essa idéia encontra reforço na seguinte afirmação de Freire, em seu livro *Educação e mudança*: “O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em coisas” (1993, p.19).

O desafio da educação centra-se no compromisso de possibilitar uma sociedade mais igualitária, na qual se busque superar as atitudes que levam a tratar os seres humanos com desrespeito. Superar a visão distorcida de pessoa convertida em objeto, compreender e aceitar que todos os seres humanos devem ter os mesmos direitos e deveres, as mesmas possibilidades e as mesmas oportunidades. Nesse sentido, se o paradigma da complexidade for realmente acatado pela sociedade, haverá a possibilidade de todos terem uma vida mais digna e mais solidária.

Se homens e mulheres se colocarem a serviço da comunidade, com certeza construirão uma nova visão de mundo. É preciso respeitar o outro, como sendo uma parte de si mesmo; respeitar o ser humano como sujeito complexo. Morin alerta que: “a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão” (2003, p.17). A compreensão de si mesmo, da comunidade, do mundo e do universo precisa ser o foco da educação atual, levando em consideração que o ser humano é muito mais complexo do que se possa imaginar.

As ciências, na atualidade, trabalham com a idéia de uma auto-organização dos sistemas que formam as matérias, as quais são compostas as criaturas vivas e os seres da natureza. Esta auto-organização dos seres vivos e da terra recebe o nome de autopoiese (MATURANA, appud CAPRA, 2001, p.88). Maturana complementa a proposição quando concebe a idéia de que “Sistemas vivos são sistemas cognitivos, e a vida como um processo é um processo de cognição. Essa definição serve para todos os organismos com ou sem sistema nervoso”. Mais uma razão para que o novo paradigma da complexidade desprenda-se da idéia das ciências fixas e exatas, dos conhecimentos prontos e acabados, do perfeito e imperfeito, da fragmentação e divisão, e se volte à visão do todo, em que tudo está por vir. A esse respeito, Assmann menciona:

As epistemologias articuladas a partir dessa ânsia de fixar o real em formas estáticas de conhecimento estão sendo substituídas por uma visão epistemológica que tem como referência básica a autopoiese – o autofazer-se – dos processos vivos, imersos interativamente em ambientações (ecologias cognitivas), propícias ou adversas. O processo do conhecimento começou a reconciliar-se com a maneira dinâmica na qual acontece a vida, redefinida como encadeamento de aprendizagens pelas biociências de hoje (1998, p.87).

As idéias do paradigma da complexidade tendem a levar o ser humano a um estado de criatividade, a uma riqueza ainda não explorada, a qual poderá trazer à

humanidade muito mais conhecimento do que até agora o homem acumulou. Pois não existe uma predeterminação da ciência e da natureza, assim, a natureza humana também é imprevisível e o futuro é incerto. Esses momentos de incerteza e de inquietação podem suscitar a criatividade (BRONOWSKI, 1977, p.63). É, pois, com essa esperança que se avança nas pesquisas, buscando um futuro mais solidário e criativo para a humanidade.

A visão da complexidade da vida desafia a educação também a considerar que o ser humano é complexo. Desse modo, a organização da educação precisa buscar formar uma rede toda interconectada, na qual os conhecimentos são partes menores de um todo maior que é interligado e que funciona em conjunto. A partir dessa consideração, como se trabalhar com uma educação e com um ser humano com visão complexa? Capra propõe caminhos:

Na teoria emergente dos sistemas vivos, o processo da vida – a incorporação contínua de um padrão de organização autopoietico numa estrutura dissipativa – é identificado com a cognição, o processo do conhecer. Isso implica uma concepção radicalmente nova de mente, que é talvez o aspecto mais revolucionário e mais instigante dessa teoria, uma vez que ela promete, finalmente, superar a divisão cartesiana entre mente e matéria. De acordo com a teoria dos sistemas vivos a mente não é uma coisa mas sim um processo – o próprio processo da vida. Em outras palavras, a atividade organizadora dos sistemas vivos, em todos os níveis da vida, é a atividade mental. As interações de um organismo – planta, animal ou ser humano – com seu meio ambiente são interações cognitivas, ou mentais. Desse modo a vida e a cognição se tornam inseparavelmente ligadas (...) (2001, p.144).

Como a vida e a cognição estão ligadas, essa é mais uma razão para a educação trabalhar atuando com as idéias e conceitos do paradigma da complexidade, segundo o qual o aluno torna-se o sujeito e o agente da própria educação, desenvolvendo buscas e pesquisas com o processo de conhecer (BEHRENS, 2000, p.72 e 82); procurando as relações que existem entre as coisas e os fenômenos, pois o mundo é constituído de múltiplas relações.

Partindo desse princípio de relações, este novo paradigma mostra o modo como o indivíduo, assim como todo o sistema ecológico e vivo, encontra-se numa busca constante de auto-regulação. Essa oscilação entre o equilíbrio e o desequilíbrio permite a auto-regulação. Isso possibilita que o indivíduo se mantenha num estado de equilíbrio dinâmico (CAPRA, 2001, p.60), evoluindo e resolvendo os problemas da vida de uma forma simples.

Nesse contexto, percebe-se a necessidade de interconexão que existe entre os seres vivos e a natureza. Assim como seres vivos vivem em uma teia, uma rede de conexões, a educação também precisa atuar em rede e teia, saber que o conteúdo de um conhecimento está intrinsecamente ligado ao conteúdo de um outro conhecimento.

Muitas vezes esse conhecimento parece não ter conexão com o que está sendo estudado, mas a educação deve possibilitar ao aluno o entendimento de que existe uma conexão a ser explorada e pesquisada.

A metodologia de ensino-aprendizagem deve ser coerente com o paradigma da complexidade, levar ao diálogo, à problematização do conteúdo, a uma prática reflexiva, a qual mostrará aos alunos a rede de conexões do conhecimento (BEHRENS, 2000, p.83). Pois o conhecimento também possui relações que precisam ser exploradas a partir da sua área de interesse, para um contexto mais amplo.

A educação do presente e do futuro não deve perder de vista que o conhecimento foi elaborado pelo ser humano para o ser humano. Dessa forma, a produção de conhecimento acumulado pela humanidade pode padecer de enganos, assim como também existem muitos acertos. Como afirma Morin: “A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão” (2003, p.19).

Dessa maneira, a educação precisa aprender a trabalhar com as falhas, os tropeços, os enganos, as incertezas, como sendo um caminho para a construção do conhecimento, do mesmo modo que admite que os acertos e as descobertas são construção do conhecimento. É na tentativa de acertar e cometer erros que a pessoa corrige o passo e progride no conhecimento, pois para haver evolução, nas palavras de Morin, é preciso aceitar o fato de que “(...) não há evolução que não seja desorganizador-organizadora ou de metamorfose” (2003, p.82).

Como atualmente a educação aceita os erros como sendo um processo de aprendizagem, percebe-se que não se pode afirmar que existe uma ciência exata, mas sim que existem muitas verdades (MOREIRA,1998, p.80) e múltiplas visões para as ciências a serem pesquisadas. Cabe aqui a citar Morin: “As ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incertezas” (2003, p.16).

Em razão de não se possuir mais certezas na educação e na ciência, tem-se a sensação de que estamos a descoberto, quanto mais se sabe, mais se percebe a falta de outros conhecimentos e que ainda há um universo de informações a ser apreendido. Como ensina Morin: “O futuro permanece aberto e imprevisível” (2003, p.70).

Diante da descoberta de que o ser humano é um ser complexo, a educação se vê obrigada a ocupar-se em estudar essa condição em sua totalidade, de modo a levar o ser humano a se preocupar com essa condição. Por essa razão, há necessidade de estudar e pesquisar melhores formas de convivência e de melhoria da auto-estima das pessoas. Morin situa bem essa proposta quando declara: “(...) os seres humanos (...) devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano” (2003, p.47).

Ajudar o ser humano a encontrar-se, a conhecer-se, a aceitar o outro e a ter empatia com o outro poderá levar a uma transformação da educação. Citando Morin: “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal centrado na condição humana” (2003, p.47), de modo que não adianta o professor querer ser o dono absoluto do saber controlando uma aula sem propiciar condições para que aconteça a interação dos alunos por meio do diálogo. Assim como não adianta ter a pretensão de dominar todo o conteúdo de uma matéria, pois sempre há mais a ser explorado, mais para ser estudado e investigado. O que hoje é importante, amanhã poderá estar obsoleto. O professor precisa estar consciente dessa realidade, para que ele mesmo tenha uma atitude de pesquisador, pois como ensina Behrens, “O professor, na metodologia do ensino com pesquisa, torna-se figura significativa no processo como orquestrador da construção do conhecimento. Tem função de ser mediador, articulador crítico e criativo do processo pedagógico” (2000, p.91).

Os alunos precisam aprender a pesquisar e a buscar novas verdades e revelações de um conhecimento. Nesse processo, ter a clareza de que o conteúdo é apenas parte de um todo e que possui relação com outros conhecimentos. O professor precisa fazer muito mais do que somente ensinar, precisa, nas palavras de Behrens:

(...) instigar seus alunos para a recuperação de valores perdidos na sociedade moderna, buscando a justiça plena e ampla para todas as camadas sociais e provocando a formação de valores imprescindíveis como a paz, a harmonia, a solidariedade, a igualdade e, principalmente, a honestidade (2000, p.68).

Na realidade, não basta ensinar conteúdos significativos aos alunos. O professor precisa ajudar a formar uma consciência crítica, a ter desejo de avançar em direção ao futuro, que é desconhecido e que não deixa de ser para todos uma aventura. O apoio a essa afirmação encontra-se em Morin, quando explicita: “(...) a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida” (2003, p.79). Assim, o futuro é uma

interrogação, não pode ser previsto, o futuro é incerto, apesar de ser provável. Segundo Bronowiski: “A tarefa de previsão e da ciência é levar-nos a fazer, aproximadamente, o que é certo no momento certo” (1977, p.74). A ciência da educação tem um caminho longo e criativo pela frente, pois a pesquisa é algo fantástico, que envolve a pessoa e a leva a descobertas que a satisfazem e que podem vir ajudar a ciência a dar novos passos em direção a novas descobertas.

A ciência e a educação já traçaram um longo caminho; muito foi descoberto, muito foi estudado. A sociedade deveria ter alcançado um ideal de solidariedade e fraternidade, mas, ao contrário, desde a Antigüidade até os tempos atuais, o que se percebe são seres humanos em constante luta e em disputas pelo poder. Parece não ser outra a impressão, de Morin: “O século XX pareceu dar razão a fórmula atroz segundo a qual a evolução humana é o crescimento do poderio da morte” (2003, p.70).

Diante disso, os rumos precisam ser mudados, o paradigma da complexidade precisa ser mais aceito, incorporado e revelado à humanidade. Para isso, a educação deve levar a pessoa à compreensão de si mesma, do próximo e do mundo em que está inserida. Morin alerta: “O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por esse motivo, deve ser uma das finalidades de educação” (2003, p.93).

A compreensão entre os seres humanos demanda processos de comunicação, que, por sua vez, deveriam levar a um relacionamento mais solidário e com mais empatia. Por isso a comunicação tem um papel fundamental nas relações humanas. Mas algumas vezes essa comunicação entre as pessoas torna-se difícil, pois a informação que se tenta comunicar e revelar ao outro não é compreendida no sentido exato daquilo que se está tentando dizer. Algumas vezes a mensagem pode ser muito bem compreendida pela razão, porém não é compreendida pelo lado emocional do ser

humano, o que leva a uma série de desencontros. A esse respeito, cabe trazer a reflexão de Powell e Brady:

O falecido Dag Hammarskjöld, que foi secretário geral da Organização das Nações Unidas, sugeriu que nos tornamos peritos em explorar o espaço sideral, mas não desenvolvemos habilidades semelhantes para explorar nossos próprios espaços interiores pessoais. De fato escreveu “A mais longa viagem de alguém é a viagem para dentro de si”. E em “Hamlet”, ato I, Cena 3, o idoso Polônio dá este conselho a seu filho Laerte:

Isto acima de tudo: seja verdadeiro contigo mesmo;
E deverá suceder, como a noite ao dia,
Que não poderás então ser falso com ninguém (1989, p.31).

A educação não tem priorizado a sensibilidade, o lado emocional das pessoas, que as poderia levar a desenvolver a empatia, tão necessária à sociedade. Hoje, no Brasil, a educação trabalha muito pouco com o aspecto emocional das pessoas. Em geral, a empatia, a sensibilidade e a solidariedade são valores de menor significado para a educação, o que torna o ser humano um alienado de suas próprias emoções. Quanto a isso, Morin alerta:

A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas também fortalecê-lo. Há uma estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais. (2003, p.20).

Dessa forma, como a educação trabalha quase sempre com a idéia de que a razão domina o ser humano, deixa de levar em conta que muitas vezes esse ser age desequilibradamente por desconhecer as próprias emoções e por não saber controlá-las.

2.3 O ser humano e a comunicação de suas emoções

No tempo presente e no futuro, a educação precisa ter como objetivo o ensino centrado na condição humana. (MORIN, 2003, p.47). O ser humano em si mesmo é

uma teia complexa de estruturas interligadas: a física, a biológica, a espiritual e a psicológica, as quais devem ser tratadas e desenvolvidas como uma unidade formada por diferentes partes interconectadas e unidas. Cabe aqui a contribuição de Morin:

Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. O fluxo de conhecimentos, no final do século XX, traz nova luz sobre a situação do ser humano no universo. Os progressos concomitantes da cosmologia, das ciências da Terra, da ecologia, da biologia, da pré-história, nos anos 60-70, modificaram as idéias sobre o Universo, a Terra, a Vida e sobre o próprio Homem. Mas estas contribuições permanecem ainda desunidas. O humano continua esquartejado, partido como pedaços de um quebra-cabeça ao qual falta uma peça. Aqui se apresenta um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bio-anatômico (2003, p.48).

A educação e a ciência ainda trabalham de forma fragmentada, visto que o conhecimento e as descobertas da ciência ainda não se conectaram, especialmente pela busca de especialização que cria uma miopia no ser humano, muitas vezes deixando-o incapaz de ver o todo. Por essa razão, há necessidade de reaproximar os conhecimentos da ciência. Acredita-se que com essa atitude o ser humano possa ter uma visão de complexidade de si mesmo e do ambiente em que vive. Nessa perspectiva o ser humano pode interagir com a natureza de forma muito mais conectada do que no passado.

As tomadas de decisões dos seres humanos envolvem muito mais do que só a inteligência: envolvem a memória e as suas emoções. Uma das diferenças entre os homens e as máquinas é que as máquinas não possuem emoções, não alcançam o nível de sofisticação e complexidade que existe no ser humano (CAPRA, 2001, p.216).

Essa mesma idéia é assim colocada por Assmann: “O cérebro/mente é analisado, numa perspectiva pós-mecanicista, como um sistema dinâmico, complexo e adaptativo. Inteligência e memória são reconceituadas igualmente como processos complexos e

dinamicamente auto-organizativos” (1998, p.87). Reforçando essa teoria, cabe aqui colocar as idéias de Dryden e Vos, quanto à complexidade do ser humano:

Seu cérebro constitui-se de 1 trilhão de células. Cada célula cerebral assemelha-se ao menor e fenomenalmente mais complexo polvo. Ele possui um centro, tem várias seções e cada seção possui muitos pontos de conexão. E cada uma dessas bilhões de células cerebrais é, muitas vezes mais potente e sofisticada do que a maioria dos computadores atualmente existentes no planeta (1996, p.73).

Outra forma de se entender a complexidade da vida humana, da natureza e da terra é mediante a observação do padrão de comportamento dos seres vivos, e como se organiza qualquer sistema vivo da natureza.

A sociedade em que está inserido o ser humano também pode ser entendida como uma rede autopoietica, uma vez que por meio das conversas, diálogos e interações entre os sujeitos, forma-se uma rede de conexões que interagem e agem em conjunto. Capra lembra-nos que: “A teia da vida é, naturalmente, uma idéia antiga, que tem sido utilizada por poetas, filósofos e místicos ao longo das eras para transmitir seu sentido de entrelaçamento e de interdependência de todos os fenômenos” (2001, p.44). Em complemento, acrescenta: “Existe também no planeta terra, essa auto-organização que o perpetua e o faz transformar-se continuamente, de modo a manter a rede complexa de entrelaçamento entre os seres vivos e não vivos numa única rede ou única teia” (2001, p.211).

O sistema autopoietico tem como característica uma mudança estrutural contínua enquanto mantém seu padrão de organização. Essa mudança também ocorre no ser humano, pois os órgãos se renovam em questão de dias, às vezes até mesmo horas, nem por isso o ser humano perde sua característica de ser humano (CAPRA, 2001, p.211).

As mudanças estruturais contínuas a que está sujeito um ser vivo alteram o seu futuro, mostrando, assim, que essa interação entre o ser e a influência ambiental é um

sistema de aprendizagem. O ser, ao se relacionar com o meio ambiente, responde a este de forma imprevisível, de modo diferente dos seres inanimados, pois o comportamento desses seres é previsível. Essa interação do ser vivo com o meio ambiente provoca mudanças estruturais contínuas e, por essa razão, a pessoa aprende e se desenvolve continuamente. As características de mudança, de aprendizagem e de desenvolvimento são comportamentos dos seres humanos.

O ser humano tem consciência do que sabe, percebe o meio ambiente e a si mesmo. A linguagem é que possibilita ao ser humano a autopercepção e a consciência do seu ser, de que existe. A linguagem forma uma rede que se desenvolve com e entre os seres humanos. É a linguagem que torna possível ao homem cooperar com os demais. Como diz CAPRA: “Ser humano é existir na linguagem” (2001, p.227).

Cada pessoa revela-se pela linguagem. Ao se revelar ao outro, cada um descobre-se como ser humano e possibilita ao outro também vir a se reconhecer em sua humanidade. Revelar-se ao outro pode vir a transformar a comunicação. Powell propõe:

Quando me disser quem é você, quando partilhar sua singularidade comigo, levar-me-á a um mundo diferente, há um tempo e lugar diferente, a uma família diferente. Você partilhará sua antiga vizinhança comigo e me contará as histórias que ouviu quando criança. Levar-me-á a vales e a cumes de montanhas que nunca vi antes. Você me conduzirá a arcaas secretas de experiências que não eram parte de minha vida. Apresentar-me-á as emoções, esperanças e sonhos que nunca foram meus. E isso poderá ampliar as dimensões de minha mente e meu coração. Ficarei para sempre enriquecido pelo nosso partilhar. Meu mundo de experiências ficará para sempre ampliado, por causa de sua bondade para comigo (1989, p.28).

Comunicar-se com outra pessoa, revelar-se usando a linguagem e o compartilhar de sentimentos pode transformar um relacionamento, tornando-o mais acessível. O comentário de Crema acrescenta:

Corpo, intelecto, sentimento e espírito constituem as várias dimensões da totalidade indivisível da pessoa humana. Nenhum desses aspectos pode ser priorizado no desenvolvimento individual pleno, uma vez que eles se influenciam mutuamente. A

dimensão corporal além da saúde física abrange tudo que está relacionado às sensações, habilidades e ações: expressões visíveis do que somos. Por intermédio do intelecto, desenvolvemos as potencialidades de assimilar, reter e transmitir informações; de pensar lógica e criticamente; de comparar, analisar, questionar e resolver problemas equacionáveis racionalmente. O sentimento, por sua vez, é a força que move nossa vida psíquica. Nela, o amor e a sensibilidade estética constituem a expressão máxima da interação com os outros e com o mundo (1995, p.50).

A comunicação subjetiva é o que está faltando à educação atualmente. Ao se educar, deixa-se muito aquém a linguagem das emoções, dos sentimentos, o que tem contribuído para aumentar a dificuldade de se ter a empatia desenvolvida nos relacionamentos intrapessoais e interpessoais. Analisar e reconhecer as emoções e sentimentos não tem sido contemplado pela escola. Esta não tem contemplado no seu meio o lado afetivo e emocional do ser humano, criando dificuldades para os relacionamentos, levantando uma questão e a deixando a descoberto: como se pode compreender o outro se não se conhece nem as próprias emoções e os sentimentos?

Para se aprender a linguagem dos sentimentos, não se precisa ir muito longe, nem se precisa de laboratórios ou bibliotecas para pesquisar; é preciso apenas mergulhar dentro de si mesmo. Cabe aqui o que coloca Gray: “Seus sentimentos são como mensageiros do subconsciente para a mente consciente. Até que você receba o recado, o mensageiro ficará pacientemente à espera na sua porta” (1999, p.98).

Espera-se que a família se encarregue da educação das emoções e a demonstração da afetividade. Mesmo na família não se percebe esta educação acontecendo, pois a cultura das sociedades, pelo menos os ocidentais, não tem tolerado a revelação de sentimentos e emoções. Por exemplo, a criança que está chorando logo é advertida com frases como: “pare de chorar!” ou “Por que está chorando?” Corta, assim toda a espontaneidade, provocando na criança o sentimento de vergonha por mostrar sua vulnerabilidade. Mais do que isso, ensina-se que demonstrar os sentimentos é feio, que não se pode ser frágil e que revelar os sentimentos é algo que constrange aos outros. A

esse respeito, GOLEMAN coloca: “Fomos longe demais na ênfase do valor e importância do puramente racional – do que mede o QI – na vida humana. Para o melhor e o pior, a inteligência não dá em nada, quando as emoções dominam” (1995, p.18).

Desse modo, o ser humano cresce aprendendo a bloquear, a não reconhecer, a fingir que sente outra coisa, mas, principalmente, a não sentir nada, como se isso fosse possível. Acredita-se que essa é uma das razões de tantos desencontros e tantas doenças psíquicas nos tempos atuais.

Em verdade, o que se faz é ocultar as emoções, como explicam Steiner e Perry: “(...) ocultamos nossas emoções, mentimos sobre elas ou fingimos não senti-las” (2001, p.30.). Desse modo, as emoções e os sentimentos passaram a ser sensações estranhas para o ser humano. Sente-se raiva, mas o melhor que se tem a fazer é fingir que não está sentindo nada, ou então não demonstrar.

A raiva é entendida como um sentimento mau, um sentimento que nos torna maus. Sucede que a maioria das pessoas não tem conhecimento de uma regra ética, que afirma serem as emoções e os sentimentos destituídos de moralidade. O que carrega julgamento moral são as atitudes que se tomam em reação aos sentimentos.

Conhecendo essa regra de ética sobre as conseqüências morais das atitudes, sabe-se então que é possível controlar os sentimentos de forma a amansá-los, ou seja, não agir em função da intensidade do sentimento. Pode-se sentir a raiva e não reagir a ela, de modo que a raiva sentida é inócua, isto é, não tem moralidade nem efeitos morais sobre ela.

Em geral, a educação não tem a preocupação de desenvolver nas pessoas as inteligências intrapessoal e interpessoal. Ocorre que para se lidar com essas inteligências, existe certa dificuldade, como aponta o próprio Gardner, que propôs as

formas de inteligências “(...) eu proponho duas formas de inteligência pessoal – não muito bem compreendidas, difíceis de estudar, mas imensamente importantes” (1995, p.15).

Na escola e na sociedade, as pessoas comportam-se como autônomos, robôs ou máquinas, nem sequer podem lembrar que possuem emoções e sentimentos. De outra maneira, as emoções, quando reveladas e aceitas pela própria pessoa, constroem uma boa auto-estima. Gray traz uma contribuição interessante quando reflete sobre isso: “Quando éramos criancinhas, todos nos amávamos e aceitávamos. Somente agora, que somos adultos, é que temos medo de mostrar isso ou mesmo de admiti-lo. Aprendemos que pode ser muito mais seguro omitir nosso amor-próprio” (1999, p.22).

É preciso alterar esse quadro; deve-se ensinar a descobrir, a controlar e aceitar os sentimentos para que se possa formar no indivíduo a consciência de que os seres humanos contém dentro de si mesmos, a diversidade. Assim ensina Morin:

O século XXI deverá abandonar a visão unilateral que define o ser humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas:

Sapies e demens (sábio e louco)
 Faber e ludens (trabalhador e lúdico)
 Emprircus e imaginarius (empírico e imaginário)
 Economicus e consumans (econômico e consumista)
 Prosaicus e poeticus (prosaico e poético). (2003, p.58).

Para que consiga viver em harmonia, o ser humano precisa internalizar uma ética e moral que respeite a autonomia dos outros e de si mesmo. Deve-se reconhecer o planeta como seu hábitat, o qual precisa ser conservado, mantido, recuperado e respeitado. Citando Morin: “A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa *Terra-Pátria*, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena” (2003, p.18).

O ser humano precisa ser aceito tal como é, um ser biológico, físico, espiritual, único, que possui diferenças que enriquecem a sociedade. Possuidor de inteligências distintas, um ser que compreende que os homens e mulheres erram e que é na tentativa, com erros e acertos, que todos realizam o seu aprendizado.

A educação deve levar o indivíduo a se tornar crítico, a conquistar espaços para crescer livre de preconceitos, a saber viver na sociedade em que está inserido e respeitar o mundo em que está vivendo como nos mostra CARDOSO: “ser holístico é saber respeitar diferenças, identificando a unidade dialética das partes no plano da totalidade” (1995, p.46.).

A educação para o século XXI deve perseguir a superação dos paradigmas conservadores voltando-se para o paradigma da complexidade ou holístico. O paradigma inovador surge criando a esperança de que se consiga fazer os indivíduos reencontrarem-se consigo mesmos, com os outros, com o mundo em que estão vivendo, buscando formas diferentes de se relacionar, de modo que todos possam viver esperançosos, com paz e solidariedade. Mas, principalmente, a buscando a unidade entre os seres humanos.

CAPÍTULO 3

As aprendizagens e as inteligências múltiplas

Para se falar sobre a inteligência ou as inteligências humanas, antes de tudo é preciso tentar esclarecer o significado do termo. GARDNER define inteligência como sendo: “(...) a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais” (2002, p.X). A inteligência tem sido tema de reflexões e estudos desde as primeiras civilizações. Na Grécia antiga, vários filósofos dedicaram-se ao estudo e às reflexões sobre a mente humana, como comenta Gardner:

Durante bem mais de dois mil anos, pelo menos desde a ascensão da cidade-estado grega, um determinado conjunto de idéias dominou as discussões sobre a condição humana em nossa civilização. Esta coletânea de idéias enfatiza a existência e a importância de poderes mentais – capacidades que foram diferentemente denominadas como racionalidade, inteligência ou o desenvolvimento da mente (2002, p.4).

Assim, no decorrer destes dois mil anos de história da civilização, a mente e seus poderes foram objeto de investigações, que geraram muitas reflexões. Nos últimos dois séculos houve avanços referentes ao conhecimento sobre a mente humana e suas capacidades, os estudos focalizaram, principalmente, a quantificação da inteligência humana. E, no início do século vinte, mais precisamente no ano de 1900, surge na França uma proposta de testagem, com a qual se acreditava que se poderia medir e dimensionar a inteligência humana, como relata Gardner:

Permitam-me transportar a nós todos para a Paris de 1900- La Belle Époque- quando os pais procuravam um psicólogo chamado Alfred Binet com um pedido incomum: seria possível ele desenvolver algum tipo de medida que predissesse quais crianças iriam ter sucesso e quais iriam fracassar nas séries primárias das escolas parisienses? Como todos sabem, Binet conseguiu. Rapidamente, sua descoberta veio a ser chamada de “teste de inteligência”; sua medida o “QI” (2000, p.12).

Esse instrumento de medida da inteligência, criado pelo estudioso francês Alfred Binet, foi elaborado com o intuito de medir a inteligência das crianças. O teste tinha como objetivo avaliar as crianças que apresentassem algum retardo cognitivo, dentre as que eram consideradas “normais”. Essa testagem tinha como finalidade, entre outras, determinar, de acordo com o resultado dos testes, a classificação das crianças, para as séries que iriam estudar.

O teste Binet fez um enorme sucesso, na França, na Europa e nos Estados Unidos, por ter sido considerado como uma avaliação “exata” da inteligência de uma pessoa. Na realidade, determinava se a pessoa tinha um passaporte para a mediocridade ou para o sucesso na vida. De maneira geral, o resultado do teste ao ser aplicado rotulava as pessoas para toda vida. Cabe aqui, o comentário de Calvin que alerta para o fato que:

A inteligência, na maior parte do tempo, fica estruturada em termos surpreendentemente restritos, como se ela fosse algum número do tipo ‘quanto maior melhor’ que poderia ser atribuído a uma pessoa da mesma que atribuímos um escore médio de pontos a um jogador (1998, p.19).

O teste Binet trabalhava basicamente com as disciplinas de línguas, lógica e matemática, baseado em conteúdos ensinados nas escolas. Alerta-se que o conhecimento da pessoa era reduzido a essas informações. Não levava em conta o dinamismo da vida, a mudança que ocorre a cada passo que se dá para o futuro, nem mesmo a força de vontade das pessoas para superarem suas dificuldades. Com referência a essa abordagem reducionista da testagem, Gardner (2000) esclarece:

Eu gostaria de sugerir que juntamente com essa visão unidimensional de como avaliar as mentes das pessoas vem uma visão de escola correspondente, que chamarei de “visão uniforme”. Na escola uniforme, existe um currículo essencial, uma série de fatos que todos devem conhecer, e muito poucas disciplinas eletivas (2000, p.13).

Em verdade, o teste de QI apenas recortava um momento na vida de uma pessoa, como se fosse uma fotografia, estática e limitada ao alcance da câmera, desconsiderando o seu momento emocional, a criatividade, seus traumas, frustrações, sucessos, entrosamento e a amplitude complexa do ser humano.

O teste de QI pouco revela sobre o modo como uma pessoa poderia se sair em sua vida, como afirma Goleman, em seu livro *Inteligência Emocional*: “(...) o QI contribui com cerca de 20 por cento para os fatores que determinam o sucesso na vida, o que deixa 80 por cento a outras forças” (1995, p.46). De modo que utilizar o teste de QI, por rotular uma pessoa, acaba sendo uma atitude desumana, pois desconsidera a complexidade e a potencialidade dos indivíduos.

Muitas pessoas apesar de obterem um escore muito baixo em testes de QI, saíram-se muito bem na vida social e profissional, pois se revelaram ótimos pais e professores. O que se poderia ter contribuído para ocorrer esse fato? Essa questão levantou dúvidas e reflexões, que já começam a ser respondidas.

Atualmente se começa a desvendar a complexidade do ser humano. Compreende-se que a inteligência não pode ser medida por um recorte no tempo, no conhecimento, nas informações que uma pessoa adquiriu até aquele período de sua vida. Da mesma forma também a escola não pode se centrar em um só tipo de inteligência ou capacidade, deve buscar agir conforme as idéias de Gardner, quando propõe:

(...) existe uma visão alternativa que eu gostaria de apresentar – baseada numa visão da mente radicalmente diferente, que produz um tipo de escola muito diferente. É uma visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes. Eu também gostaria de introduzir o conceito de uma escola centrada no indivíduo, que considera seriamente esta visão multifacetada de inteligência. Este modelo de escola baseia-se, em parte, nos achados científicos que ainda não existiam no tempo de Binet: a ciência cognitiva (o estudo da mente) e a neurociência (o estudo do cérebro). É uma abordagem assim que chamei “teoria de inteligências múltiplas” (2000, p.13).

Esses estudos sobre as inteligências múltiplas, de Gardner (2000), deram início a uma mudança na forma de observar e categorizar a inteligência propiciando às pessoas uma nova abordagem sobre as suas capacidades e sua possibilidade de desenvolvimento cognitivo.

Gardner nomeia como sendo oito as inteligências, são elas: “A inteligência lingüística”, “a inteligência musical”, “inteligência corporal-cinestésica”, “a inteligência lógico-matemática”, “inteligência espacial”, “inteligência interpessoal”, “inteligência intrapessoal”, mais tarde como é relatado a seguir, acrescenta mais “a inteligência naturalista” (2000, p.22 a 28 passim).

As pesquisas de Antunes confirmam este número: “(...) Gardner cita sete inteligências, mas não fecha nesse limite o campo de suas descobertas. Inclusive, em entrevista concedida em maio de 1996 ao *Jornal da Tarde*, Gardner menciona uma oitava inteligência” (2001, p.19), denominada como inteligência naturalista.

Gardner descreve como a inteligência lingüística é percebida nos poetas e em todos de um modo geral:

Num nível um tanto mais sensorial – uma sensibilidade aos sons, ritmos, inflexões e metros das palavras – aquela habilidade que pode tornar belo de ouvir até mesmo um poeta numa língua estrangeira. E uma sensibilidade às diferentes funções da linguagem – seu potencial para entusiasmar, convencer, estimular informações ou simplesmente agradar. Mas a maioria de nós não é poeta – nem mesmo amador– e ainda assim possuímos estas sensibilidades em graus significativos. De fato, não se poderia apreciar poesia sem possuir pelo menos um domínio tácito destes aspectos da linguagem. (...) a competência lingüística é, de fato, a inteligência– a competência intelectual – que parece mais ampla e mais democraticamente compartilhada na espécie humana (2002, p.60 e 61).

Existem milhares de escritores e poetas que souberam, e sabem, utilizar essa inteligência para produzir os poemas que lemos, as histórias que se tornaram bens da

humanidade; outros escritores, como os jornalistas, relatam fatos. Há grandes oradores que com suas palavras seduzem o público. Todas essas pessoas desenvolveram esta inteligência aproveitando o talento para lidar com a linguagem.

Ao descrever a inteligência lógico-matemática, Gardner explica como sendo a: “(...) faculdade de resolver problemas que encurta significativamente o caminho entre os domínios” (2000, p.25).

Como exemplo, pode-se indicar Einstein que, sem dúvida, poderia ser destacado como exemplo do desenvolvimento dessa inteligência. Mas existem tantos outros cientistas matemáticos que fascinam com sua percepção e lógica, pois com certeza eles exploram esta inteligência.

Outra inteligência definida por Gardner é a inteligência espacial, a qual o cientista descreve da seguinte maneira:

A solução de problemas espaciais é necessária na navegação e no uso do sistema nacional de mapas. Outros tipos de solução de problemas espaciais são convocados quando visualizamos um objeto de um ângulo diferente, e no jogo de xadrez. As artes visuais também utilizam esta inteligência no uso do espaço (2000, p.26).

Ao explicitar sobre a inteligência musical, Gardner coloca que:

Evidências de várias culturas apóiam a noção de que a música é uma faculdade universal. Os estudos sobre o desenvolvimento dos bebês sugerem que existe uma capacidade computacional ‘pura’ no início da infância. Finalmente, a notação musical oferece um sistema simbólico acessível e lúcido (2000, p.23).

Músicos e compositores, como Chopin, Straus, Vila Lobos, Roberto Carlos, entre outros, possuíam e possuem essa inteligência e a desenvolveram para o bem da humanidade, pois até hoje desfrutam das maravilhosas melodias que saíram de sua inteligência magnífica e bem explorada.

A inteligência corporal-cinestésica, conforme a definição de Gardner vem a ser a: “(...) a capacidade de usar o próprio corpo para expressar um novo produto (como na

dança), jogar um jogo (como num esporte) ou criar um novo produto (como no planejamento de uma invenção) é uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo” (2000, p.23).

A inteligência naturalista é a capacidade de estar em sintonia com a natureza, ou, como resume Antunes, é a capacidade de “(...) operar o mundo natural, tornando-nos capazes de compreender tipos encontrados na flora e na fauna, ‘conversando’ com eles e conseguindo resolver seus problemas e sua adaptação. Burle Marx parece ser um expoente dessa manifestação, (...)” (2001, p.21).

As duas últimas inteligências definidas por Gardner estão relacionadas à própria pessoa, ao seu modo de ser e à aceitação de si mesmo, assim como ao modo de a pessoa relacionar-se com os outros e de interagir nas relações sociais.

Gardner denomina uma delas como inteligência intrapessoal e a detalha do seguinte modo:

(...) o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesma (2000, p.28).

À outra inteligência, Gardner dá o nome de Interpessoal e a descreve mencionando que: “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” (2000, p.27). Grandes líderes espirituais como Ghandi sem dúvida receberam o dom desta inteligência e o souberam aproveitá-lo muito bem.

Pessoas amigáveis e de fácil relacionamento com certeza possuem essa inteligência e fazem uso dela em benefício próprio e dos demais com os quais convive.

Alguns professores, políticos, sacerdotes, possuem essa inteligência como um dom bem explorado para o entrosamento com os outros.

Evidentemente essas duas últimas inteligências descritas estão relacionadas ao modo como a pessoa aceita a si mesma e como se relaciona com os outros. Gardner explica de maneira bem clara o papel das duas inteligências, como segue:

(...) tanto a faculdade interpessoal quanto a intrapessoal são aprovadas nos testes de uma inteligência. Ambas apresentam tentativas de resolver problemas significativos para o indivíduo e a espécie. A inteligência interpessoal nos permite compreender os outros e trabalhar com eles; a inteligência intrapessoal nos permite compreender a nós mesmos e trabalhar conosco. No senso do eu indivíduo, encontramos uma fusão de componentes inter e intrapessoais. Na verdade o senso do 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 (2000, p.29).

Esses dois tipos de inteligência são a base para uma vida emocional equilibrada do ser humano, por essa razão a Educação Emocional vem sendo motivo de preocupação e investigação pelos profissionais de várias áreas do conhecimento.

3.1 Educação Emocional

A Educação Emocional é uma das grandes necessidades do tempo em que se vive. Em todos os lugares do mundo as notícias do jornalismo mostram fatos que alarmam a humanidade. A população vive estarecida diante dos acontecimentos que surgem a todo instante, deixando todos paralisados numa apática impotência (GOLEMAN, 1995, p.10). Mas, apesar da sensação de impotência, muito pode e deve ser feito para se alterar esse quadro alarmante.

A Educação Emocional das crianças precisa tornar-se preocupação dos professores, que irão estar com elas em muitos momentos do dia. Essa preocupação deve envolver também as famílias, das quais recebem a cultura e nas quais convivem e

aprendem valores positivos e negativos. A metodologia da Educação Emocional centra-se na melhoria de processos que superem a falta de sensibilidade que está acometendo as pessoas. Segundo Goleman, esta superação é uma urgência na sociedade, pois: “Alguns dos mais efetivos programas de Alfabetização Emocional foram desenvolvidos em resposta a um problema específico, notadamente a violência” (1995, p.292).

Para Goleman, as aptidões como o autocontrole, zelo, a prudência, a persistência, (1995, p.12), são atitudes amorosas e amáveis que são possíveis de serem ensinadas a uma criança. Essas atitudes permitem que uma pessoa avalie sua capacidade de empatia e provoca a percepção de suas intuições. Por essa razão, as pessoas são capazes de controlar suas emoções na busca de uma atuação emocional inteligente.

Ao investigar essa temática, uma indagação fica na mente: como ocorrem as emoções nas pessoas? O argumento de Le Doux (2001) contribui para essa reflexão:

Os livros de psicologia costumam dividir a mente em segmentos funcionais, tais como percepção, memória e emoção. Essa divisão é útil para a organização de informações em campos de pesquisa gerais, mas não se refere às verdadeiras funções. Por exemplo, o cérebro não possui um sistema dedicado à percepção. A palavra “percepção” descreve, de maneira geral, aquilo que acontece numa série de sistemas neurais específicos – Nós enxergamos, ouvimos e cheiramos o mundo com nossos sistemas visuais, auditivos e olfativos. Cada sistema desenvolveu-se para solucionar os diferentes problemas com que os animais defrontam-se. Da mesma maneira, as diversas formas de emoção são medidas por sistemas neurais distintos, cuja evolução obedeceu a diferentes razões. (...) Não existe a faculdade da emoção, e tampouco existe um único sistema cerebral encarregado dessa função fantasma (2001, p.16).

O sistema neural usado pelo ser humano para se defender é diferente daquele usado para a procriação. Essa afirmação leva a crer que não existe no ser humano um único sistema cerebral encarregado das emoções, pois para Le Doux, as: “emoções são produzidas de maneira inconsciente. Freud acertou em cheio ao descrever a consciência como a ponta do *iceberg* mental” (2001, p.17). Outro fator relevante refere-se à

dificuldade de controle sobre o surgimento das emoções, pois estas surgem independente da vontade da pessoa.

As emoções são para o ser humano fontes de motivação a ação. Como Le Doux coloca:

(...), emoções em ação tornam-se poderosos fatores de motivação para futuras atitudes. São elas que definem o rumo de cada ação e dão a partida nas realizações de longo prazo. Mas nossas emoções podem também nos trazer problemas. Quando o medo se transforma em ansiedade, o desejo dá lugar a ganância, uma contrariedade converte-se em raiva e a raiva em ira, a amizade dá lugar à inveja e o amor à obsessão, ou o prazer se torna um vício, as emoções começam a voltar-se contra nós. A saúde mental depende da higiene emocional, e na grande maioria, os problemas mentais refletem o colapso da organização emocional. As emoções podem ter conseqüências tanto úteis quanto patológicas (2001, p.19).

Refletindo sobre esse comentário de Le Doux (2001), percebe-se que é preciso aprender a trabalhar as emoções em favor de uma atitude equilibrada e construtiva, de maneira a desenvolver em si, realmente, o controle emocional. Heitler demonstra a importância da identificação e do controle das emoções para o bem-viver:

A dor física é um aviso de que há alguma coisa errada com nosso corpo, de modo que possamos agir para sanar o problema. Da mesma forma, as emoções, tanto agradáveis quanto desagradáveis, dirigem nossa atenção para circunstâncias importantes. Se não tivéssemos emoções, não saberíamos como distinguir as situações que são benéficas para nossa vida, das prejudiciais. Por exemplo, a alegria que sentimos assistindo ao nascer do sol lembra-nos de como é importante reservar algum tempo para admirar as belezas da natureza. Sem emoções, não perceberíamos que uma determinada situação é tediosa e não faríamos nada para torná-la mais interessante. Sem o medo e a raiva, não saberíamos sair de situações potencialmente danosas (2000, p.43).

Ouve-se falar sobre emoções, mas o que vem a ser uma “emoção”? Le Doux afirma que a emoção é: “um sentimento consciente” (2001, p.17). Mas essa definição não parece esclarecer, de fato, o que vem a ser uma emoção. Outras definições podem ajudar a elucidar o termo.

Filliozat, em seu livro *Inteligência do Coração*, traz outras definições sobre emoções que podem ser de valia; menciona que no dicionário Petit Robert emoção está

assim definida: “estado afetivo intenso, caracterizado por uma brusca perturbação física e mental em que são abolidas, em presença de certas excitações ou representações muito vivas, as reações apropriadas de adaptação ao acontecimento” (1998, p.8). Mencionando outra fonte, desta vez o dicionário, Petit Larousse, Filliozat encontra a seguinte definição para a emoção: “perturbação, agitação passageira provocada pela alegria, a surpresa ou o medo, etc” (1998, p.8).

Segundo entendimento de Goleman: “(...) emoção se refere a um sentimento, e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e uma gama de tendências para agir” (1995, p.305). E, acrescenta que:

Todas as emoções são, em essência, impulsos para agir, planos instantâneos para lidar com a vida que a evolução nos infundiu. A própria raiz da palavra emoção é movere, ‘mover’ em latim, mais o prefixo ‘e’-, para denotar ‘afastar-se’, indicando que uma tendência a agir está implícita em toda emoção. Que as emoções levam a ações, é mais óbvio observando-se animais ou crianças; só nos adultos ‘civilizados’ encontramos tantas vezes a grande anomalia no reino animal: emoções – impulsos arraigados para agir – divorciadas de uma reação óbvia (GOLEMAN, 1995, p.20).

Daí pode-se depreender que as emoções quando são refletidas, aceitas e compartilhadas, podem mudar a forma de atuação do ser humano, tornando-o uma pessoa sensível consigo mesmo e com o próximo.

O que é necessário reter, como comenta Heitler, é que as emoções, os pensamentos e as ações, são trigêmeos (2000, p.43). É preciso saber distinguir o que vem a ser uma emoção, um pensamento e uma ação.

Ao tomar-se conhecimento do que seja uma emoção, pode-se indagar sobre como se educar as pessoas a aprenderem a lidar com suas próprias emoções e com as emoções dos outros. O que se percebe é que a educação, há tempos, tem ensinado o contrário: não se levar em conta as emoções, nem as próprias emoções nem as dos outros.

Mas, os estudos sobre a Educação Emocional há anos já merecem a atenção dos profissionais interessados no tema. Observa-se essa preocupação neste trecho escrito por Stemme em seu livro *O Poder das Emoções*:

O desenvolvimento seguido por Goleman começou há alguns anos. O conceito de inteligência emocional foi cunhado em 1989 por Peter Salovey, psicólogo da Universidade de Yale, e por John Mayer, que leciona na Universidade de New Hampshire. Com esse conceito, eles descreveram a compreensão de todas as emoções, das próprias e das alheias. Eles equipararam a inteligência com a compreensão. Com isso, quiseram obedecer à antiga exigência filosófica de se conhecer a si mesmo, e a exigência moral de respeitar os outros, levando a sério os sentimentos. Com esse conceito, entretanto, também quiseram designar a capacidade de controlar e regular as emoções de maneira tal que a pessoa melhora sua vida e a tornar suportável. É como se houvesse chegado aos Estados Unidos à famosa frase pronunciada há três séculos por Blaise Pascal: ‘O coração tem razões que a própria razão desconhece. Isto se sabe por mil exemplos’(1999, p.17).

A ciência da educação na atualidade vai precisar ensinar e aprender a trabalhar com as emoções. Steiner, em seu livro *Educação Emocional*, afirma ser ele o criador do termo “Educação Emocional” (2001, p.33). O autor define a Educação Emocional da seguinte forma: “A Educação Emocional compõe-se de três aptidões: a capacidade de entender emoções, ouvir as outras pessoas e empatizar com suas emoções, e expressar as emoções produtivamente” (2001, p.23).

Esse mesmo estudioso descreve o modo como foi educado em criança para ser: “um macho europeu tradicional” (2001, p.13). Nesse relato ele menciona alguns fatos de sua formação para psicólogo e a forma como esses fatores o influenciaram a distanciar-se de seus sentimentos e dos sentimentos dos outros:

Ignorava não somente minhas emoções, mas as emoções daqueles com quem me relacionava. Olhando para trás, eu diria que muitas de minhas atitudes eram insensíveis e magoavam as pessoas que me cercavam. Para piorar as coisas, fui educado para ser um cientista, cuja formação estimula o distanciamento e o pensamento racional dissociado das emoções. (...) como parte da formação de psicólogo, tive de aprender a perfurar a espinha dorsal de cinco rãs com um arame, a fim de destruir a medula espinhal. Enquanto cumpria tão medonha tarefa, disse a mim mesmo que, para ser um verdadeiro cientista, era preciso sufocar minha repugnância. Mais tarde tomei parte em experiências nas quais ratos não eram alimentados, para que pudéssemos conhecer suas

reações à inanição severa. Como resultado desse aprendizado, tornei-me duplamente desinteressado, de meus próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros (2001, p.14).

Continua o relato destacando o fato de que se encontrava num estado de “profunda ignorância emocional” (2001, p.14).

(...) vejo-me como alguém que tinha paixões, mas não vínculos verdadeiros com as pessoas; alguém que demonstrava pouco respeito, arrependimento ou culpa na maneira de tratar os outros. Jamais desfrutava de alegria constante, e nunca me lembrava de meus sonhos. Nunca chorava. Embora tivesse um QI respeitável, quando olho para mim no passado vejo um imbecil emocional, um jovem com baixo QE (Coeficiente Emocional). (2001, p.14).

Nota-se na reflexão do autor como a educação formal o marcou na área emocional e, por essa razão, criou no cientista a dificuldade de aceitar e reconhecer as suas emoções e as emoções das outras pessoas. Mas, cabe questionar: o que ocorreu com Steiner que fez com que ele começasse a levar em consideração as suas emoções e as dos demais? O próprio autor relata o que lhe sucedeu para desenvolver a sua inteligência emocional:

Hoje posso afirmar que percorri um longo caminho desde meu começo tão sombrio. Fui apresentado a minhas emoções, ou melhor, topei com elas em fins da década de 60. Como um explorador que se depara com uma terra exótica, fui tomado de assombro e fascínio ante o panorama emocional dentro e fora de mim. Posteriormente, decidi fazer das emoções tema de constante investigação no exercício da psicologia (2001, p.14).

Ao pensar em termos de Educação Emocional, caberia a indagação: como a abordagem emocional pode ser ensinada pela escola de modo que exista realmente a aprendizagem dessa nova maneira de se olhar a pessoa humana e de conviver consigo mesmo e com os demais?

Goleman coloca que a inteligência emocional precisa ser ensinada e aprendida primeiramente pelos professores que irão estar perante um grupo numa sala de aula, mas que nem todos estarão aptos e motivados para isso:

Há uma auto-seleção no tipo de professor que gravita para cursos como esses, porque nem todo mundo é adequado por temperamento. Para começar, os professores precisam sentir-se à vontade falando de sentimentos: nem todos são ou querem ser assim. Pouca coisa ou nada na educação padrão dos professores os prepara para esse tipo de ensino. Por estes motivos, os programas de alfabetização emocional, tipicamente, dão aos professores em perspectiva, várias semanas de treinamento especial na técnica (1995, p.295).

O professor que vai atuar com o conteúdo da Educação Emocional e ensinando o desenvolvimento da inteligência emocional, deve ser alguém que considere o fato de que precisa fazer cursos e desenvolver a sua própria inteligência emocional, para poder oferecer a experiência de sua própria vivência aos alunos.

Atualmente, vários países já oferecem em suas escolas a proposta de desenvolvimento da Educação Emocional com o propósito de alfabetizar as novas gerações neste aspecto fundamental do ser humano. Isto porque o comportamento de crianças, jovens e adultos pelo mundo afora tem deixado clara a necessidade de se desenvolver a empatia, a solidariedade, a compreensão entre os seres humanos.

A Educação Emocional tem sido objeto de pesquisa e implantação, nos EUA, (Goleman, 1995; Steiner e Perry, 2001; Peter Salovey e John Mayer, 1989), na França (Filliozat,1998), na Alemanha (Stemme, 1999), em Portugal (Fernandes, 2000) e na Espanha (Rafael Bisquerra Alsina, 2000). Na América Latina, encontram-se trabalhos realizados no Brasil (Antunes,2001), na Faculdade Castro Alves, Salvador, Bahia, (2002) inclusive com a inclusão no currículo de um PA, referente à Educação Emocional. Na Argentina, (Cláudio Naranjo,1999; Dra. Elisa Lion, 2000), no Chile

(Juan Cassasus, 1997), na Venezuela (Gianfranco Alterio Ariola; Henry Pérez Loyo, 2000).

Entre esses países estrangeiros, destacam-se aqui as experiências realizadas nos EUA, por meio dos estudos elaborados por Gardner (2000), Goleman (1995) e Steiner e Perry (2001). Citam-se estes cientistas, entre outros, por serem os mais conhecidos no Brasil e no mundo. Nos EUA, existem escolas em diversos estados que utilizam a proposta de oferecer a Educação Emocional. As experiências foram realizadas com o intuito de implantar processos que desenvolvam a inteligência emocional. Por exemplo: Goleman cita uma delas, a realizada na Universidade de Washington, onde um curso sobre desenvolvimento de inteligência emocional foi desenvolvido com o objetivo de frear a violência que havia entre os jovens.

Esse trabalho foi denominado “(...) currículo *PATHS* ‘ sigla de *Parents and Teachers Helping Students*’- Pais e mestres ajudando alunos” (GOLEMAN, 1995, p.294). O curso é dado para toda uma turma, sem focar direto nos alunos, evitando com isso rotular ou marcar um certo grupo de alunos como sendo um problema ou como sendo perturbadores.

As crianças são ensinadas a controlar seus impulsos, pois sem essa aptidão elas têm dificuldade para prestar atenção na aprendizagem. Outro passo é ensinar-lhes a reconhecer os seus próprios sentimentos. Para isso, existem cinquenta habilidades diferentes, que levam os alunos a analisarem como se sentem e a reconhecerem as suas emoções. Parte-se das atividades mais básicas, como reconhecer a felicidade e a ira, depois trabalham-se os sentimentos mais complexos, como o ciúme, o orgulho e a culpa. Esses exercícios os ensinam a controlar o que sentem, bem como estimulam a respeitar o modo como se sentem as demais pessoas. Aprendem a reconhecer quando alguém é de fato hostil ou quando a hostilidade está vindo de dentro de si mesmo.

Aprendem a controlar a ira, sabendo que a ira não é boa nem má, e que o ser humano pode conter todos os tipos de sentimentos. Ou, como Goleman coloca: “é legal ter todos os sentimentos” (1995, p.294 e 295). No curso, recebem ajuda para o tratamento de suas amizades e procuram oferecer situações que levam a evitar a rejeição social.

Continuando o relato, Goleman menciona que em outras escolas dos EUA também há projetos para a implantação da Educação Emocional e o desenvolvimento da inteligência emocional. O trabalho realizado com a Educação Emocional recebe em muitas escolas o nome de aula de “Ciências de Eu”, como, por exemplo, no programa de New Haven. As crianças desde as séries iniciais têm atividades básicas sobre autoconsciência, relacionamentos e processo de decisão, como está mencionado nesse parágrafo:

Nas primeiras séries, os alunos sentam-se em círculo e rodam o ‘cubo dos sentimentos’, que tem palavras como triste ou excitado em cada lado. Quando chega a sua vez descrevem um momento em que tiveram esse sentimento, um exercício que lhes dá mais certeza ao ligarem sentimentos a palavras e ajuda na empatia quando ouvem outros com os mesmos sentimentos que eles. Na quarta e quinta séries, quando as relações com os colegas assumem uma imensa importância em suas vidas, eles têm lições que ajudam a amizade a funcionar melhor: a empatia, controle de impulso e da ira (1995, p.291 e 292).

Em outra escola, na cidade de São Francisco, EUA, nas aulas de “Ciências do Eu” (GOLEMAN, 1995, p.277), as crianças refletem sobre os seus sentimentos e sobre os sentimentos que interrompem relacionamentos. Essas reflexões ajudam a criança no caso de sentir-se magoada por ser deixada de fora das brincadeiras, sobre a inveja e sobre as brigas da hora do recreio – temas, entre outros, que podem causar traumas nas crianças. A criadora do “Currículo da Ciência do Eu”, diretora da escola *Nueva Lengua*, Karen S. McCown, faz um relato que reforça a necessidade da Educação Emocional nas escolas: “O aprendizado não se dá isolado dos sentimentos das crianças. Ser

emocionalmente alfabetizado é tão importante para o aprendizado quanto a instrução em matemática e leitura” (Goleman,1995, p.278).

No Brasil também existem experiências com o trabalho de implantação da Educação Emocional que merecem atenção. O estudioso e professor Antunes (2001) relata os trabalhos desenvolvidos neste sentido em seu livro *Alfabetização Emocional: Novas Estratégias*. Essas experiências ocorreram na cidade de São Paulo, numa escola particular. O projeto recebeu o nome de Projeto de Alfabetização Educacional. Abrangeu o 2º ciclo do Ensino Fundamental até a primeira série do Ensino Médio. O programa abordou seis temas: “o autoconhecimento, (...) a administração de emoções, (...) como dispersar a ansiedade (...), ética social e empatia (...), a arte do relacionamento (...), a automotivação, aprimorando a comunicação (...)” (2001, p.47 e 48).

Dentre os saberes, destaca-se a *administração das emoções*, para a qual Antunes descreve o uso do “Painel de Fotos” (2001, p.59). Por meio do painel, algumas propostas são sugeridas, como, por exemplo: a identificação das emoções pela expressão dos rostos nas fotos e a possibilidade de realizar uma dramatização a partir da coleção organizada. A atividade proposta propiciou situações nas quais os alunos puderam vivenciar suas emoções e interpretar as emoções do grupo. Assim, puderam associar os sentimentos com as fotos apresentadas. (2001, p.61 e 62).

Para a Educação Emocional existem aptidões, habilidades e competências a serem desenvolvidas. Tanto Steiner e Perry (2001) quanto Goleman (1995) mencionam esses saberes a serem desenvolvidos para se alcançar a inteligência emocional. Segundo Steiner e Perry, esses saberes necessários são os seguintes:

1. “*Conhecer seus próprios sentimentos:*” (STEINER & PERRY, 2001, p.33). O que se questiona aqui é se a pessoa realmente conhece e sabe dar nomes aos sentimentos que ocorrem dentro de si. Ao refletir sobre essa afirmação, Filliozat coloca: “(...) dar nome

às emoções é a primeira etapa do aprendizado da gramática emocional” (1998, p.XVII). Complementando esse pensamento, cabe aqui o comentário de Heitler, “A capacidade de rotular emoções indica maturidade emocional. Dar nome a uma emoção é o mesmo que segurar um cavalo e arreá-lo. Sem arreios, sem nome, tanto o cavalo como as emoções podem se tornar indomáveis” (2000, p.44).

Assim também a pessoa precisa aprender e ser capaz de saber qual é o grau de intensidade que possui este sentimento específico. É importante mencionar o que Heitler coloca sobre a descrição de sentimentos:

Quando uma pessoa expressa os sentimentos com palavras, em vez de com ações, reduz as chances de ser mal interpretada e leva o parceiro a reagir receptivamente. (...) colocar os sentimentos em palavras permite-nos expressar sua intensidade, a qual vai mostrar o grau de gravidade da situação” (2000, p.46 e 47).

Filliozat relata que “a capacidade de exprimir e sentir as emoções faz parte das engrenagens da razão” (1998, p.7), de modo que as pessoas, em geral, têm condições de descrever os seus sentimentos e também são capazes de refletir sobre o modo como este sentimento está influenciando, positivamente ou negativamente.

2. “*Ser dotado de empatia:*” (STEINER E PERRY, 2001, p.33) Segundo Heitler, a empatia pode ser descrita da seguinte forma: “Empatia não é o mesmo que simpatia. Empatia não significa sentir piedade. Significa entender as emoções de outra pessoa, sem julgá-las ou minimizá-las”(2000, p.104). Neste aspecto a pessoa precisa desenvolver a capacidade de reconhecer os sentimentos dos outros, de aceitar e compreender o modo como o outro se sente. Cabe aqui colocar a explicação de Steiner e Perry sobre empatia:

Num relacionamento à medida que vai se desenvolvendo uma comunicação franca e confiável, as pessoas passam a compartilhar seus palpites intuitivos e encontram a

partícula de verdade que confirma as intuições do outro. Esse constante diálogo harmoniza a compreensão mútua no território emocional. Os indivíduos aprendem a perceber qual será o sentimento mais provável das pessoas em determinadas situações e o que pode colocá-las à vontade. Com a prática dessas transações ao longo do tempo o amadurecimento da intuição produz uma profunda empatia (2001, p.105 e 106).

Esclarecendo mais sobre o que vem a ser a empatia, Filliozat relata o seguinte fato ocorrido entre duas amigas;

— Eu sou gorda.

— Nada disso, você tem cada idéia!

— Você não me entende!

Geraldine tentou tranquilizar sua amiga e tudo que conseguiu foi magoá-la mais (1998, p 40).

O que a amiga desejava era apenas que a outra a escutasse, mas não foi o que ocorreu nesse caso, por isso sobreveio a raiva. Para que ocorresse a empatia neste caso, a amiga necessitava apenas ter escutado os comentários e ter permanecido calada. A partir desse exemplo percebe-se que não é fácil desenvolver a empatia. A busca da empatia será mais fácil de ser atingida à medida que a pessoa aprenda a refletir sobre o modo como se sentiria se estivesse no lugar da outra. Na realidade, identificar os sentimentos da outra pessoa, tentando se colocar em seu lugar e imaginar como agiria vivenciando esses sentimentos. Cabe aqui colocar o que Filliozat comenta:

Thomas Gordon é discípulo de Carl Rogers, o pai da empatia. Ele sistematizou para uso dos pais o que chamou de linguagem ‘eficaz’. Eficaz no sentido em que atinge seu objetivo de comunicação. Uma comunicação é para ele ineficaz quando um ou outro dos parceiros não se sente respeitado.(...) Sua intenção era ensinar aos pais a linguagem que ele utilizava em seu consultório, a linguagem da empatia, a linguagem que resolve que os problemas. (...) Thomas Gordon mostra até que ponto a maioria de nós não sabe escutar. Fornece as chaves, ao mesmo tempo muito simples e muito difíceis de utilizar, porque elas modificam nosso relacionamento com os outros e conosco mesmos (1998, p.205).

A contribuição permite enfatizar que a empatia é essencial para o desenvolvimento da Educação Emocional.

3. *“Aprender a controlar as próprias emoções:”* (STEINER E PERRY, 2001, p.34). As pessoas precisam saber que as emoções que percebem em si mesmas, não possuem maldade ou bondade, elas fazem parte da natureza humana, pois para Stemme: “(...) as emoções estão além da moral” (1999, p.180). As atitudes que são tomadas pelo fato de se sentir deste ou de outro modo é que carregam moralidade, de maneira que é preciso dominar as emoções e não ser dominado por elas. As palavras de Filliozat são relevantes pois: “Não é a razão que guia o mundo, são as emoções” (1998, p.XIV). A importância está em reconhecer o modo como está se sentindo. Assim a pessoa pode reparar que algumas vezes está sendo manipulada a agir de uma forma que não era de sua intenção. A respeito disso, cabe a colocação de Steiner e Perry quando mencionam:

As emoções influenciam-nos a cada minuto do dia, estejamos nós conscientes disto ou não. Muitos de nós nos tornamos insensíveis, e outros, excessivamente sensíveis às nossas emoções. Podemos temê-las ou mostrar-nos demasiado ansiosos para acolhê-las. (...) Todas as nossas emoções têm uma causa definida, e em geral relacionam-se com o comportamento da alguém. Precisamos entender essas razões se quisermos nos tornar emocionalmente educados (2001, p.86).

Diante de um sentimento que surja dentro de uma pessoa, esta pode conseguir sentir sem reagir com atitudes. Por exemplo, a pessoa pode se sentir com muita raiva, mas conseguir ficar apenas no nível “do sentir a raiva”, sem fazer alguma ação danosa a si mesmo ou a outra pessoa. A pessoa que consegue reconhecer o sentimento que está experimentando no momento tem condições de controlar “o sentir” em nível somente de sentir e não “reagir” com uma ação movida pelo sentir. Pois, no caso de reagir ao sentimento, a pessoa muitas vezes “ventila” apenas o sentimento em ações das quais mais tarde poderá se arrepender, como, por exemplo: sentir-se com raiva e esbravejar contra a outra pessoa com palavras grosseiras e gestos fortes. Mais tarde, ao voltar ao controle de si mesma, a pessoa pode ponderar que perdeu o controle e que não precisava ter agido daquela forma agressiva.

O não reconhecimento do modo como está se sentindo pode levar a pessoa a não conseguir controlar seu comportamento agressivo, ou seja, a “estourar ou ventilar sentimentos”, atitude que não alivia o sentimento, mas, ao contrário, pode aumentar o nível de raiva, o que levará a mais descontrole. Cabe aqui a seguinte contribuição de Powell: “Na pessoa plena há um equilíbrio entre os sentidos, emoções, intelecto e vontade. As emoções têm que ser integradas. Embora seja necessário relatá-las, não é necessário de modo algum que ‘atuemos’ de acordo com elas” (1989, p.87).

4. “*Remediar danos emocionais:*” (STEINER E PERRY, 2001, p.34). Antes de tudo é preciso ser maturo o suficiente para assumir a responsabilidade sobre aquilo que foi feito. Esta é uma etapa difícil do aprendizado emocional, como mostram Steiner e Perry: “ A etapa final, e a mais difícil, no aprendizado da Educação Emocional, é assumir a responsabilidade pelos erros que cometemos em nossos relacionamentos” (2001, p.112).

Por essa razão é preciso ensinar as pessoas a serem críticas em relação a si mesmas e com as pessoas e os fatos que as rodeiam. Como mencionam Steiner e Perry: “Se muitos de nós olhássemos para nossas vidas com honestidade, poderíamos perceber como somos verdadeiramente humanos, e quantos erros cometemos” (2001, p.112). Para reconhecer nossa humanidade, é preciso agir assumindo: “(...) responsabilidades, pedir perdão e buscar a reparação” (STEINER E PERRY, 2001, p.34).

5. “*Integração de tudo:* Quanto mais a pessoa vivencia a prática da Educação Emocional, mais ela desenvolve a sua capacidade de conhecer seus próprios sentimentos e reconhecer os sentimentos dos outros. À medida que a pessoa desenvolve essas aptidões necessárias para alcançar um certo nível de Educação Emocional, ela consegue ser capaz de intuir. O que significa que ela “percebe os ambientes”, é capaz de fazer uma leitura do “clima emocional” de determinado local. Ao perceber o modo

como os outros se sentem, ela, usando de empatia, algumas vezes consegue melhorar e transformar o clima pesado em um clima de amizade. Isso pode ser confirmado em Steiner e Perry, quando explicam:

À medida que ascende na escala da Educação Emocional, você desenvolve uma aptidão que costumo chamar de ‘interatividade emocional’. Significa a capacidade de estar em sintonia com os sentimentos daqueles que o cercam, sentir seus estados emocionais e interagir eficazmente com eles (STEINER E PERRY, 2001, p.34).

Essa interatividade emocional deve construir um objetivo a ser alcançado por todos aqueles que buscam e desejam trabalhar com a Educação Emocional. O comentário de Goleman vem a enriquecer o que foi dito:

No lado positivo, imaginem os proveitos para o trabalho das aptidões emocionais básicas - estar em sintonia com os sentimentos daqueles com quem tratamos, saber lidar com discordâncias para que não cresçam, ter a habilidade de entrar em estados de fluxo quando [estivermos] fazendo nosso trabalho. Liderança não é dominação, mas é a arte de convencer as pessoas a trabalhar para um objetivo comum (1995, p.163 e 164).

Realmente os relacionamentos humanos poderão ser facilitados com o desenvolvimento de aptidões emocionais em todas as pessoas; aproveitar o tempo da “‘janela de oportunidade’ neurológica” (STEINER E PERRY, 2001, p.35) que se tem na juventude é uma atitude inteligente e que trará grandes benefícios à humanidade. O relato de Powell, em seu livro, *O segredo do amor eterno*, confirma o que está sendo colocado, ele conta que ao começar a lecionar numa grande universidade particular, percebeu “a ausência de identidade e de reconhecimento da pessoa” (1987, p.151). Com isso, ele se sentiu incomodado e, assim, passou a tirar fotografias de pequenos grupos de alunos e a decorar os seus nomes. Mas ainda assim, ele percebia a distância e a frieza que havia entre ele e os alunos, de modo que resolveu, além de tirar as fotografias, pedir-lhes que fizessem um diário pessoal, respondendo com seus sentimentos mais

profundos a respeito de vinte tópicos elencados. Todos tinham que fazer o diário, mas só mostrariam se estivessem dispostos. Conforme Powell:

O resultado foi que quase todos se mostraram desejosos ou até mesmo ansiosos para que eu lesse seus diários. Talvez esta disposição para confiar em mim fosse uma resposta deles à minha própria tentativa de abertura. Eu lhes havia dito, em sala, de meus próprios sentimentos e respostas em relação aos vinte tópicos. Transparência gera transparência. A abertura é contagiosa (1987, p.152).

É preciso saber que: “enriquecer seus relacionamentos é uma arte e uma ciência, exatamente como construir uma ponte, fazer uma refeição, ou tocar um instrumento. Exige habilidade e prática, e uma aplicação constante” (GRAY,1999, p.63).

Percebe-se que a educação tem um grande desafio a ser enfrentado nas próximas décadas. Esse desafio encontra-se muito claro no relatório, elaborado para a UNESCO, por Jacques Delors e outros estudiosos, na “Comissão internacional sobre educação para o século XXI”, denominado: *Educação: um tesouro a descobrir*.

3.2 Os quatro pilares da Educação

Desde a década de 1990, órgãos internacionais vêm se unindo e se debruçando de forma mais evidente sobre os grandes problemas da humanidade, entre esses órgãos, encontramos a UNESCO. No relatório elaborado para esta Instituição, que recebeu o nome de *Educação: um tesouro a descobrir*, Delors et al. colocam que:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. (...) como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...(2003, p.11).

As gerações do futuro precisam agir e pensar de forma solidária e muito mais humanitária do que as gerações que já passaram por este mundo, pois, de acordo com

Morin: “O planeta necessita, em todos os sentidos de compreensão mútua” (2003, p.17). Mas, segundo este estudioso, a educação atualmente não está conseguindo formar nas pessoas este valor, uma vez que: “(...) a educação para a compreensão está ausente no ensino” (MORIN, 2003, p.16).

Como visto, a educação é mencionada por todos como sendo a grande esperança para desenvolver um mundo melhor e mais igualitário. Nesse sentido, deve-se considerar que: “(...) a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro” (MORIN, 2003, p.17). Revendo a forma de pensar e agir, a humanidade poderá ir conseguindo superar aos poucos a grave convulsão social a que se assiste na atualidade.

A educação tem o papel de humanizar a pessoa de uma forma completa, buscando educá-la em todos os sentidos. Assim cabe a contribuição do relatório de Delors et al.:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (2003, p.89 e 90).

Entre esses quatro pilares relatados, salientam-se *o saber viver* e *o saber ser*, os quais poderão ser desenvolvidos por meio da Educação Emocional. As instituições de ensino precisam inserir a Educação Emocional em seus programas de aprendizagem, por meio de uma proposta que contemple o trabalho com essa modalidade de

aprendizagem do mesmo modo que trabalham com as outras aprendizagens. Dessa maneira, o ser humano pode se tornar uma pessoa mais compreensiva e solidária.

Se as instituições de ensino passarem a se preocupar com esses dois pilares do conhecimento, terão uma resposta à indagação de Delors et al.: “Mas como aprender a viver juntos nesta ‘aldeia global’, se não somos capazes de viver nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança?” (2003, p.140).

Enquanto a humanidade não se preocupar com sua condição, esse desejo será difícil de ser realizado, quando a pessoa consegue celebrar a alegria de sua auto-estima bem desenvolvida, os relacionamentos se tornam mais fáceis de desabrochar na busca do bem. Explicitando, Powell coloca que:

Há contudo, um consenso cada vez maior no sentido de que existe uma necessidade tão essencial e tão fundamental que, se ela for satisfeita, tudo o mais certamente se harmonizará em uma sensação geral de bem-estar. Quando tal necessidade é bem nutrida, o organismo humano torna-se sadio e a pessoa será feliz. Esta necessidade é um profundo e verdadeiro amor ao eu, uma auto-aceitação genuína e alegre, uma auto-estima autêntica, que resultarão em um sentido interior de celebração: ‘É bom ser eu mesmo....estou feliz por ser eu!’ (1987, p.13).

O *saber ser* poderá se desenvolver por meio das descobertas que a pessoa realizar a respeito do modo como age e interage nos ambientes que frequenta. Essa descoberta de si mesmo provocará na pessoa mais sensibilidade para compreender o modo como as outras pessoas se sentem em determinadas situações.

Ao se compreender o modo como a outra pessoa se sente diante de uma situação, age-se de uma forma mais solidária, pois se reconhece no outro a condição humana inerente a todos. De modo que o saber viver juntos torna-se algo possível de ser realizado.

Percebe-se que a educação, neste século, recebeu um novo objetivo a ser alcançado. Está sendo desafiada a educar a pessoa humana para a **sua realização**.

CAPÍTULO 4

A formação do professor pedagogo e da professora pedagoga

A busca do paradigma complexo, ou seja, o grande encontro da razão com a emoção, interfere na visão de homem, da sociedade e do planeta e começa a ser percebida por muitos estudiosos e educadores. O modo como a sociedade vinha sendo conduzida levou a população em geral a um processo de frustração total no que se refere à realização do ser humano. Quanto ao planeta Terra, este foi explorado ao máximo, os homens extraíram suas riquezas e os recursos naturais sem levar em conta a importância da preservação da Terra para as próximas gerações. Esclarecendo essa idéia, Capra coloca:

À medida que o século se aproxima do fim, as preocupações com o meio ambiente adquirem suprema importância. Defrontamo-nos com toda uma série de problemas globais que estão danificando a biosfera e a vida humana de uma maneira alarmante, e que pode logo se tornar irreversível. Temos ampla documentação a respeito da extensão e da importância desses problemas (2001, p.23).

Deparando-se com esses processos de degradação do universo, estudiosos, cientistas e professores interessados no bem da humanidade, uniram-se em pesquisas, projetos e estudos. Alguns dos resultados dessas pesquisas foram colocados em relatórios que na língua Inglesa chamam-se *State of the World*. Foram emitidos pelo *Worldwatch Institute*, cuja sede se encontra na cidade de *Washington*, EUA. Esses relatórios foram traduzidos ao português formando um livro que recebeu o título de: *Salve o planeta!* O autor e organizador é Brown; o livro foi impresso e divulgado pela editora Globo, no ano de 1990. Essa obra tem como foco a discussão sobre o problema

da poluição e também sobre as maneiras de se manter a qualidade da vida conservando a possibilidade da vida sustentável do planeta.

Os estudos realizados com relação à educação para o novo século foram conduzidos pela UNESCO, em 1997, que provocou a reunião da *Comissão internacional sobre a educação para o Século XXI*, sob a coordenação de Jacques Delors. Essa comissão elaborou o relatório intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. Nesse relatório ficou estabelecido o desafio de repensar os sistemas educacionais para poder educar a pessoa em sua complexidade e plenitude (DELORS et al., 2003, p.12). Todos esses estudos apontaram a necessidade de superar o paradigma vigente, o qual direcionou as ações culturais dos povos e das nações por muitos séculos. Nesse sentido, cabe a colaboração do documento *Educação 2000: Uma Perspectiva Holística*, quando menciona:

Acreditamos que os problemas sérios que afetam os sistemas educacionais modernos refletem uma profunda crise em nossa cultura: a incapacidade da visão dominante do mundo industrial/tecnológico de abordar de uma forma humana e vitalmente positiva os desafios sociais e planetários com os quais hoje nos deparamos (in Yus, 2002, p.255).

Essa crise, em nossa cultura, é revelada por acontecimentos perversos que marcaram a humanidade no decorrer dos séculos. Acredita-se que essas atitudes advêm da formação da humanidade regida pelo paradigma newtoniano-cartesiano. Esse paradigma levou a humanidade à fragmentação do conhecimento e deu ao homem a impressão de que era um ser mecânico, ou seja, uma máquina. Esclarecendo esse ponto, Moraes apresenta a seguinte contribuição: “Esse problema decorre de um pensamento reducionista, fragmentado, simplificado, que, por sua vez, gera ações correspondentes, que não expressam a unidade e a diversidade existentes no todo” (1998, p.30). Regida por essas idéias reducionistas e lineares, a educação formava os profissionais e os

professores para atuarem de acordo com a cultura dominante. Nesse sentido, cabe refletir que os séculos XIX e XX foram palcos de grandes guerras, como a primeira Guerra Mundial (1914/1917) e também a Segunda Guerra Mundial (1939/1945), as quais devastaram países e tiraram a vida de milhares de seres humanos, que, em nome do poder, inutilmente perderam suas vidas.

Refletindo sobre esses acontecimentos trágicos ocorridos no passado, concorda-se com as idéias propostas num texto escrito por um sobrevivente da Segunda Guerra Mundial e entregue ao diretor de uma escola. Esse texto tinha o intuito de levar os professores a uma reflexão crítica da sociedade e de suas ações contra a humanidade. O texto mencionado foi retirado do livro *O professor e a criança: um livro para pais e educadores*, de Dr. Haim G. Ginott:

No primeiro dia do novo ano letivo, todos os professores de uma escola particular receberam uma nota do diretor: 'Prezado professor: sou um sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver: câmeras de gás construídas por engenheiros formados, crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a educação. Meu pedido é: ajudem seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados, psicopatas hábeis, (...). Ler, escrever e aritmética só são importantes se servem para fazer nossas crianças mais 'humanas'(1973, p.215).

Diante do exposto, torna-se impossível não sentir repugnância, pois a guerra sempre se relaciona a uma realidade cruel que marca profundamente a humanidade. Mas, mesmo com as experiências sofridas nas guerras, o ser humano não parou de maltratar o seu semelhante; recentemente ainda assistimos petrificados pela impotência à guerra dos EUA contra o Iraque, em 2003. A indignação leva a recomendar que alguma ação universal urge ser desencadeada.

Estudos recentes apresentados por cientistas internacionais como Fritjot Capra (2002), Edgar Morin (2003), Santos (1997), entre outros tantos e educadores, como

Paulo Freire (1993), Maria Cândida Moraes (1998), Marilda Behrens (2000), Moacir Gadotti (2000), buscam incisivamente mover uma ação para transformar a sociedade. E, para que essa transformação possa ocorrer, torna-se necessário gerar mudanças por meio de processos e atitudes que modifiquem o comportamento das pessoas, levando-as a viverem uma vida mais saudável e feliz.

4.1 Novo paradigma na formação docente

O novo paradigma da complexidade, sistêmico ou holístico, segundo relato de Yus, não surgiu neste século:

A tradição holística tem suas raízes em filósofos e pedagogos do século XVIII, incluindo os românticos como Rousseau, Pestalozzi, entre outros, assim como os liberais, os humanistas, os transcendentalistas, etc..., passando por reconhecidos, e ainda influentes, pedagogos do início do século XX, como Maria Montessori, Rudolf Steiner, Ferrer e Guardia, Dewey, Decroly, etc... No entanto, só mais recentemente é que adquire um corpo mais consistente e unificado, a ponto de ser visto como um novo paradigma educacional, necessariamente contracultural no momento presente, mas que de maneira crescente vem sendo assumido e praticado por uma rede cada vez maior de educadores de todo o mundo (R. Miller, 1977). É claro que a maioria das escolas que ministram currículos holísticos é privada, mas a existência de inúmeras iniciativas públicas é muito esperançosa e anuncia a urgência de um novo paradigma que somente será generalizado na medida em que suas propostas não forem vistas como ‘ameaçadoras’ para determinados interesses políticos e econômicos que são decisivos para o estabelecimento da função da escola (2002, p.13).

Diante disso, percebe-se que muito se tem comentado sobre o paradigma holístico, da complexidade ou ainda sistêmico (ASSMANN, 1998, MORIN, 2003, CAPRA, 1996, 2002), por essa razão cabe aqui esclarecer o que vem a ser esse paradigma. Segundo definição de Capra, é aquele: “(...) que concebe o mundo como um todo integrado (...) (2001, p.25)”, ou ainda segundo Yus: “ Tudo [que] está relacionado com o holismo vem do grego *holon*, que faz referência a um universo feito de conjuntos integrados que não pode ser reduzido a simples somas de suas partes” (2002, p.15).

Capra ainda coloca que: “Na ciência do século XX, a perspectiva holística tornou-se conhecida como ‘sistêmica’ (...) (2001, p.33)”.

No início do século XXI, esse novo paradigma passa a ser denominado “paradigma da complexidade.” (ASSMANN, 1998, MORIN, 2003 e CAPRA, 2002). O termo complexidade vem do termo *complexus*, que significa, segundo Morin: “o que foi tecido junto.” (2003, p.38).

O desenvolvimento de processos que levem a recompor o respeito ao planeta, a sociedade e ao ser humano exige a superação da visão competitiva e desumana implantada no Universo. Nesse sentido, no início do século XXI, destaca-se a proposição da formação docente que venha atender ao paradigma sistêmico.

A educação organizada de acordo com o pensamento sistêmico apóia a vida sustentável, a busca da unidade na diversidade e a transformação da sociedade. Nessa perspectiva, o novo paradigma levaria as pessoas a optar por atitudes responsáveis perante seus semelhantes e perante o planeta, pois como Gadotti alerta:

Não é suficiente proclamar os direitos humanos ou direitos da terra sem um processo coletivo de educação, sem tomar consciência de que o futuro saudável da terra depende da criação de uma cidadania ambiental planetária. Essa cidadania deve sustentar-se com base numa ética integral de respeito a todos os seres com os quais compartilhamos o planeta. Da capacidade de entender, hoje, a situação dramática na qual estamos, causada pela deterioração do meio ambiente, depende nosso futuro comum (2000, p.111).

Sabe-se que o sistema educacional vigente está voltado para formar o ser humano, para servir ao modelo capitalista de sociedade, na qual o homem é um bem, desde que ele seja produtivo e gere lucro para as empresas. A educação, tendo sido desenvolvida de acordo com o pensamento dominante da sociedade, desenvolveu no educando o valor da competição. Não importam os outros, importa que ele seja o primeiro, o melhor, o mais rico em bens materiais e que ele tenha sucesso profissional.

Incluíram-se nessa competição os bens relacionados ao consumo e ao poder econômico. Nesse sentido, cabe a contribuição do documento *Educação 2000: Uma Perspectiva Holística*, que explicita:

Acreditamos que nossos valores e nossas práticas dominantes, que incluem a preponderância da competitividade sobre a cooperação, do consumo sobre o uso sustentável dos recursos e da burocracia sobre uma interação autenticamente humana, têm sido destrutivos para a saúde do ecossistema e também para o bom desenvolvimento humano (in Yus, 2002, p.256).

Nesse contexto, para enfrentar essa realidade competitiva e desumana ressalta-se a importância de formar professores para educar as crianças de acordo com as idéias do novo paradigma da ciência, ou seja, o paradigma da complexidade ou holístico. Esse paradigma inovador pretende conduzir a humanidade a uma nova maneira de se relacionar e de viver, buscando a paz e a solidariedade como valores a serem alcançados.

Na visão holística ou complexidade, o professor precisa ter consciência da importância de seu papel de educador, pois, conforme Gadotti: “O educador que se pretende formar para o próximo milênio, deverá ter consciência e atuar em favor de um planeta saudável onde todos possam viver com qualidade e em harmonia universal com todos os seres com os quais compartilhamos a Terra” (2000, p.111). Esse educador deve levar em conta que o ser humano é um ser complexo, pois, segundo Morin: “O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico” (2003, p.15). Por essa razão, a condição humana precisa ser construída tanto pelo professor como pelo aluno.

Ressalta-se que o professor tem um papel fundamental no novo paradigma, uma vez que precisa refletir e atuar para tentar mudar a maneira de agir e pensar dele mesmo

e das pessoas. AMAGI (In: Delors et al., 2003, p.152) deposita grande esperança nos professores, quando menciona:

(...) significa que se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, (...) A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário (...) que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenómeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm papel determinante na formação de atitudes positivas ou negativas perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e (...) permanente.

Percebe-se que a formação dos próprios professores precisa acompanhar o ritmo de mudanças e manter a esperança na transformação da sociedade. Atualmente, a formação do professor e, especialmente, do pedagogo, tem de contemplar o paradigma da complexidade e estimular o aprendizado contínuo, crítico e transformador.

Segundo Amagi (In: Delors et al., 2003, p.218), é necessária uma melhoria das competências e da qualidade da formação dos professores. Para que isso ocorra, algumas medidas se fazem necessárias, tais como aumentar a exigência quanto ao “(...) nível de formação inicial dos professores”. Cabe ressaltar que, no Brasil, a formação dos professores tem sido ofertada pelo ensino médio. Na última década, por uma exigência da Lei nº 9394/96 muitos professores passaram a buscar a formação na educação superior. Para que essa formação superior possa ser mais aprofundada e aprimorada, caberia expedir “os certificados de aptidão para o ensino”, nos quais, segundo Amagi (In: Delors et al., 2003, p.218), deveria constar o nível para o qual o professor foi formado e está apto a atuar. Outra medida a ser sugerida refere-se à exigência da experiência do professor em determinada área de conhecimento.

A formação contínua do professor é mais uma das medidas sugeridas, uma vez que, segundo Amagi (In: Delors et al., 2003, p.219), “a formação em serviço é uma

forma de educação permanente altamente recomendada, por permitir a todos os membros do corpo docente melhorar suas competências (...)"'. Essas recomendações incluem as condições de trabalho dos professores, que precisam ser levadas em consideração; fatores como o tamanho da turma e a jornada de trabalho, entre outros, devem ser respeitados e ponderados para o bom andamento das atividades. Outro fator relevante salientado por AMAGI refere-se à remuneração dos professores, e sobre esse ponto comenta: "a remuneração dos professores deveria ser suficientemente elevada, a fim de levar jovens talentosos a abraçar a profissão e atingir um nível razoavelmente comparável ao de outras categorias da função pública" (In: Delors et al., 2003, p.219). Essas medidas, e outras mais que possam elevar o nível de qualidade do ensino, precisam ser levadas em consideração pelas instituições de ensino e pesquisa.

Os programas de formação de professores devem estar de acordo com os novos paradigmas propostos para a produção do conhecimento; por essa razão os órgãos ligados às áreas educacionais precisam inovar em conjunto com a gestão escolar, visto que outra maneira de melhorar o ensino prende-se a atuação qualificada da gestão escolar. Uma gestão que busque a união das forças poderá melhorar de forma efetiva a qualidade da escola. Os professores, trabalhando em cooperação, poderão pesquisar, atualizar, criar e melhorar as condições de ensino e aprendizagem, pois eles *aprendem a aprender* em conjunto, para depois propor aos alunos o desejo de *aprenderem a aprender*. Cabe ao diretor, como líder, articular o grupo de professores para que aconteça em sua escola uma rede conectada de entre-ajuda e de pesquisa. O trabalho coletivo leva a processos de parceria que provocam a solidariedade de forma natural.

A melhoria desses aspectos escolares devem ser desafios para as instituições de ensino e órgãos políticos ligados à educação, tornando-se um objetivo a ser alcançado o

mais cedo possível, para que a escola possa encaminhar-se para o futuro, de acordo com o paradigma da complexidade ou holístico.

4.2 A formação do professor pedagogo e o paradigma da complexidade, sistêmico ou holístico

Esse paradigma da complexidade desafia os professores a uma nova postura, pois envolve quatro pilares da aprendizagem: *o aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer* (Delors et al., 2003, p.19 e 20). Com isso, ampliam-se as aprendizagens, pois o professor precisa saber “*fazer aprender*” (Perrenoud,2000, p.53).

A educação voltada para a complexidade, foca-se na aprendizagem do aluno, busca movê-lo a *aprender a aprender* e a *saber fazer*, motivado pelo desafio da pesquisa, da conquista do conhecimento por suas próprias forças, da vontade de construir o seu conhecimento e o seu desenvolvimento como pessoa. Para isso, o professor tem de atuar de uma forma criativa e estar disposto a aprender junto com os alunos, ou seja, como afirma Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2003, p.23). Ou ainda, em outras palavras, como cita Ferguson: “se não estamos aprendendo e ensinando, não estamos despertos e vivos. O aprendizado não é apenas como a saúde, é a saúde” (1992, p.267). A contribuição de Yus reforça que “os professores se tornam aprendizes, e os aprendizes professores” (2002, p.44).

Nessa nova visão o professor precisa ser dinâmico, usar a criatividade, a sensibilidade e a intuição no desenrolar de seu trabalho. A docência numa visão complexa implica:

Considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação

formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar (Perrenoud, 2000, p.53).

Desse modo, a educação contemplaria a pessoa em sua complexidade, buscando uma aliança entre o ensino e a aprendizagem. Cabe aqui a reflexão de Ferguson, quando esclarece:

O paradigma mais amplo busca a natureza do aprendizado, em vez de métodos de instrução. O aprendizado, afinal de contas, não significa apenas escolas, professores, alfabetização, matemática, notas, resultados. É o processo através do qual vencemos cada passo do caminho desde que respiramos pela primeira vez; a transformação que ocorre no cérebro sempre que uma nova informação é integrada, uma nova habilidade é dominada. O aprendizado aciona a mente do indivíduo. Qualquer outra coisa é mera escolarização. (1992, p.273).

Nesse sentido, urge que o professor pedagogo compreenda que para se *aprender a aprender* é preciso perceber as conexões e as relações que existem entre as coisas e os fenômenos, uma vez que o significado está na visão do todo, no contexto, e não na parte fragmentada. Cabe aqui a contribuição de Yus, quando alerta: “A reflexão principal requerida pela nova missão educativa se baseia na compreensão fundamental da conectividade das coisas. Essa reflexão reconhece a natureza interdependente do universo, em que todos os seres vivos dependem uns dos outros para sua existência, bem-estar e desenvolvimento” (2002, p.45). O paradigma da complexidade propõe que as coisas, os fenômenos e a natureza formam uma teia complexa. Explicitando essa idéia, Capra apresenta a contribuição:

(...) se a comunidade estiver ciente da interdependência de todos os seus membros, a diversidade enriquecerá todas as relações e desse modo, enriquecerá a comunidade como um todo, bem como cada um dos seus membros. Nessa comunidade, as informações e as idéias fluem livremente por toda a rede, e a diversidade de interpretações e de estilos de aprendizagem – até mesmo a diversidade de erros-enriquecerá toda a comunidade (2001, p.235).

A formação desse professor pedagogo precisa estar inserida nesse contexto complexo, pois, segundo Morin (2004), na maioria das vezes o professor foi educado pelo paradigma tradicional que fragmentava o conhecimento e se preocupava, em sua prática pedagógica, exclusivamente com a memorização, a cópia e a imitação. A ação docente no paradigma da complexidade exige a contextualização; como propõe Morin:

O conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, por mais aleatório e difícil que seja, deve ser tentado sob pena de imperfeição cognitiva, mais ainda quando o contexto atual de qualquer conhecimento político, econômico, antropológico, ecológico...é o próprio mundo. A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. (...) Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento (2003, p.35).

O profissional da educação precisa perceber a importância das relações das partes e do todo. A visão de totalidade implica uma visão de contexto que, de acordo com Ferguson, pode ser entendida como:

Contexto... literalmente, 'o que é tecido junto'. Estamos na atualidade examinando a ecologia de tudo, percebendo que as coisas só fazem sentido com relação a outras coisas. Assim como a medicina começou a pesquisar o contexto da doença, o meio e não apenas os sintomas, a educação está começando a tomar conhecimento de que as interligações daquilo que conhecemos, a rede de relações, são mais importantes do que o mero conteúdo. O conteúdo é fácil de ser dominado, depois de enquadrado em um contexto de certo modo (1992, p.288).

O professor para entender melhor a grandeza dessa proposta precisa se aproximar do novo paradigma da complexidade. O docente necessita desenvolver e construir vários saberes para si mesmo e para atuar como profissional, de modo que fundamente a sua prática educativa em conhecimento aprofundado e rigoroso.

4.3 Os saberes da prática docente

Para que o professor pedagogo seja capaz de trabalhar no paradigma da complexidade, precisa buscar o desenvolvimento de algumas competências e saberes. Entre esses saberes, o professor necessita compreender que *aprender é transformar*, (FERGUSON, 1992, p.276), isto é, levar o aluno a descobertas, instigá-lo a pesquisa, a curiosidade que o motiva a buscar conexões e a ter idéias inter-relacionadas. Desenvolver no aluno a coragem para liberar o *aprendiz interior* (p.265), que espera para ser livre, o aprendiz que quer “ter liberdade de aprender, ou que quer aprender”; para isso (p.265), acrescenta Ferguson, que o educador precisa motivar o aluno a fazer aquilo que ele quer fazer e que lhe interessa (p.269).

Entre as noções que o professor precisa ter, está a constatação que aprendemos de formas diferentes, como comenta Ferguson:

Alguns cérebros são dominados pelo hemisfério direito e outros pelo esquerdo, e às vezes nem por um nem por outro. Alguns de nós aprendem melhor ouvindo, outros vendo ou tocando. Alguns visualizam facilmente, outros não visualizam de todo. Alguns se lembram de leituras de odômetros, números de telefones, datas; outros se lembram de cores e sensações. Uns aprendem melhor em grupo, outros sozinhos. Alguns têm maior rendimento pela manhã, outros à tarde. (1992, p.283).

Além do *aprender a fazer* e do *aprender a conhecer*, esse professor precisa desenvolver saberes no que se refere aos outros dois pilares da educação, que vêm a ser: *o aprender a ser* e *o aprender a conviver* (DELORS et al. 2003, p.90). Essas aprendizagens são fundamentais para que a educação da pessoa possa acontecer em sua complexidade. O desafio de buscar as aprendizagens em suas múltiplas dimensões deve ser enfrentado para que no futuro se possa ter a possibilidade de uma vida com mais saúde e qualidade.

O professor formado para conviver e oferecer múltiplas aprendizagens num paradigma da complexidade deve se ocupar em desenvolver os aspectos necessários a sua formação como pessoa. Para vivenciar com naturalidade o *aprender a ser* de uma

maneira especial, precisa buscar desenvolver sua vivência enfocada nos saberes que ajudarão os alunos a refletirem sobre suas próprias vidas. Nesse aspecto, cabe aqui colocar a reflexão de Morin:

A aprendizagem da vida será realizada por duas vias, a interna e a externa. A via interna passa pelo exame de si, a auto-análise, a autocrítica. O auto-exame deve ser ensinado desde o primário e durante todo ele. Seriam mostrados, particularmente, os erros ou deformações que ocorrem nos testemunhos mais sinceros e convictos; seria estudada a maneira com que a mente oculta os fatos que contrariam sua visão das coisas: mostrar-se-ia como as coisas dependem menos de informações do que da forma em que se está estruturado o modo de pensar. A via externa seria a introdução ao conhecimento das mídias. Como as crianças são imersas, desde muito cedo, na cultura de mídia, televisão, videogame, anúncios publicitários etc.; o papel do professor em vez de denunciar, é tornar conhecido os modos de produção dessa cultura (2004, p.77 e 78).

Esse *saber ser* e *saber conviver* englobam aspectos referentes à Educação Emocional. O professor, para atender ao novo paradigma, necessita desenvolver múltiplos aspectos, mas, como afirma Morin: “Finalmente e acima de tudo, aprender a ser” (2003, p.20). Para que tal fato aconteça, o professor necessita antes de tudo ser formado nesse aspecto; urge então empreender ações nas instituições de ensino e nos órgãos políticos voltados à educação, com a finalidade de que estes proporcionem meios para que os professores possam ter uma formação em múltiplos sentidos, visto que o professor no paradigma emergente precisa saber reconhecer seus sentimentos e aceitar os sentimentos dos demais. Para isso, ele precisa de uma formação específica na área da complexidade humana.

Como se propõe uma formação integral do ser humano, o professor também, por sua vez, necessita ter acesso aos saberes necessários a essa formação. Morin (2004) relaciona sete saberes como sendo necessários à educação da complexidade, que são:

1. O conhecimento, como diz Morin: “(...) comporta o risco do erro e da ilusão” (2003, p.19). É preciso saber que quando acontece o erro acontece também a aprendizagem; o erro pode ser caminho do acerto, pois se aprende errando.

2. O conhecimento articula-se a partir do pensamento; explicitando, Morin (2003, p.14) coloca: “Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não programática: é a questão fundamental da educação, já se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento” (p.35).

3. A humanidade é comum a todos os seres que habitam a terra. É preciso que se conheça o que vem a ser essa condição humana, e também formas de comunicação que promovam os relacionamentos abertos e solidários. Para que isso ocorra, Morin (2003, p.47) coloca: “(...) para a educação do futuro, é necessário promover grandes lembramentos dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, (...)”.

4. “Ensinar a identidade terrena” (MORIN, 2003, p.63). Implica reconhecer a condição humana; também é preciso reconhecer o mundo, o planeta que se habita. O cuidado com o planeta e a preocupação de tornar a vida sustentável para as próximas gerações devem constituir preocupação do professor deste milênio.

5. “Enfrentar as incertezas” (MORIN, 2003, p.79) e a imprevisibilidade do futuro deve transformar-se em um caminho da humanidade para a humildade e o reconhecimento de que as certezas não são absolutas e inquestionáveis.

6. “Ensinar a compreensão” (2003, p.93). Morin coloca um desafio ao professor, que estará diante dos alunos neste milênio: “o problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. Por esse motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro” (2003, p.93). Assim, faz-se necessário que o professor compreenda a si mesmo e a sua condição humana, para daí poder compreender a seus alunos e a todos.

7. A dimensão ética do gênero humano, segundo Morin (2003, p.105), implica a compreensão de que a ética humana está baseada na cadeia formada pelos elementos

indivíduo/sociedade/espécie. Essa consciência precisa levar à humanidade a “esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária” (2003, p.106).

A formação do professor que respeitar a inclusão desses saberes poderá levar a educação à transformação esperada pela humanidade neste novo milênio de nossa história. Cabe aqui salientar a reflexão de Yus: “Nessa cultura emergente, a educação terá um papel muito diferente daquele que desempenhou nos dois últimos séculos. A educação precisará estimular e favorecer o desenvolvimento mais completo das habilidades humanas por seu próprio interesse, não para o benefício de interesses corporativos ou políticos” (2002, p.239). Ao se pensar na formação de professores para atuarem no contexto da complexidade, deve-se levar em conta as idéias colocadas por Yus, em seu livro *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Nessa obra encontra-se a idéia de que a educação deve ser entendida como: “Uma concepção de ensino mais como uma ‘arte’ do que como uma ciência técnica, mais como um compromisso do que como uma profissão” (2002, p.240). O desenvolvimento de si mesmo, deverá ser uma busca constante. A reflexão, a meditação, o relacionamento humano e os seus conflitos deverão fazer parte integrante do programa, como também deverão ser estimuladas a criatividade, a sensibilidade, a espontaneidade, a responsabilidade e a compaixão. (YUS, 2002, p.240). Os professores precisam acreditar no grande potencial humano, e tratar a criança como “uma alma em crescimento” (YUS, 2002, p.240), pois o desenvolvimento humano pode ser tanto estimulado quanto bloqueado, e nesse processo o cuidado, o acompanhamento para desenvolvê-lo deve ser uma constante.

O docente precisa ter consciência de que existe uma conexão do ato de educar com a cultura e a filosofia, que se manifestam por meio dos métodos escolhidos para a realização da educação. Uma formação generalista e com amplos saberes deve ser a

meta a ser alcançada pelo professor, a fim de atender às mais diferentes necessidades de seus alunos. Levar o aluno ao pensamento crítico, flexível e criativo, instigando a pesquisa e a busca de construção do conhecimento deve ser o objetivo a nortear o trabalho do professor holístico.

Um programa de formação para professores, atualmente, deve levar em conta todos esses elementos para que a educação possa realmente vir a transformar a sociedade.

CAPÍTULO 5

Pesquisa qualitativa sobre Educação Emocional

Apresenta-se nesse capítulo a pesquisa qualitativa realizada com professores universitários, com as formandas do curso de Pedagogia e com professores da educação fundamental, com objetivo de investigar o conhecimento e a prática metodológica referente à Educação Emocional.

Nesta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa na modalidade de pesquisa participante. Essa opção encontra sua justificativa na proposição de Ludke e André (1986), que propõem para a pesquisa qualitativa as seguintes características: “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento.” (1986, p.11). Esta pesquisa atende a essa recomendação e se propõe a levantar informações por meio de entrevistas junto aos sujeitos envolvidos na problemática. “Os dados coletados são predominantemente descritivos.” (1986, p.12). Nesta pesquisa as entrevistas serão transcritas e as informações serão organizadas para a análise do conteúdo das respostas. Todas as informações coletadas são importantes, e por essa razão a pesquisadora estará atenta aos detalhes que possam revelar essas informações relevantes das contribuições dos sujeitos, pois, “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.” (1986, p.11).

Essa característica da pesquisa qualitativa ressalta todo o foco desta pesquisa, pois o tema pesquisado refere-se justamente aos significados que as pessoas dão as suas vidas e ao modo como se relacionam consigo mesmas e com os demais. Assim, “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.” (1986, p.12). Nesta pesquisa busca-se obter as informações no contato direto da pesquisadora com os entrevistados, investigando o posicionamento dos participantes no que se refere ao tema.

As características propostas por Ludke e André (1986) sobre a pesquisa participante dão rigor à idéia de optar-se pela pesquisa qualitativa. Reforçando essa idéia, cabe a contribuição de Mazzotti e Gewandsznader, quando propõem que:

(...) a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem tradição compreensiva ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de imediato, precisando ser desvelado. Dessa posição decorrem as três características essenciais aos estudos qualitativos: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística (2002, p.131).

Assim, optou-se por utilizar como instrumento de pesquisa as entrevistas semi-estruturadas e focadas. Segundo Ludke e André: “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, (...)” (1986, p.34). Desse modo, a entrevista semi-estruturada possibilita obter em campo as informações necessárias à pesquisa, pois, segundo Mazzotti e Gewandsznader: “(...) o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos.” (2002, p.168).

As entrevistas focadas e semi-estruturadas, segundo UWE, em seu livro: *Uma introdução à pesquisa qualitativa*, podem servir de base metodológica para desenvolver a pesquisa qualitativa. (2004, p.100). Para Uwe (2004), o pesquisador a partir do roteiro pode e deve decidir no momento da entrevista, quando e em que seqüência vai fazer as perguntas, assim como também decidir por omitir a questão que já tenha sido respondida (2004, p.100).

O entrevistador precisa articular com tranquilidade o encaminhamento da investigação de modo a não cair na burocracia, o que poderá fazer o processo ficar muito rígido. Para isso, deve levar em conta a possibilidade de fazer simulações da dinâmica a ser empregada, como um ensaio, com o objetivo de estar mais seguro no

momento exato da entrevista, para ter autoconfiança e perceber as dificuldades que poderão ocorrer.

Alguns cuidados precisam ser tomados ao se optar por entrevistas, uma vez que durante seu encaminhamento o pesquisador precisa tomar algumas decisões em função do objeto de investigação. Nesse sentido UWE (2004), acrescenta: “Essas decisões, que somente podem ser tomadas na própria situação de entrevista, exigem um alto grau de sensibilidade para o progresso concreto da entrevista e do entrevistado. Além disso, requerem uma boa visão geral daquilo que já foi dito e de sua relevância o para a questão de pesquisa do estudo” (2004, p.100).

A opção pela entrevista semi-estruturada ou focada vai ser facilitada pela experiência adquirida no trabalho que a pesquisadora vem realizando há 24 anos, sobre o tema. Esse trabalho tem sido desenvolvido com as pessoas, especialmente em relação à questão do relacionamento humano e do diálogo. A pesquisadora, como profissional da área de educação com formação em Magistério, Pedagogia e Especialização em Tecnologias Educacionais, pôde notar, no decorrer de sua formação como professora e pedagoga, uma lacuna, ou seja, uma defasagem na formação de professores no que se refere às aprendizagens que envolvem o *saber ser* e o *saber conviver*.

A experiência vivenciada no decorrer de todos estes anos tem levado a buscar uma melhoria no relacionamento interpessoal e no relacionamento intrapessoal, em especial sobre como levar a pessoa a uma autodescoberta e auto-análise. O foco desta pesquisa encontra-se na necessidade de subsidiar o preparo do futuro pedagogo para vir a ser um professor e um profissional da educação.

5.1 Fases do processo investigativo e o universo envolvido na pesquisa

Para a realização da pesquisa, elaborou-se um protocolo de entrevistas, que foram realizadas em três fases. Na primeira fase, as entrevistas foram realizadas com cinco professoras do Curso de Pedagogia da PUCPR, as quais lecionam disciplinas voltadas para o ensino fundamental, tendo sido designadas na pesquisa como PP. Numa segunda fase envolveram-se cinco professoras do ensino fundamental, de escolas públicas e particulares, designadas na pesquisa como POEF. Numa terceira fase, envolveram-se seis formandas do curso de Pedagogia da PUCPR, designadas na pesquisa como FORED.

Na elaboração das entrevistas, foram usadas as designações descritas acima, acrescidas de numerais que as diferenciem uma das outras. Essa opção pela colocação de códigos para os participantes tem como finalidade salvaguardar as identificações dos sujeitos. O sigilo da verdadeira identidade dos sujeitos foi combinado previamente e foi mantido no decorrer de todo o processo investigativo.

A coleta das contribuições dos participantes foi trabalhada da seguinte forma: num primeiro momento foi organizado todo o material recolhido, num segundo momento foi feita uma análise do material, na tentativa de agrupá-lo de acordo com algumas características apresentadas. Essas contribuições foram agrupadas por coincidências e convergências que foram detectadas nos instrumentos utilizados para a coleta de informações. No terceiro momento as possíveis relações e coincidências das contribuições foram novamente reestudadas, para uma nova reelaboração das características e tendências das respostas. Foi previsto que se houvesse a necessidade de novas contribuições, a partir da análise das informações, durante o processo, seriam propostos os procedimentos necessários. Num quarto momento as contribuições foram selecionadas e relacionadas ao referencial teórico investigado.

As entrevistas após terem sido transcritas, foram apresentadas ao entrevistado para que este lesse e liberasse o texto para divulgação do uso das informações levantadas na entrevista. A análise criteriosa das informações levantadas com a pesquisa participante foi apresentada num relatório da pesquisa que buscou acrescentar algo construtivo ao problema focalizado pela pesquisa, ou seja, com essa elaboração pretende-se levantar novos posicionamentos sobre o problema da pesquisa e apontar possíveis encaminhamentos para formação dos Pedagogos no que se refere à aprendizagem do *saber ser* e do *saber conviver*.

5.2 Entrevista semi-estruturada, relatos dos colaboradores

A oportunidade de realizar uma pesquisa sobre a Educação Emocional foi e tem sido uma experiência ímpar; possibilitou alcançar uma grande satisfação pessoal e profissional. Os estudos e as pesquisas abriram novos horizontes e novos caminhos, os quais começaram a ser desvendados, revelando uma possibilidade mais ampla e muito importante para a formação das pessoas.

Optou-se na pesquisa por entrevistas semi-estruturadas, como meio de captação de informações e contribuição dos sujeitos, assim essas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos em três grupos de atuação, o primeiro grupo envolveu de cinco profissionais que atuam na Universidade. Três desses profissionais atuam na educação superior e possuem o grau de Mestre. Outros dois profissionais que contribuíram para a pesquisa integram a mesma universidade, possuem o grau de Doutor e atuam como professores de Mestrado em educação e de graduação em Pedagogia. As contribuições desses profissionais foram de suma importância para a pesquisa.

O segundo grupo de sujeitos escolhido para a pesquisa envolveu seis alunas do curso de Pedagogia da mesma Universidade, nas quais os professores universitários pesquisados atuam. Essas alunas encontram-se no oitavo e último período encerrando a graduação do curso de Pedagogia. As contribuições das alunas também se mostraram muito significativas à pesquisa.

Um terceiro grupo de sujeitos envolveu professores dos colégios de educação no nível fundamental. Foram eleitos dois colégios Estaduais e um colégio pertencente à rede particular de educação. As professoras atuantes nesses colégios ofereceram um leque de subsídios para aprofundar muito mais o tema da pesquisa.

5.2.1 1º grupo da pesquisa: Contribuição das professoras do curso de Pedagogia

Análise das entrevistas realizadas com as professoras de Pedagogia.

Um grupo escolhido para participar da pesquisa foi formado por cinco professoras de Pedagogia, que atuam na graduação e no Mestrado. Essas receberam na pesquisa o código de PP, acrescido de um número identificador salvaguardando a identidade dos sujeitos. Os sujeitos foram indagados sobre: **“Professor (a) você conhece o termo Educação Emocional e o que vem a ser essa modalidade de educação?”**

As contribuições apresentadas por três sujeitos, dos cinco, são coincidentes no que se refere à confusão que existe entre a Educação Emocional e a afetividade.

“Educação Emocional, eu não conheço, nunca tinha ouvido falar, mas, tem toda uma linha, uma vertente que fala dessa questão do emocional, da gente não ficar só na razão, mas também estar voltado a partir do que é a aprendizagem, que é a minha área, vou falar daquilo que eu conheço. Que hoje a gente tem toda uma preocupação e sabe que para aprender, não basta só a razão, a gente tem a cognição, a gente tem o afeto, tem o social, o meio em que esse sujeito está inserido, então, não dá para excluir, um lado do outro, assim como não dá mais para a gente conceber o cérebro humano como um hemisfério separado do outro, a gente até então tinha a idéia de que o hemisfério esquerdo era da razão e o direito era da emoção. E hoje já com a

neurociência e a neuropsicologia a gente está sabendo que o cérebro é uma unidade como nós somos uma unidade. Então, assim eu imagino que você esteja pensando e falando sobre Educação Emocional, que é uma coisa que tem que estar presente, como tem que estar a cognição e as outras áreas” (Sujeito PP1).

“Bem, se Educação Emocional, tem a ver com as condições de afetividade, exatamente essa afetividade demonstrada no nível do comportamento em sala de aula, e se ela envolver a questão dos resultados da aprendizagem eu quero acreditar que conheço”.

‘Interferência da pesquisadora: mas esse termo já ouviu alguma vez?’

“Já, ouvi muito pouco nessa situação, eu já ouvi falar de inteligência emocional e já ouvi falar de educação pela afetividade, mas a Educação Emocional, com esses dois vocábulos eu ainda não havia visto juntos. Deduzo que tem a ver com essa questão de afetividade e que tem a ver com a demonstração do aluno a nível comportamental dessas condições de sentir e fazer também pelos sentimentos” (Sujeito PP3).

“Eu, o que eu conheço sobre essa questão emocional, talvez com outros termos, eu conheço muito, por exemplo: o aspecto da afetividade dentro da teoria de Wallon, é a questão da Inteligência emocional de Gardner, de Goleman, quando eles falam dessa característica do ser humano, dessa inteligência do ser humano que se refere ao aspecto emocional, é isso que você está pesquisando? É essa abordagem?”

‘Interferência da pesquisadora: Sim, mas o termo Educação Emocional você já ouviu anteriormente?’

“Não, não esse termo Educação Emocional, não, mas já ouvi...”

‘Interferência da pesquisadora: Inteligência emocional?’

“Ouvi afetividade na educação, existe um livro, muito interessante esse livro, é uma pesquisadora de São Paulo, eu não me recordo o nome da autora, mas ele se chama: Emoção na sala de aula. É todo fundamentado na teoria de Henri Wallon, então o que eu conheço, é nessa abordagem. O termo Educação Emocional, eu não conheço” (Sujeito PP4).

Percebe-se que as respostas dadas por esses sujeitos coincidem no aspecto de não haverem conhecido ou mesmo trabalhado com o termo “Educação Emocional”.

Mas nota-se que se aproximam do tema por meio de outros conhecimentos que possuem, percebendo e deixando clara a conexão que existe entre os conhecimentos, pois, como comenta Capra: “Quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos o que significa que estão interligados e são interdependentes” (2001, p.23).

Quando os sujeitos da entrevista se referem à questão da afetividade, tentando expor sobre a Educação Emocional, mostram uma confusão clássica. Apesar de na

Educação Emocional se buscar construir e aprender a expressão da afetividade, quando se fala de afetividade não significa que se esteja falando sobre o conteúdo da Educação Emocional. Como explica Goleman: “O movimento de Alfabetização Emocional, porém vira pelo avesso a expressão *educação afetiva* - em vez de usar o afeto para educar, ensina o próprio afeto” (1995, p.278).

No decorrer da dissertação esclarece-se o que vem a ser o termo Educação Emocional, cabe aqui explicitar a questão da afetividade, a fim de esclarecer a diferença entre essa duas modalidades.

O termo afetividade é explicitado da seguinte forma no *Minidicionário da Língua Portuguesa*, de Silveira Bueno: “s.f. Qualidade do que é afetivo; afeição; carinho” (2000 p.33). Esclarecendo que se trata de manifestação do ato de amar, do ato de gostar e também do esforço para demonstrar essas atitudes de forma afável e carinhosa. A afetividade é um dos componentes básicos ao professor que se orienta pelo paradigma da complexidade, pois como comenta Chalita:

(...) os problemas relacionados à educação atingem patamares cada vez mais complexos. A tentativa que ora se faz não é a de apresentar uma tese revolucionária sobre o assunto. Trata-se apenas de um olhar novo para esse universo a ser descortinado. Um olhar de afeto, um olhar amoroso. Educação e afeto! A educação não pode ser vista como um depósito de informação. Há muitas formas de transmissão de conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor (2001, p.11).

Muitos professores conseguem construir com seus alunos esse vínculo afetivo educacional, que só vem a contribuir para a aprendizagem do aluno. Enfatiza-se que a diferença entre a afetividade e a Educação Emocional pode ser esclarecida, pois a afetividade trata de demonstração de afeto e amor e a Educação Emocional trata de um reconhecimento das emoções pessoais e dos sentimentos oriundos dessa emoção, do modo de aceitar e reconhecer sentimentos, bem como da disciplina pessoal necessária

para controlar os sentimentos. A Educação Emocional busca barrar impulsos agressivos advindos de sentimentos desagradáveis, bem como o gozo e a aceitação dos sentimentos agradáveis e que geram o prazer de se viver o momento. Colabora com essa explicação sobre a Educação Emocional a colocação de Steiner e Perry: “A Educação Emocional compõe-se de três aptidões: a capacidade de entender as emoções, ouvir as outras pessoas e empatizar com suas emoções, e expressar as emoções produtivamente (2001, p.23)”.

Abordando outro aspecto, o sujeito PP5 colabora com a contribuição:

“Educação Emocional você pergunta para mim o que vem a ser essa modalidade, poderia ser um aspecto, até preciso pensar a respeito disso. Mas o que vejo, é que a educação emocional, poderia ser um aspecto da educação que tem que ser considerado, que trata das relações entre os diferentes indivíduos, diferentes segmentos que interagem dentro da escola, seja ela uma escola de educação infantil, seja ela escola de ensino superior, em síntese seria isso que eu entendo (...)” (Sujeito PP5).

Realmente, a Educação Emocional trata dos relacionamentos entre as pessoas, algo que se percebe falho na educação escolar, mas, em uma análise mais aprofundada, é algo que todo ser humano realiza em todos os momentos e em praticamente todas as situações do dia-a-dia. Cabe aqui refletir sobre o que Yus comenta a esse respeito:

Afirmamos que o primeiro, além de fundamental, princípio da educação é nutrir as possibilidades inerentes do desenvolvimento humano. As escolas devem ser lugares que facilitem o aprendizado e o desenvolvimento global de todos os alunos. A aprendizagem deve envolver o enriquecimento e o aprofundamento das relações consigo mesmo, com a família e com os membros da comunidade, com o planeta e com o cosmos (2002, p.256).

Outro aspecto relevante foi colocado pelo professor convidado para a pesquisa:

“Conheço, a questão da Educação Emocional, segundo Daniel Goleman, hoje ele tem algumas produções em cima disso. Inclusive, uma das últimas dele que é o Espírito Criativo, junto com os professores da Universidade de Stanford. E eu vejo a grande relevância, desses estudos hoje que ele nos traz, para considerarmos dentro da

educação como um todo. É porque nós somos seres que pensam, mas seres também que se emocionam” (Sujeito PP2).

O comentário de PP2 demonstra que reconhece a importância da Educação Emocional e demonstra por meio de seu depoimento a importância de se trabalhar essa modalidade nas escolas. Yus confirma esse aspecto quando reflete:

Desejamos que cada aluno jovem e adulto seja reconhecido como único e valioso. Isso significa aceitar as diferenças pessoais e fomentar em cada aluno um sentido de tolerância, de respeito e de consideração pela diversidade humana. Cada indivíduo é inerentemente criativo, tem necessidades e habilidades físicas, emocionais, intelectuais e espirituais únicas, além do que possui uma capacidade ilimitada para aprender (2002, p.257).

Dessa forma espera-se que o paradigma da complexidade possa contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

A segunda questão da entrevista referiu-se aos dois pilares da educação, que são: o *saber ser* e o *saber conviver*. Para esclarecimento sobre esse tema, foi indagado aos professores: **“O que você pensa e conhece sobre os dois pilares da educação que vem a ser: o *saber ser* e o *saber conviver*?”**

As contribuições dos cinco sujeitos foram coincidentes, pois as suas respostas deixam claro que conhecem os quatro pilares da educação e que também consideram importante a sua aplicação na educação atualmente. Assim, cabe apresentar seus depoimentos:

“O que é o aprender a ser e o aprender a conviver, que são os dois pilares propostos pela UNESCO ?”

‘Interferência da pesquisadora: Sim, de Jacques Delors.’

“Do Jacques Delors, olhe eu até no meu doutorado trabalhei, eu cito os pilares e até acrescento mais, porque eu vejo assim, que não adianta só eu aprender a ser, aprender a conviver, como é que é?”

‘Interferência da pesquisadora: aprender a fazer, e aprender a aprender’.

“Eu acho que antes de tudo a gente está precisando é se conhecer, aprender a se conhecer, e os dois pilares que eu coloco, inclusive, eu acrescento numa ousadia, essa

outra vertente, então, eu conheço muito, acredito muito, porque parto também desse pressuposto, que as coisas, a gente não nasce sabendo, então a gente tem que aprender, e quando eu falo que tem que aprender é porque tem que ter alguém que ensine para a gente e isso está precisando, ser ensinado” (Sujeito PP1).

A contribuição do sujeito PP1 afirma a necessidade de aprender a trabalhar de uma forma efetiva e especial com esses dois pilares da educação.

“Os dois pilares fazem parte dos outros dois, que no caso contemplam que são os quatro pilares da educação. Isso foi lançado para o mundo em Paris, em 1996, acho que para ser exata, em outubro pela UNESCO, e nós temos um livro que nos detalha mais profundamente, sobre isso, do Jacques Delors, que é ‘Educação: um tesouro a descobrir’. Na realidade é,... Esses pilares que você me pergunta que são: o saber ser e o saber conviver, são muito importantes e a gente já pode fazer uma relação também com Howard Gardner, quando ele nos traz nas inteligências múltiplas, a questão da relação interpessoal e intrapessoal. Então, o interpessoal seria a questão do resgate e aprender a ser e o intrapessoal aprender a conviver. Então o ser é uma condição minha interna porque é fundamental e o conviver realmente é a grande moeda desse século, não adianta eu só ter conhecimento, eu ter titulação, se eu não souber socialmente estar no meio e conviver com esse meio diante desse conhecimento e vice versa. Então, são fundamentais realmente esses dois pilares, o ser humano pode se estruturar, individualmente e socialmente” (Sujeito PP2).

A contribuição da professora PP2 destaca o paralelo entre os dois pilares da educação e as inteligências múltiplas, referindo-se em especial à inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal, as quais são de fundamental importância para a Educação Emocional.

“Eu acho que entre os quatro, esses dois são de suma importância, não que os outros não sejam, mas a grande dificuldade hoje, principalmente na minha concepção de vida é de que muito pouco de nós temos a condição de clareza do saber ser, e quando a gente não tem essa clareza, de quem nós somos ou o que nós esperamos, ou o que nós podemos fazer por esse mundo, nós vamos ter uma dificuldade muito maior com o outro que é o saber conviver (...)” (Sujeito PP3).

A professora PP3 também destaca a importância de a Educação levar em conta as aprendizagens referentes aos pilares indagados.

“Os pilares do Jacques Delors da UNESCO, eu acredito que são dois desafios muito grandes, para a Educação, até abordei esses tema (...) porque não basta saber e o grande desafio está nesse ser e nesse conviver, exatamente porque ai a gente vai ter que trabalhar com uma escala de valores, o professor vai ter que abordar outros temas na sala de aula que vão muito além de um conteúdo estagnado, muito além dessa situação disciplinar, digamos das disciplinas, vai realmente abordar a questão da atitude”(Sujeito PP4).

A contribuição da professora PP4 menciona que o trabalho com esses dois pilares vem a ser um desafio à Educação no presente e no futuro.

“Eu acredito que eu já coloquei um pouquinho na resposta anterior saber ser: a realização, o desenvolvimento do indivíduo como um todo, no seu aspecto filosófico, no seu aspecto de sentimentos, no seu aspecto das emoções. E o conviver seria a prática de todos esses elementos nas relações com os outros indivíduos, com os quais convive dentro da escola” (Sujeito PP5).

As contribuições dos cinco sujeitos coincidem, quando se referem a esses quatro pilares da Educação, pois todos demonstram possuir conhecimentos e saberes sobre o que vem a ser esses pilares. Assim como também enfatizam em suas respostas a importância da Educação passar a trabalhar também com esses dois pilares da Educação, referenciados na pergunta da pesquisa.

Destacando a importância do assunto, cabe aqui a contribuição de Delors et al.:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (2003, p.90).

Como terceira pergunta da entrevista, teve-se a intenção de pesquisar sobre a atuação do professor em sala de aula e como essa sua atuação envolve ou não a

Educação Emocional. Assim optou-se por indagar: **“Em sua atuação em sala de aula você contempla o âmbito da Educação Emocional? Como?”**

Os depoimentos dos cinco professores entrevistados foram coincidentes ao mencionarem que procuram construir vínculo educacional com os alunos e também procuram trabalhar aceitando a manifestação das emoções por parte desses alunos. Optou-se por apresentar as indicações relevantes das contribuições dos professores:

“Principalmente acho que nas relações e nos vínculos que eu estabeleço. Tanto com o conteúdo daquilo que eu trabalho, eu acho que eu trabalho e tenho competência no meu trabalho, a primeira coisa quando me perguntam isso é porque eu gosto muito do que eu faço, eu acho que aí não está só a razão, mas tem muito de emoção nisso e nos vínculos que eu estabeleço, desde o conteúdo daquilo que eu trabalho, com o convívio com os meus alunos, porque eu não acredito que o conteúdo possa ser trabalhado, digerido, construído, se você não fizer um vínculo que passe pelas emoções, pelo contato, pela interação entre o sujeito e o objeto” (Sujeito PP1).

A professora enfatiza a conexão que existe entre o saber fazer, o *saber conviver* e o *saber ser*, que englobam em sua prática com certeza todas as emoções que motivam a ação.

“Veja bem, eu acho e coloco muito perto a questão da Educação Emocional, como ela está colocada, pelo que eu entendo dela, é como um suporte para qualquer tipo de relacionamento e nós sabemos que o relacionamento professor aluno não é só o relacionamento intelectual, o emocional é o que dá suporte para que o aluno se fortaleça inclusive para aprender mais, para que o interesse se desenvolva e quanto melhor for essa relação e quanto mais o professor valorizar essa questão da Educação Emocional, é me parece que ele tem mais chance de chegar a um bom resultado, porque queiramos ou não, nós somos seres humanos e trabalhamos com seres humanos, seres humanos que todos os dias estão sendo estimulados a ter esperança a ter sucesso ou não. Nós sabemos que a sociedade hoje ela tem seus aspectos bons, mas ela também tem aqueles que cobram que pressionam e às vezes é na sala de aula com um professor que o aluno consegue se expor um pouquinho mais, e se não tivermos essa habilidade ou essa consciência de compreensão, muitas vezes nós vamos perder o nosso aluno, vamos desestimulá-lo e uma coisa que eles demoram tanto para conseguir chegar, que é o nível superior, muitas vezes a gente fecha a porta por falta de um pouquinho de compreensão e de deixar de ser humano, porque o que está faltando mesmo para nós hoje é a questão da humanidade, é adoro a visão holística, desde que nós tenhamos uma postura e uma atitude holística, não é só discurso, tem que haver ação, porque, senão nós não vamos conseguir, não é utopia, já dizia alguém muito conhecido, muito famoso ‘a Utopia deixa de ser utopia, quando a gente tem uma ação própria para essa utopia, aí os sonhos serão realizados’”.

‘Interferência da pesquisadora: Paulo Freire?’

“Sim” (Sujeito PP3).

O destaque que a professora PP3 dá à Educação Emocional afirmando que é de suma importância, é relevante para a pesquisa, pois o respeito ao emocional do aluno constrói bases sólidas para uma boa auto-estima pessoal, tornando possível o bom desenvolvimento intelectual, físico e espiritual da pessoa.

Destaca-se o depoimento da professora, quando denota a preocupação em criar vínculo afetivo com seus alunos:

“Eu procuro sempre observar a construção do vínculo que eu faço com meus alunos, para mim isso é fundamental, é um olhar que eu sempre tenho com preocupação, em perceber se realmente esse vínculo foi construído se a gente abriu esse canal de aprendizagem, porque quando não se estabelece um vínculo positivo, o conhecimento não perpassa nessa tríade, professor aluno, conhecimento, fica só, acaba existindo um muro, entre os dois, entre professor e aluno, e daí o conhecimento não circula”.

‘Interferência da pesquisadora: Como que você faz para chegar até o aluno?’

“Olhe eu procuro criar abertura em sala de aula, para que esse vínculo aconteça para que esse vínculo se construa, é penso que olhar para um aluno enquanto pessoa, enquanto ser humano, isso não quer dizer que ele pode tudo, pelo contrário muitas vezes olhar para o aluno como ser humano é observar o quanto ele também pede de limites, enfim criar realmente um diálogo aberto em sala de aula” (Sujeito PP4).

O esforço e a vontade em respeitar o aluno são focalizados no comentário da professora, como sendo peças fundamentais para se desenvolver o bom relacionamento.

“Olha o professor tenta, eu acredito que o primeiro momento dessa tentativa é o contrato didático, onde você vai discutir acordar com seu aluno, as relações que serão estabelecidas no P.A. Normas, regras dentro de uma escola, dentro de uma sala de aula, são importantes, porém você tem que verificar também que em determinados momentos você tem que chegar muito mais próximo do indivíduo para entender determinadas reações que ele tem, e nesse momento você deverá se valer da flexibilidade da tolerância. Conviver é uma arte, eu vivo dizendo isso, tanto para meus alunos, quanto na escola que eu trabalho, conviver é uma arte, você tem que se chegar até o outro, se colocar no lugar do outro, para conseguir entender determinadas atitudes que o indivíduo tem, assim como ele deveria ver também se colocar dessa forma para entender você” (Sujeito PP5).

A contribuição que se apresentou um pouco diferente das demais contribuições explicita elementos condizentes com a prática e o conteúdo da Educação Emocional.

Assim, a professora se manifestou:

“Sim, eu acho que é muito importante, quando o Daniel Goleman nos traz uma das primeiras reflexões sobre a Educação Emocional que é o autoconhecimento emocional, o que é bem difícil nos dias de hoje a gente vê toda a questão do exterior, e não se prepara para esse auto-conhecimento emocional, então eu tenho trabalhado isso com os alunos e comigo mesma constantemente, uma das outras situações da inteligência emocional, da Educação Emocional é o controle das emoções, o quanto nós podemos, e isso existe formas, até preparações técnicas para esse controle no momento em que eu me auto-conheço, o quanto eu vou me controlar. Um dos indicativos importantes para o professor e que tendo utilizar e estudar cada vez mais é o reconhecimento das emoções nas outras pessoas, daí no caso de uma sala de aula, nos nossos alunos, estão iguais ou se estão diferentes. A outra também entra como já te falei anteriormente na relação interpessoal e intrapessoal, que elas são estruturas básicas. Então, enfim, a inteligência emocional como Educação Emocional ela trabalha ou pelo menos deveria estar acompanhando os conteúdos, porque esse ser que aprende é esse ser que se emociona também. Desde que a gente entra nessa forma de conhecimento eu acho que nós podemos ter melhores e maiores resultados tanto cognitivos como de formação do ser humano, porque é informação e a formação do ser humano que a Educação deve privilegiar” (Sujeito PP2).

As colaborações colocadas revelam a preocupação que existe por parte de os sujeitos trabalharem buscando traçar os caminhos do novo paradigma da complexidade, atendendo em sua atuação à complexidade dos alunos.

Cabe aqui a contribuição de Yus, que reforça as contribuições que as professoras colocaram em seus relatos:

Desejamos uma nova compreensão do papel dos professores. Cremos que o ensino é essencialmente uma vocação ou um chamado que requer uma combinação de sensibilidade artística com a prática cientificamente assegurada. (...). Afirmamos que esses educadores devem ser facilitadores do aprendizado, que é um processo orgânico e natural (...). Os professores exigem autonomia para a elaboração e implementação de ambientes de aprendizagem que sejam apropriados para as necessidades particulares de seus alunos (2002, p.259).

Continuando esse pensamento sobre o modo de ser professor no paradigma holístico ou da complexidade, Yus coloca que:

Desejamos professores centrados no aluno que mostrem uma reverência e um respeito pelos indivíduos. Os educadores deveriam ser conscientes e estar atentos para as necessidades, diferenças e habilidades, e serem capazes de responder as necessidades em todos os níveis. Os educadores têm de considerar sempre cada indivíduo nos contextos da família, da escola, da sociedade, da comunidade global e do cosmos (2002, p.260).

Essa nova posição do professor é algo condizente com o paradigma que está surgindo e fomentando a mudança educacional.

Uma última questão foi colocada aos participantes da pesquisa solicitando a sua opinião sobre a importância da Educação Emocional, assim indagou-se: **“Em sua opinião qual é a relevância da Educação Emocional na formação do futuro professor (a)?”**

As colaborações dos cinco professores são coincidentes no que diz respeito à importância e necessidade de se colocar a Educação Emocional como um dos fatores que auxiliam na formação dos cidadãos.

Colocando que a educação precisa reconhecer as emoções e os sentimentos, a professora disse:

“Olhe na nossa área, falar em emoção e numa educação que prepare o sujeito a partir disso, do afeto, do sentir, eu não entendo como é que uma educação possa estar ausente disso tudo, então veja bem, eu acho que isso é fundamental, eu não concebo, um professor, sei que não existe isso na sua totalidade, porque nós viemos de um modelo, uma formação nós professores tínhamos que privilegiar sempre o conteúdo, o intelecto, o que era ser inteligente e hoje a gente vê que a coisa não é bem assim, você é uma totalidade, você é um ser total, então não posso conceber que a educação não passe por isso também, não contemple esse tipo de educação” (Sujeito PPI).

Afirmando que somos seres que possuem emoções, a professora relatou:

“É eu acho que eu já fui colocando anteriormente, mas eu vejo que para você ser além de professor, ser um educador e não só trazer conhecimento, mas conhecimentos com sabedoria, daí entra realmente o compromisso desse educador, perceber-se como um ser emocional e que as relações elas permeiam também não só pelo espaço cognitivo, mas elas transpassam o espaço das emoções, o Daniel Goleman, ele traz muito bem isso numa questão que é: “ sejamos duros com os fatos, as vezes, mas suaves com as pessoas”, então isso é um retrato de repente da questão das emoções, como

trabalharmos conosco e com o meio em que convivemos profissionalmente, (...)"(Sujeito PP2).

Enfatizando a importância de se respeitar e ser respeitado como seres humanos que somos, o docente relatou:

"(...) O professor tem que ser respeitado pela conquista que ele faz do aluno, pelo humano, do ser é uma parte humana que ele tem, e que ele deve demonstrar essa condição de humanismo e conseqüentemente de respeito ao emocional do outro, não descaracteriza o bom professor, o bom professor ele deve ter o todo, ele deve saber aquilo que ele está trabalhando, ele deve ser humano para trabalhar com dedicação para o seu aluno, o aluno tem que se sentir valorizado, ele tem que se sentir importante e ele tem que saber e ele têm que saber daquilo que ele está crescendo. O professor não tem só que dar bronca, criticar ele tem também que elogiar (...)"(PP3).

Colocando a importância de o professor olhar para si mesmo como uma pessoa que também precisa reconhecer em si a sua inteligência intrapessoal e interpessoal, o sujeito respondeu o seguinte:

"Eu penso que se é o que eu conheço da inteligência interpessoal e intrapessoal enquanto poderíamos até dizer pilares para a formação do professor, eu acredito que ela é fundamental, porque o professor é uma pessoa que precisa saber olhar para si, perceber quais são as suas angústias, quais são os seus fracassos e seus sucessos, ter consciência desses sentimentos todos até para que ele possa lidar com isso sem projetar essas questões no aluno, sem muitas vezes olhar uma resposta atravessada de um aluno e ter isso como persecutório, e acabar interferindo nesse vínculo, então acredito que é tudo de bom" (Sujeito PP4).

Contribuindo com a afirmação de que a Educação Emocional é fundamental, a professora relata um fato ocorrido na escola, onde trabalha, com seus alunos, o aspecto do *saber ser* e do *saber conviver*.

"Para mim é fundamental. Veja uma criança de seis anos, entra na escola, eu tive um exemplo esses dias. Eu sei que o teu foco é o ensino superior, mas eu vou contar algo que aconteceu essa semana: Na segunda-feira chega uma mãe muito preocupada porque a criança tem seis anos, e na escola que ela estava houve muita mudança de professor, era a quinta professora no semestre, então ela trocou de escola, a menina chorou muito porque a mudança ia ser uma ruptura na convivência com os coleguinhas. Então ela chega tímida e vou conversar com Sofia, eu me permito dizer o nome dela. Mantivemos um contato inicial com a Sofia, e a pergunta foi: Você quer

conhecer a nova escola? Quero. Só que tua professora hoje não está. Você vai comigo? Vou. Ao final de quinze, vinte minutos de rodar pela escola a menina virou-se para a mãe e disse: mãe, agora você vai embora que eu já conheço a nova escola e vou ficar aqui. E eu fiquei muito satisfeita porque ela gostou no segundo dia, isso aconteceu na segunda, na terça-feira a professora estava lá e ela teve a mesma receptividade, o que foi muito importante é que essa professora trabalha essa questão do ser e do conviver, então quando eu entrei na sala de aula, que seria dela a partir daquele momento, as crianças levantaram, oi... Aluna nova vem cá, a gente vai contar para você, nós temos um laboratório de informática! Na outra escola tinha isso? Então, essa questão a gente tem que trabalhar desde a infância com a criança para que a gente tenha seres humanos adultos melhores, eu entendo dessa maneira, para que a gente não precise ter como um projeto, como uma modalidade, seja lá o que for, a cultura da paz. Mas a paz, no sentido da convivência, seja incluída no dia-a-dia, no cotidiano de cada escola. Eu entendo dessa maneira” (Sujeito PP5).

As contribuições dos sujeitos possuem em sua essência uma ênfase salientando a importância da implantação da Educação Emocional na formação das pessoas, essa formação precisa ocorrer o mais cedo possível. Reforçando as opiniões dos professores entrevistados, Goleman reflete que: “Num certo sentido, temos dois cérebros, duas mentes – e dois tipos diferentes de inteligência: racional e emocional. Nosso desempenho na vida é determinado pelas duas – não é apenas o QI, mas a inteligência *emocional* que conta. Na verdade, o intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional” (1995, p.42).

De modo que é de suma importância o trabalho em sala de aula com os conteúdos e os aspectos da Educação Emocional, pois como salienta Goleman: “O velho paradigma defendia um ideal de razão livre do peso da emoção. O novo nos exorta a harmonizar cabeça e coração Fazer isso bem em nossas vidas implica que precisamos primeiro entender com mais exatidão o que significa usar inteligentemente a emoção” (1995, p.42).

Para que isso ocorra os professores precisam saber aceitar e compreender suas emoções e seus sentimentos, em outras palavras precisam ser alfabetizados emocionalmente, para então ao estarem em contato com os alunos poderem aceitar, respeitar e compreendê-los emocionalmente.

A formação dos professores nesse aspecto de Educação Emocional é urgente e necessária para que possam educar o ser humano em sua complexidade.

5.2.2 2º grupo da pesquisa: Contribuição das alunas formandas em Pedagogia

No universo escolhido para a pesquisa, fizeram parte as alunas formandas do curso de Pedagogia, com o intuito de avaliar o conhecimento apreendido durante o curso, no que diz respeito à Educação Emocional e a sua prática em sala de aula.

Ao serem convidadas a colaborar com a pesquisa, no momento inicial, mostraram certo acanhamento e foi preciso certo grau de persuasão para convencê-las a participar da entrevista. Mas num segundo momento interessaram-se pelos comentários realizados por aquelas que haviam respondido à entrevista e se candidataram insistindo em participar da pesquisa. Devido a esse fato, apesar de no projeto e na idéia original do trabalho constar que seriam cinco alunas a serem entrevistadas, foram acolhidas seis alunas que colaboraram respondendo ao questionário. Então, as contribuições de seis alunas surgem como informações relevantes ao tema pesquisado. O grupo de alunas foi designado como FORED (Formandas em educação), salvaguardando o anonimato.

Em primeiro lugar, questionaram-se os sujeitos envolvidos com a seguinte indagação: **“O que vem a ser para você, o termo Educação Emocional? Comente sobre o assunto”**. Ao transcrever as contribuições, verificou-se que duas respostas foram coincidentes. Assim os sujeitos responderam:

“Eu nunca ouvi falar em Educação Emocional. Não sei” (Sujeito FORED 1).

“Olha Educação Emocional a primeira vista, nunca tive contato” (Sujeito FORED 3).

Os depoimentos dessas duas alunas coincidem, pois foram categóricas ao afirmar que não conhecem o assunto e que nem sequer ouviram falar sobre o tema. Já os sujeitos FORED 2, 4, 5 e 6, ao invés de responderem a pergunta focadamente, procuraram elaborar suas opiniões pessoais sobre o que acreditam ser Educação Emocional.

As contribuições dos sujeitos foram as seguintes:

“Bom, hoje está bem complicado, a gente está vendo que as pessoas estão procurando buscar, assim ter as coisas, de modo que tem que ter graduação, pós-graduação, tem que ter mestrado para conquistar alguma coisa, no fundo a gente percebe que é conquistar o material, e está ficando esse vazio, a gente sente muito, está ficando esse vazio, pela própria experiência, eu que sou mais velha, na minha turma as meninas que têm vinte, a idade de vinte anos, então a gente percebe que elas não têm paciência, a gente sente que é um vazio nelas, então no meu próprio curso a gente sente muito essa falta da Educação Emocional” (Sujeito FORED 2).

“Acho que para mim seria se você sabe trabalhar com o emocional das pessoas. Para mim seria isso” (Sujeito FORED 4).

“Educação Emocional deve ser envolvida com a educação, mas assim, um sentimento da gente de aprender, sei lá, o envolvimento que tem a relação entre professor aluno para que aconteça a aprendizagem.

‘Interferência da pesquisadora: Mas na graduação você não ouviu esse termo?’ Não” (Sujeito FORED 5).

“Eu acho que a Educação Emocional, vem desde o modo que você começa a trabalhar com as pessoas, daí a relação que você tem com essa pessoa, daí você, não sei, vê o emocional assim, saber como que a pessoa trabalha, saber como que o aluno no caso, ele se relaciona com as pessoas, como é que ele aceita tal matéria, como é que ele vai trabalhar com isso” (Sujeito FORED 6).

O que se percebe é que, mesmo estando a poucos meses de sua graduação, as alunas desconhecem o que realmente vem a ser a Educação Emocional, especialmente no que se refere à Alfabetização Emocional. Os depoimentos permitem perceber que todas se encontram na fase de analfabetismo emocional (GOLEMAN, 1995, p.247). Nota-se que tentaram responder de acordo com o seu conhecimento tácito e pelo senso comum, mas que na graduação não receberam nem recebem formação específica para

saberem atuar em relação a essa prática e a esse conteúdo. Percebe-se que a cultura em que as alunas estão inseridas, incluindo nisso a cultura da Universidade e também o currículo do curso, provavelmente ainda não destinou um lugar para os fundamentos da Educação Emocional. Os depoimentos das alunas mostram o desconhecimento científico das bases educacionais a que se refere a essa modalidade de educação. A reflexão de Morin vem esclarecer o que está sendo colocado:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular (2003, p.56).

Nesse sentido, como menciona Goleman, é preciso ocorrer a Alfabetização Emocional, pois: “O aprendizado não se dá isolado dos sentimentos das crianças. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante para o aprendizado quanto à instrução em matemática e leitura” (1995, p.278).

O alerta cabe aos pesquisadores do Brasil, pois, como STEMME comenta, foi o mesmo que ocorreu na Alemanha e nos Estados Unidos, por essa razão é preciso refletir sobre o seu comentário:

Os pesquisadores desprezaram as emoções durante muito tempo. O motivo para isso encontra-se na psicologia do próprio pesquisador; suas emoções tiveram de ser silenciadas; nada de pessoal podia afetar-lhe o trabalho. Para a vida, todavia, as emoções são o que há de mais importante. Desse ângulo ninguém pode descuidar-se delas. A inteligência emocional torna-se um objetivo educacional. A constante observação de nós mesmos deve ser praticada. Goleman visa a totalidade. Seu modelo constitui uma espécie de terapia social para os Estados Unidos. (...) Na Alemanha também aumentam as taxas de criminalidade, de divórcio e de falências empresariais. Pode-se desconfiar que o culpado seja o descuido em relação às emoções (1999, p.23).

No Brasil a realidade é que pouquíssimos colégios levam em conta a Educação Emocional. Por essa razão é preciso investir na Alfabetização Emocional das

professoras que irão atuar com as crianças, para que de geração em geração se possa alcançar a Alfabetização Emocional das crianças. Com esse cuidado, é provável que esse universo de pessoas possa aumentar.

A segunda questão proposta na entrevista referia-se à formação das pedagogas: **“Em seus estudos, você tem recebido formação específica sobre o modo como atuar nos relacionamento intrapessoais e interpessoais, dentro da escola?”**

Os sujeitos entrevistados apresentam respostas coincidentes, mencionando que não receberam formação suficiente para atuar com o *saber ser* e o *saber conviver* em suas vidas e em sua prática profissional. As alunas responderam:

“Com Ética, antes não teve, começamos agora”.

‘Interferência da pesquisadora: especificamente como assim a Ética está tratando desse assunto?’

“Na parte de convívio com as pessoas, o individualismo, o materialismo, o transcendental”.

‘Interferência da pesquisadora: Mas é uma coisa mais genérica?’

“É genérica”.

‘Interferência da pesquisadora: Mas não é como você pode melhorar o seu relacionamento?’

“Não” (Sujeito FORED 1).

“Não, na graduação a gente vê muito pouco” (Sujeito FORED 2).

“Não tenho recebido formação no que diz respeito a esses aspectos”(Sujeito FORED 3).

“Não o suficiente, acho que eu entrei com bastante empolgação, mas eu estou vendo que eu estou me formando e o curso deixou a desejar, não vou falar da instituição porque eu não sei como são os outros cursos. Mas em relação à Pedagogia acho que faltou muita informação ainda em relação a esse assunto” (Sujeito FORED 4).

“A gente estudou em psicologia, assim a gente fez um trabalho nas escolas que a gente trabalha para ver. A gente pesquisou o interpessoal e o intrapessoal, mas nada assim muito específico que a gente tenha estudado, na prática fazer com as crianças, a gente só pesquisou e estudou sobre o assunto”. (Sujeito POEF 5).

“Assim, eu acho que a gente não recebe, não tem uma teoria sobre isso, mas eu acho que a gente convive com pessoas diretamente, todos os dias, então a gente aprende. A gente vê que é até uma questão de Ética, de como se relacionar com as pessoas, mas não existe, nunca tive uma teoria de como se relacionar com as pessoas” (Sujeito POEF 6).

Nos depoimentos o que fica evidente é que nem nas escolas nem na Universidade se ensina intencionalmente a arte do relacionamento humano. No entanto, a partir do momento do nascimento, antes mesmo de saber qualquer coisa sobre símbolos, letras, números, línguas, enfim, conhecimento dos mais diversos, iniciam-se o aprendizado e a aplicação prática da inteligência interpessoal e intrapessoal. Especialmente no relacionamento do bebê com a mãe que o acalenta, na interação com os outros que estão em volta e consigo mesmo.

O relacionamento é durante toda a vida o principal trabalho, o mais duro e difícil trabalho, mas o único para o qual não se é preparado ou para o qual se repetem padrões viciados e distorcidos de conduta. Steiner e Perry refletem colocando que “muitos de nós queremos desfrutar da forma de poder pessoal proveniente de relações satisfatórias e de uma atividade profissional proveitosa” (2001, p.15). Continua explicitando mais sobre o assunto:

A Educação Emocional é um componente fundamental do poder pessoal. No mundo de hoje, nossas interações caracterizam-se com frequência pelo cinismo e constantemente tornam-se assustadoras e desgastantes. A repetição de experiências de fracasso interpessoal é motivo de desesperança e depressão. Mas quando nossas relações em casa, com os amigos, nas ruas e no trabalho são estimulantes e mutuamente gratificantes, nos sentimos encorajados e otimistas. Nosso prazer de viver, nossa vontade de lutar e nossa energia aumentam; em resumo, nos sentimos poderosos. Em vez de assegurar acesso ilimitado ao dinheiro e as bens materiais, a Educação Emocional viabiliza que qualquer diálogo, qualquer contato humano, qualquer associação, seja ela breve ou prolongada, proporcionem as maiores recompensas para todos os envolvidos (2001, p.15).

Realmente o materialismo e o individualismo trazem muita frustração e depressão, a sociedade atual encontra-se doente emocionalmente, por essa razão reafirma-se mais uma vez a importância da proposição de estudos e investigações sobre a Educação Emocional.

Outro aspecto questionado na pesquisa foi assim colocado: **“Você está sendo preparado (a) na graduação para saber como se relacionar com as outras pessoas e consigo mesma (o)? Como?”** As respostas de três sujeitos coincidem quando manifestam que **não** estão sendo preparados na graduação para saber relacionar-se com os demais, como apresentam:

“Acho que na graduação, não se prepara para você saber lidar, com as pessoas e como lidar com elas. Acho que isso já é uma coisa que tem dentro de você. Mais a parte teórica mesmo, essa parte falta bastante. Não tem” (Sujeito FORED1).

“Eu acho que não, eu acho que é um vazio, um buraco muito grande que eu vejo nas disciplinas. Inclusive numa apresentação de trabalho, a gente ser incentivada para isso ser corrigida, sabe? A gente deveria ser preparada de outra maneira, na graduação falta muito...”

*‘Interferência da pesquisadora: O trabalho emocional?’
Muito, muito” (Sujeito FORED 2).*

“Não, não tenho sido preparada, é algo que faz muita falta e que eu corro atrás para ler e eu tenho feito algumas práticas, alguns testes em sala de aula, nos momentos de estágio. É ensinar trazer o aluninho para perto de si para o conhecimento através do abraço, do afeto, da atenção. Deixá-lo falar que eu acredito que seja algum dos pontos que formem a Educação Emocional e tem dado certo, porque aquele aluno agitado desatencioso, brabo, ele acaba te dando resposta” (Sujeito FORED 3).

Percebe-se nas colocações desses sujeitos que existe a lacuna de aprendizagem no que diz respeito ao conhecimento específico para saber viver e conviver.

Alguns sujeitos participantes mencionam que receberam algum tipo de aprendizagem no que diz respeito às inteligências intrapessoal e interpessoal, mas de uma forma tácita e sem conteúdo específico. Destacam-se os comentários:

“Eu não posso dizer que eu não aprendi nada, claro que eu aprendi bastante, não sou mais a mesma pessoa de quando entrei no curso e o que eu sou hoje. Acho que adquiri bastante experiência em relação a sua pergunta”.

‘Interferência da pesquisadora: Como saber se relacionar?’

“Eu acho que melhorei bastante, até respeitar o diferente, trabalhar em grupo em equipe, aceitar opiniões, eu acho que em relação a isso eu cresci”.

‘Interferência da pesquisadora: Mas não foi coisa específica, foi uma prática que te proporcionou’.

“Exatamente” (Sujeito FORED 4).

“Nas aulas é sempre comentado isso, sobre o relacionamento, a gente sempre faz dinâmicas de grupo, fala, agora estamos tendo aula de Ética para a gente saber como lidar com as outras pessoas”.

‘Interferência da pesquisadora: e consigo mesmo’.

“Consigno mesmo, acho que é mais difícil de você lidar consigo mesmo. Isso acho que não foi tão especificado”(Sujeito FORED 5).

“É, eu acho que na graduação a gente aprende até quando a gente conversa. Mais na prática a gente discute entre as colegas na sala. A gente aprende como trabalhar e como se relacionar, agora não com a teoria”.

‘Interferência da pesquisadora: e melhorar assim com você mesma, relacionar-se com você mesma?’

“Aprendi também, a gente vê na prática mesmo e a gente vê o que é melhor para a gente”.

‘Interferência da pesquisadora: No senso comum?’

“É no senso comum” (Sujeito FORED 6).

Mesmo tendo afirmado que aprenderam algo na graduação percebe-se que os conhecimentos foram e estão sendo captados por experiências do senso comum e pelo desenvolvimento do senso tácito e não são frutos de uma proposta sistemática, de estudos e pesquisas amparados em conteúdos e vivências das inteligências interpessoal e intrapessoal. Nesse caso, cabe complementar os comentários com a preocupação de Filliozat:

A linguagem das emoções tem uma gramática própria. Animar uma reunião, falar em público, reagir a uma agressão, afirmar-se, emitir uma opinião, escutar, compreender as reações do outro chorar, motivar uma equipe e automotivar-se, acolher as emoções, fazer face a diversidade e a mudança, resolver conflitos. Nesse quadro de formação contínua, os seminários de relações humanas oferecem hoje múltiplas oportunidades de aprimorar a capacidade de relacionamento. Mas os estagiários sempre perguntam: ‘Por que não se ensina isso nas escolas?’ (1998, p.XII).

No caso do Brasil também fica esse questionamento a todos que são responsáveis pela educação, pois realmente os saberes referentes à Educação Emocional deveriam ser conteúdos e saberes propostos para se trabalhar nas escolas e Universidades.

Com relação ao *saber ser* e *saber conviver*, a pergunta colocada foi a seguinte:

“Você aprendeu a desenvolver em sua vida profissional e pessoal, o *saber ser* e o *saber conviver*? Como?”

As contribuições dos seis sujeitos são coincidentes no que diz respeito ao preparo para a vida, pois responderam que não receberam informações referentes à Educação Emocional de maneira formal dentro da Universidade. No que diz respeito a esse aspecto, os depoimentos apontam:

“Aprendi como? Acho que convivendo mesmo, não dentro aqui também da faculdade, mas a gente aprende a desenvolver acho que trabalhando mesmo, no trabalho, que eu aprendi”.

‘Interferência da pesquisadora: Foi na prática?’

“Foi na prática mesmo, não dentro da faculdade”.

‘Interferência da pesquisadora: Foi no dia-a-dia?’

“Foi no dia-a-dia” (Sujeito FORED 1).

“Na vida profissional, bom eu não atuo, então para mim fica difícil para falar nisso. Na vida pessoal que, até pela minha idade, eu tive que buscar de outra forma até pelo sofrimento, que eu tive que acabar buscando. Na vida profissional, eu não estou atuando”.

‘Interferência da pesquisadora: Mas você foi preparada fora da graduação?’

“Fora da graduação. Na graduação eu não fui preparada nem um pouco” (Sujeito FORED 2).

“Não fui preparada e faz muita falta” (Sujeito FORED 3).

“Eu respondi com a pergunta anterior, eu aprendi, sim, não suficiente, mas acredito que sim, hoje eu acredito que eu consigo me relacionar melhor com as pessoas” (Sujeito FORED 4).

“Se na prática a gente acaba desenvolvendo o conviver a gente tenta conviver o melhor possível com as pessoas e tenta se relacionar. A gente sabe que é importante no trabalho o aprender a ser, também porque é o crescimento sempre profissional e tanto que a gente sempre está crescendo e tentando aprimorar”.

‘Interferência da pesquisadora: Mas na prática você aprendeu, tendo que atuar?’.

“É. Mesmo assim na faculdade a gente aprendeu os pilares, mas é difícil você na teoria tentar relacionar a prática. Você sempre vê aquilo na teoria, mas na hora você não sabe o que está acontecendo, você só sabe quando pára, para refletir mesmo que você percebe” (Sujeito FORED 5).

“A gente aprende? Acho que na prática, no dia-a-dia, convivendo mesmo com as pessoas, acho que é a única maneira que a gente é convivendo errando e conversando e vendo o que é certo e o que é errado” (Sujeito FORED 6).

Mais uma vez apresenta-se a lacuna referente aos conteúdos pertinentes à Educação Emocional; diante dessa realidade cabe o ensinamento de KORNHAUSER, para quem:

Para ter acesso a uma melhor qualidade de vida devemos melhorar os nossos conhecimentos. É preciso progredir no campo da ciência e da tecnologia, das ciências sociais e humanas. Estes conhecimentos devem ser integrados na formação dos peritos nacionais e locais. Para garantir a qualidade a nível humano é preciso melhorar também o sistema de valores. A sabedoria consiste, exatamente, na íntima aliança entre conhecimentos e valores (in Delors et al., 2003, p.234).

A tarefa, então, consiste em rever a situação da sociedade e da educação no país e na Universidade. Como quarta indagação da pesquisa, questionou-se sobre a opinião dos sujeitos no que se refere à preparação formal para a Educação Emocional, assim os sujeitos foram indagados: **“Você percebe a necessidade de conhecer mais sobre o que vem a ser a Educação Emocional? Por quê?”** Destacou-se os seguintes depoimentos:

“Eu tenho necessidade de conhecer porque primeiro eu nunca ouvi falar nesse termo, tenho muita necessidade de saber o que vem a ser”.

‘Interferência da pesquisadora: Então seria essa visão, você nunca ouviu falar?’

“Nunca ouvi falar” (Sujeito FORED 1).

“Com certeza, eu acho que é o ponto fundamental, e quando você na graduação, você é preparada para ser Pedagoga, mas ela vai atuar dentro de sala de aula. E o que uma criança precisa? Afetividade, é o essencial para aprendizagem. Inclusive tenho lido alguns textos sobre isso. Afetividade é o que mais a criança precisa, e isso é uma coisa que você tem que desenvolver, tem que aprender, e quanto mais você souber, mais você vai estar preparada para lidar com a criança. Porque não adianta você se preparar para a criança saber só os conteúdos. Mas vai ficar aquele buraco, então acho isso importante” (Sujeito FORED 2).

“Eu sinto a necessidade, percebo essa necessidade. Inclusive dentro de uma sala de aula que eu estudo. Somos formandas estudando na graduação e vamos atuar como profissionais da educação. Assim precisamos dessa Educação Emocional, para poder atuar. Porque a prática disso ninguém aplicou.” (FORED 3).

“Com certeza, porque eu não vi isso. Então eu acredito que eu tenho que ler bastante ainda sobre o assunto”.

‘Interferência da pesquisadora: Aprender mais?’

“Aprender mais” (Sujeito FORED 4).

“Acho que sim, porque é difícil a gente falar das emoções, daquilo que a gente sente. Esse esquema, como eu te falei, eu não tinha ouvido falar, eu acho que é bem importante” (Sujeito FORED 5).

“Sim, eu nunca tinha pensado assim na Educação Emocional, a gente sempre pensa na criança, como que a criança aprende, nas dificuldades, mas a gente nunca aprende esse emocional. A gente não sabe reconhecer o emocional, a gente pensa na criança, na dificuldade que a criança tem, por algum motivo pode ser em casa, pode ser emocional. Agora nunca parei para pensar na Educação Emocional, para que ela serve, no que ela vai ajudar e no que desenvolve” (Sujeito FORED 6).

Diante de todas essas contribuições coincidentes, pedindo, buscando, percebendo a necessidade de uma formação que as torne alfabetizadas emocionalmente e que as embase cientificamente com conhecimentos referentes à Educação Emocional, nota-se uma ansiedade que é um dos motores motivacionais ao estudo referente ao tema. DAMÁSIO (2004, p.16) coloca numa simples frase um comentário que pode acalmar a ansiedade de saber, que se percebe em todas essas respostas coincidentes: “Compreender a neurologia das emoções e dos sentimentos é necessário para que se possam formular princípios, métodos e leis capazes de reduzir o sofrimento humano e engrandecer o florescimento humano”. Daí a necessidade imperiosa de se colocar nos currículos universitários e escolares o conteúdo significativo referente ao tema. É preciso lembrar que a Educação Emocional, assim como os demais conhecimentos, precisa ser vivenciada e trabalhada continuamente, pois como esclarece Steiner, referindo-se a sua própria pessoa: “O mais importante, contudo é a compreensão de que ainda sou uma ‘obra em curso’, ainda estou aperfeiçoando minha própria Educação Emocional” (STEINER & PERRY, 2001, p.20)

Os sujeitos envolvidos na pesquisa buscam referências para a Educação Emocional, que podem ser resumidas por Steiner e Perry (2001) quando mencionam:

Ser emocionalmente educado é ser capaz de lidar com as emoções de modo a desenvolver seu poder pessoal e a qualidade da vida que o cerca. A Educação Emocional amplia os relacionamentos, cria possibilidades de afeto entre as pessoas, torna possível o trabalho cooperativo e facilita o sentido de comunidade. Todos nós temos algo a aprender sobre nossas emoções.(...) Todo mundo comete erros emocionais, por isso podemos nos beneficiar de alguma forma com a Educação Emocional (p.23).

Como última indagação, optou-se por questionar os sujeitos sobre o *saber ser e o saber conviver*, propondo a indagação: **“Em sua opinião você teria condições de aplicar o *saber ser* e o *saber conviver* em sua atuação profissional? Como?”**

Nesse momento da entrevista questionou-se sobre se o sujeito teria condições de aplicar o *saber ser* e o *saber conviver* em sua atuação profissional. Nos depoimentos alguns sujeitos afirmam que saberiam aplicar estes saberes, mas percebe-se que estarão sendo conduzidos pelo seu conhecimento tácito e não pelo embasamento científico, como se pode observar nas contribuições:

“Eu teria. Como depende muito de com quem você está, depende da realidade que você está. na turma. Depende da maneira que você vai conduzir, depende do nível das crianças, para você ver como vai conduzir o saber ser, saber conviver depende muito da relação do dia-a- dia mesmo”.

‘Interferência da pesquisadora: é uma coisa mais da percepção, ou da teoria?’

“Não, acho que pode ter muita coisa na teoria que na prática, não funciona. Depende muito do dia a dia mesmo para saber como que vai ser conduzido” (Sujeito FORED 1).

“É eu acho que pelo processo que eu passei, entende? De todo o processo que eu passei, não que a graduação me deu isso. A graduação não me deu isso, foi paralelo. E isso é uma coisa que na graduação teria que ser trabalhado, porque senão como você vai trabalhar com pessoas, justamente na educação e na Pedagogia. Você vai trabalhar com pessoas então você tem que aprender, porque aonde você vai buscar? Onde você vai conhecer isso? Num curso, lá fora? Dificilmente uma pessoa chega numa livraria e diz quero saber alguma coisa, quero pegar um livro. Não acontece isso, teria que ser aqui no curso de graduação. Eu acho isso muito falho, nesse aspecto muito falho”(Sujeito FORED 2).

“É, saberia entre aspas eu acho que teria que ter um estudo mais profundo. Se fosse hoje que eu tivesse que assumir uma sala de aula e tivesse que passar isso, eu ia passar o que eu aprendi, da melhor maneira dentro da experiência que eu tenho. Mas eu acredito que teria que me aprofundar em relação a isso, trabalhar mais isso, porque é uma coisa muito delicada e muito importante” (Sujeito FORED 4).

Outros sujeitos manifestaram-se afirmando que não seriam capazes de enfrentar uma sala de aula, os alunos e a si mesmos sem uma formação mais específica e formal a respeito do assunto. Assim se manifestaram:

“Não me sinto preparada, eu acho que é algo que acompanha a formação do indivíduo para o resto da vida. Eu não tenho conhecimento, não adianta eu só sair abraçando, porque não é isso” (Sujeito FORED 3).

“Não, não sei o suficiente para aplicar. A gente sabe o que é, como acontece, mas aplicar não” (Sujeito FORED 5).

“É mais ou menos, eu acho que cada um sabe um pouquinho mais, acho que sei... risos... ”.

‘Interferência da pesquisadora: não saberia?’

“Não” (Sujeito FORED 6).

Goleman (1995) coloca uma reflexão que pode ser uma luz ao que foi apontado por todos os sujeitos nessa última resposta e de um modo geral em todas as contribuições que relatam sobre a lacuna existente na formação dos professores e Pedagogos, no que se refere à Educação Emocional. Para Goleman,

Alfabetização Emocional implica um mandado ampliado para as escolas, entrando no lugar de famílias falhas na socialização das crianças. Essa temerária tarefa exige duas grandes mudanças: que os professores vão além de sua missão tradicional, e que as pessoas na comunidade se envolvam mais com as escolas. Se não há uma classe explicitamente dedicada à alfabetização emocional importa muito menos do que como se ensinam essas lições. Talvez não haja tema em que a qualidade do professor conte tanto, uma vez que a maneira como ele lida com a classe é em si um modelo, uma lição de fato de competência emocional – ou de sua falta. Sempre que um professor responde a um aluno, vinte ou trinta outros aprendem uma lição (1995, p.295).

O livro de Goleman *Inteligência Emocional*, moveu muitos outros países a mudarem sua forma de encarar a educação e a formação do ser humano. No Brasil ainda há um longo caminho a percorrer tanto na difusão dos conceitos, quanto na inserção de suas práticas nos seus diferentes níveis escolares.

5.2.3 3º Grupo da pesquisa: Contribuição das professoras da educação fundamental

As contribuições apresentadas pelos profissionais que atuam na educação fundamental trouxeram contribuições relevantes para o estudo. Para salvaguardar sua identidade foram designados como POEF (Professores do Ensino Fundamental) e foram também codificados por um número.

Em relação à Educação Emocional, os sujeitos foram indagados: **“O que vem a ser para você, o termo Educação Emocional? Comente sobre o assunto”** As contribuições foram as seguintes:

“Eu não conheço essa modalidade, esse termo Educação Emocional. Tenho muito interesse em conhecer mais sobre o assunto porque eu acho de suma importância, tanto para nós professores, quanto para o aluno” (Sujeito POEF 2).

“Não conheço, foi a primeira vez mesmo que estou ouvindo o termo Educação Emocional, nem no meu curso de Pedagogia eu ouvi, portanto foi até uma admiração quando a outra professora [a supervisora] falou, mas já fiquei curiosa para saber do que se trata, deve ser uma coisa bem interessante.”(Sujeito POEF 3).

Diante dessas respostas percebe-se que ainda existem professoras que desconhecem essa modalidade de educação, reforçando essa idéia, cabe aqui o comentário de Amagi (in Delors et al., 2003, p.218), “Os países devem periodicamente proceder a uma reforma do seu sistema escolar, em nível dos métodos pedagógicos, conteúdos e gestão. Porém, por mais avançadas que sejam essas reformas, é de crer que o ensino escolar conserve, no próximo século, as principais funções que tem hoje, (...)”.

Outra professora, denominada POEF 1, insistiu para que algum comentário fosse feito sobre o assunto, antes de responder ao questionário, mas o conteúdo de sua resposta esclarece que essa professora ainda desconhece o que vem a ser a Educação Emocional em sua essência. Contribuiu com o seguinte:

“Sim, conheço”.

‘Interferência da pesquisadora: E como que trabalha?’

“Dentro da minha área? É o aluno expressando o que ele sente, sou professora de educação artística.” “A gente deixa o aluno bem à vontade para mostrar o que ele está sentindo, geralmente é no desenho que a gente vê o que ele sente” (Sujeito POEF 1).

A resposta indica que existe por parte da professora POEF 1 uma sensibilidade artística com a qual desvenda e intui o modo de sentir de seus alunos, mas que na prática não corresponde à aplicação da Educação Emocional efetiva. Isso mostra que o seguinte alerta de AMAGI faz sentido para a educação no Brasil: “Os programas escolares devem estar de acordo com os conteúdos de formação dos professores” (in Delors et al., 2003, p.219). Como visto, as falas das professoras revelam que elas não tiveram contato com conteúdo que dê sustentação à prática voltada à Educação Emocional.

As professoras POEF 4 e 5 fizeram os seguintes comentários coincidentes:

“Eu conheço o termo Educação Emocional, mas eu não li nenhuma bibliografia específica a respeito do assunto.” (Sujeito POEF 4).

“O termo em si, Educação Emocional a gente não ouve muito, mas a gente trabalha dentro da nossa prática, essa Educação Emocional, dá forma que a gente imagina que seja, trabalhando com o emocionômetro, respeitando a emoção da criança, o sentimento dela, trabalhando com aquelas quatro emoções básicas: o medo, a raiva, a tristeza e a alegria. Então nós trabalhamos com essas questões com as crianças, agora o termo em si, Educação Emocional, a gente não ouve muito” (Sujeito POEF 5).

As respostas das professoras revelam que uma mudança estrutural já começa a ser percebida em algumas escolas, incluindo uma educação voltada ao respeito aos sentimentos e a aceitação dos mesmos. Yus confirma o que foi colocado, com o seguinte comentário: “(...) um currículo holístico explora a relação entre a mente e o corpo, de forma que o estudante sinta a conexão entre ambos” (2002, p.15). Nessa educação baseada no paradigma holístico ou da complexidade a educação está voltada

para a visão do ser como um todo, por essa razão propõe a articulação dos conteúdos e dos elementos que fazem parte da Educação Emocional.

Outra questão colocada às professoras referiu-se aos dois pilares da educação, que constam do relatório da Comissão internacional sobre educação para o século XXI, elaborado para a UNESCO. Esses dois pilares vêm a ser o *saber ser* e o *saber conviver*, os quais são alicerces para a Educação Emocional.

A pergunta colocada a foi seguinte: **“O que você pensa e conhece sobre os dois pilares da aprendizagem que envolvem: o *saber ser* e o *saber conviver*?”** Os sujeitos contribuíram com as seguintes reflexões:

“Eu não conheço nada sobre essa aprendizagem que envolve o saber ser e o saber conviver. Eu acho de extrema importância na minha área de educação física porque para saber ser, eu preciso saber conviver em relação aos alunos, na minha casa, no meu mundo, no mundo externo. Isso é, seria importante porque muitos na minha área, passam por problemas de exclusão, problemas que já vem de casa, com problemas emocionais que fazem com que eles não aceitem atividade física”(Sujeito POEF 2).

“Eu penso assim, já vou te dar a minha opinião, o saber ser eu acredito que a gente tem. Como posso colocar as palavras... saber entender todo o nosso ambiente de trabalho, ter como conviver bem com ele. A convivência eu acredito que não seja só digamos com o aluno saber conviver, mas sim saber conviver até mesmo com as pessoas que trabalham na nossa volta, é o conviver com a sociedade em si, não só aqui na escola, mas trabalhar em casa também a gente tem que conviver e tem que aprender a ser também”(Sujeito POEF 3).

“O saber conviver, eu acho que depende muito do professor também, ele tem que saber conviver com o problema do aluno e saber entender”.

‘Interferência da pesquisadora: e quanto ao saber ser?’:

“O ser humano, ele gosta de mostrar o que ele é e no aluno às vezes a gente sente essa dificuldade, ele tem medo de mostrar quem ele é, mas a gente procura trazer devagarinho o que ele tem para a gente poder ajudá-lo” (Sujeito POEF 1).

Percebe-se pelas respostas das professoras uma lacuna e falta de interação com esse assunto tão divulgado no relatório, *Educação: um tesouro a descobrir* e explorado pelos Órgãos Governamentais envolvidos com a educação no Brasil e no mundo. Existe em suas explanações uma tentativa intuitiva baseada no senso comum com a intenção

de responderem ao que se estava sendo questionado, mas apresentaram falta de base e de conhecimento mais elaborado. Nota-se em suas explicações, a vontade, o desejo de conhecer mais, de buscar aperfeiçoamento e melhoria. Refletindo sobre o que foi exposto por essas professoras, o comentário de AMAGI, o qual faz parte do relatório da UNESCO, precisa ser levado em conta pelos Institutos do Governo ligados à educação no Brasil, pois: “A formação em serviço é uma forma de educação permanente altamente recomendada, por permitir a todos os membros do corpo docente melhorar suas competências pedagógicas, tanto no plano da teoria como na prática” (in Delors et al., 2003, p.219).

As contribuições apresentadas pelas professoras denominadas POEF 4 e 5, permite perceber que ambas possuem conhecimento sobre o que foi questionado. Já trabalham em sua prática noções do *saber ser* e do *saber conviver* o que tem amparado a convivência em sala de aula. Como pode se observar pela colaboração da professora, que respondeu:

“Bom eu já trabalhei bastante, nesse assunto a partir do livro da Unesco, que fala dos quatro pilares da educação. Já fiz uma pesquisa inclusive nesse assunto dentro da área da educação científica com as crianças, e dentro da prática de sala de aula eu acho fundamental, na nova concepção de sociedade que a gente tem muito mais do que um volume de conhecimentos, a gente tem que ensinar a ser, na sociedade. Eu considero assim um carro chefe do nosso trabalho educacional” (Sujeito POEF 4).

Já a outra professora apresentou a seguinte contribuição:

“Eu acho assim, que isso, o saber ser e o saber conviver, são pontos fundamentais na educação das crianças, porque a partir do momento que ela está respeitando o outro ela vai ser respeitada, então é um ponto que a gente trabalha muito aqui. A questão do respeito, a criança pode ter sua opinião, não precisa compactuar sua opinião com o outro, aceitar sempre, mas ela tem que respeitar a opinião do outro, respeitar o jeito de ser do outro, então são questões que a gente tem trabalhado bastante. São fundamentais para a formação da criança, uma formação que é integral do aluno, então não se pode pensar só em conteúdo, mas nessa formação que é uma formação emocional, no caso” (Sujeito POEF 5).

O saber ser e o saber conviver são pontos fundamentais para a educação da humanidade, especialmente, neste século tentando encontrar o caminho da visão da complexidade. Cabe ressaltar que esses saberes auxiliam na busca de uma harmonia e paz mundial. Desse modo, os professores formados e atuantes necessitam conhecer e praticar os princípios do *saber ser e do saber conviver* em uma sala de aula. Esses saberes são peças-chave para se buscar alcançar a solidariedade e convivência social mais harmônica, CARNEIRO contribui nesse sentido com a reflexão:

(...) A solidariedade e o novo espírito comunitário podem ressurgir naturalmente como princípio orgânico e organizador de vida, como alternativa à exclusão e a desvitalização suicida do tecido social. Neste quadro, as instâncias básicas e estáveis de socialização como a família e a escola são reconvocadas a reassumir o seu papel nuclear na implantação dos alicerces duradouros da sociedade do futuro (in Delors et al., 2003, p.222).

A educação é elemento importantíssimo para se alcançar o *saber ser e o saber conviver* na sociedade. Assim cabe a contribuição de CARNEIRO, quando alerta refletindo:

Educar sempre foi e continua a ser hoje uma tarefa eminentemente social. A formação da personalidade madura resulta tanto do fortalecimento da autonomia pessoal como da construção de alteridade solidária, ou seja, do processo de descoberta do outro como uma atitude moral. A humanização concebida como crescimento interior do indivíduo encontra seu pleno desenvolvimento no ponto onde se encontram de modo permanente os caminhos da liberdade e da responsabilidade. (...) Das cinzas do homem lobo do homem – homo homini lupus – pode nascer o homem amigo do homem – homo homini amicus – graças a uma educação pessoal e social fiel à sua intencionalidade comunitária (in Delors et al., 2003, p.222).

A terceira questão da entrevista referia-se à ação pedagógica da professora em sala de aula e a sua atuação com a Educação Emocional. Optou-se pela indagação: **“Em sua atuação em sala de aula, você contempla o âmbito da Educação Emocional? Como?”**

As contribuições das professoras POEF, 1, 2 e 3 coincidem em suas respostas, pois percebe-se que não possuem embasamento teórico suficiente para colocarem em prática a Educação Emocional. Nota-se um esforço e uma necessidade em alcançar essa modalidade de educação, porém ainda trabalham utilizando muito a intuição e o conhecimento tácito. As professoras contribuíram da seguinte forma:

“Através das atividades ou apenas observando o aluno a gente pode perceber o que ele é, como ele é, como ele era, como ele está hoje” (Sujeito POEF 1).

“Eu contemplo fazendo com que o aluno participe, fazendo com que ele trabalhe esse lado emocional, fazendo com que ele veja que ele é um ser igual ali e capaz de tudo. Eu procuro recuperar esse lado que muitas vezes em sua casa, no seu ambiente, aonde ele vive, ele é prejudicado, por alguns problemas às vezes familiares ou alguns problemas até dele mesmo, com ele mesmo. E na educação física a gente trabalha muito com esse lado, fazendo com que ele perceba as diferenças, fazendo com que ele trabalhe nas suas diferenças, por isso que eu digo que esse trabalho de aprendizagem que envolve esse saber ser e saber conviver seria de suma importância para todos, que todos conhecessem, soubessem, participassem dessa aprendizagem” (Sujeito POEF 2).

“Então, como eu não sabia, digamos, não entendia direito e não sei ainda, o que é a Educação Emocional, acredito eu que eu não contemplava. Posso verificar como está ela em sala, digamos assim, você vê diferente hoje, um aluno que hoje é agitado amanhã ele está calmo por alguma coisa ou ele está muito quieto. Você já vê que algo de errado tem nesse aluno, digamos assim, que ele não ia ficar quieto do nada ou então ao contrário, o aluno que é muito quieto e de repente, você vê, começa apresentar uma agitação Constant. É porque algo está acontecendo” (Sujeito POEF 3).

Percebe-se nas contribuições das professoras uma urgência e necessidade de virem a conhecer mais sobre o assunto. Nesse sentido, destaca-se a proposta de Stemme, quando coloca:

Inteligência emocional significa: o homem está consciente de suas emoções. Deve, entretanto, não só reconhecer suas emoções, mas também saber lidar com elas, saber expressá-las de modo adequado. Ou, dependendo das circunstâncias, também deve reprimi-las. Saber transformar as emoções em ações práticas é igualmente importante. Emoções também podem estimular um desempenho específico, que exige inteligência racional e talento especializado (1999, p.13).

Nos depoimentos das professoras POEF 4 e POEF 5 encontra-se a grande relevância quanto a concepção de Educação Emocional, como se pode verificar pelas seguintes contribuições:

“Bom, dentro desses pilares do ser e do conviver, eu vejo que na proposta de trabalho que nós temos aqui no colégio, nós damos isso como prioridade. Então assim [existem] vivências de sala de aula que nós fazemos. A troca no início da tarde, por exemplo, que nós chamamos de emocionômetro, que é um momento em que as crianças contam como estão se sentindo naquele dia, o que aconteceu que motivou esses sentimentos. Existe uma ação compartilhada sempre no início da tarde que nós fazemos com as crianças. É, a questão do convívio envolve muita prática de assembléias que nós fazemos para resolver os conflitos, para definir as estratégias de trabalho. Muito trabalho em grupo, onde eles tem trabalhar juntos. Este convívio, essa troca de idéias para conviver juntos, aceitar o seu próprio erro, aceitar a opinião do outro. São habilidades fundamentais, tanto para o trabalho em equipe como na sociedade, em geral em tudo. Então nós priorizamos muito esse tipo de trabalho em sala de aula. Eu vejo que dentro disto, nós contemplamos na medida do possível no alcance que a escola nos permite, fazer esse trabalho” (Sujeito POEF 4).

No mesmo sentido de relevância a outra professora acrescenta:

“Bom, nós fazemos emocionômetro com as crianças, que é o momento onde a criança tem a liberdade de estar falando sobre essa emoção. O que ela está sentindo hoje, o que ela não está, então a gente percebe um monte de crianças, as vezes querem sempre falar, eu estou feliz por isso, hoje eu estou triste, e tem crianças que se fecham, então a gente respeita, as vezes a gente até busca puxar um pouco desse que não fala muito. E você como é que está? Então, são situações que a gente trabalha com a criança, são as assembléias também, são situações que a gente vem trabalhando na escola onde a gente busca resgatar situações acontecidas no recreio, em sala de aula, no dia –a- dia. Às vezes focaliza fora da escola também, eles trazem situações para a gente estar discutindo, as situações que aparecem no mundo, às vezes guerras, esses ataques assustam as crianças. A gente vem trabalhando com isso também que eles trazem de fora. Então são momentos onde a gente trabalha esse tipo de Educação Emocional, nesse caso” (sujeito POEF 5).

Nesses relatos coincidentes ressalta-se que muitos aspectos apontados condizem com a proposta da Educação Emocional e o modo como ela pode articular-se nas escolas, em especial, o aspecto do compartilhar de emoções e sentimentos, o trabalho em grupo, o aceitar a opinião do outro e expor a sua opinião. Um bom exemplo focado foi o aspecto das assembléias onde os alunos refletem e são chamados a se

responsabilizar por seus atos. A colocação de Yus sobre o compartilhar confirma esse aspecto:

Compartilhar: Se o ensino está construído como sendo a expressão pessoal do eu, então parece que é preciso compartilhar com os demais; por exemplo, ensiná-los não é simplesmente uma atividade em que alguém olha para fora sozinho. O ensino, partindo da perspectiva da expressão pessoal de si mesmo, facilitaria a construção de relações com os demais com base na reciprocidade, no reconhecimento de seus laços e de suas contribuições e ajudaria em seu desenvolvimento adicional (2002, p.51).

Relatando mais sobre essa experiência do compartilhar Yus (2002) coloca outro aspecto interessante que muitas vezes passa despercebido,

Sempre nos dizem quando crianças para compartilhar nossas coisas, nossos brinquedos, nosso quarto, ou coisas do gênero. Fomos ensinados a dar grande valor para nossas posses materiais. Raras vezes nos pedem para compartilhar nossas emoções, sonhos e esperanças, ou nossos pensamentos. Se como professores ensinamos as crianças somente a compartilhar coisas materiais, elas aprendem a valorizar tais coisas. Elas começam a medir seu valor com os objetos que possuem. Como resultado, dão pouca importância ao que elas na realidade são como pessoas. Como professores, podemos mostrar que o compartilhar das crianças não é uma questão de compartilharmos somente nossas coisas materiais, mas também de dar-se como pessoa (2002, p.52).

A formação geral dos cidadãos está baseada na cultura materialista, levando a todos a agirem instintivamente de acordo com aquilo que está colocado em suas mentes.

Yus (2002) insiste no assunto, colocando mais aspectos que são fundamentais a educação integral e complexa do ser humano, a qual inclui a Educação Emocional, como relata:

Ensinar sem compartilhar experiências, sentimentos e pensamentos pessoais é meramente transmitir informação. A transmissão de informações desprovida do significado humano é simplesmente um processo mecânico. Compartilhando o nosso eu, abrimos a porta aos demais para que façam o mesmo. Aprendemos com os outros e descobrimos novas possibilidades. Aprendemos o que temos em comum e começamos a prezar por nossas diferenças. Logo, é ensinando a compartilhar o eu que aprendemos o que todos nós, seres humanos somos (p.52).

As referências das professoras POEF 4 e POEF 5, sobre as assembléias como meio de trabalharem a responsabilidade pessoal de cada aluno, as dificuldades de relacionamento, os conflitos mais duros, as antipatias, o ciúmes, a inveja e maus comportamentos, coincidem com a proposição de Yus, que apresenta:

Um dos recursos mais importantes para estimular a participação democrática dos alunos é a assembléia, que pode ser de aula ou de classe, de etapa ou até da escola. De maneira geral, uma assembléia é um momento escolar organizado para que os alunos e o professor possam falar sobre tudo que achem interessante para conseguir uma melhor convivência e um melhor ambiente de trabalho. (...) a assembléia pode ser um mecanismo ideal para a resolução de conflitos, e a assimilação pode prever muitos problemas de comportamento (...) (2002, p.165).

Quanto ao aspecto de trabalhos em grupos referenciados pelas professoras POEF 4 e POEF 5, há muito a educação propõe aos docentes que trilhem por esses caminhos. No entanto, os professores apresentam também dificuldades para agregar as dimensões emocionais na busca de novos caminhos para a formação do ser humano. Esse novo paradigma ao qual a educação está se encaminhando pretende educar para a complexidade numa visão holística.

A última questão formulada a esse grupo na entrevista se referia a importância da Educação Emocional, assim foi indagado: **“Em sua opinião qual à relevância da Educação Emocional na formação das crianças?”** As contribuições apresentadas pelos professores participantes mostram uma coincidência de opiniões, o que reforça a idéia de que a Educação Emocional é mesmo importante para o presente e o futuro da humanidade. Assim contribuíram:

“Eu acho que pode deixar para a gente uma margem de mais afetividade, que a gente pode se aproximar mais. Do adolescente, da criança o fato da gente se doar um pouquinho, da gente estar mostrando o que à gente é a gente estar sendo para ele e ao mesmo tempo ele está sendo para a gente também” (Sujeito POEF 1).

Cabe ressaltar a colaboração da professora:

“É de suma importância em minha opinião, vai construir através das crianças, como é que eu vou dizer, um suporte emocional, nós poderemos transformar muita coisa que hoje está difícil de trabalhar na escola, na sociedade, no ambiente em que eles vivem, porque eles muitas vezes já vem de casa, com alguns problemas, então na escola nos poderíamos dar uma base, mas todos com bastante informação, nos temos que ter conhecimento, para daí trabalhar com essa aprendizagem. Porque conhecimento é tudo, o conhecimento que pode mudar uma história, então eu acho que é a partir daí, na minha opinião uma relevância desta Educação Emocional é de suma importância. Eu acho que deve acontecer o mais rápido possível, os nossos alunos precisam ser mudados emocionalmente, diante dessa convivência atual, dessa turbulência de acontecimentos, esses problemas que temos hoje, as drogas, a prostituição infantil, a criminalidade precoce, com tantos assuntos desafiadores acontecendo entre essas crianças eu acho que tem buscar uma base, ter um alicerce, para que nós possamos mudar muita coisa na educação” (Sujeito POEF 2).

“Seria bom, eu acho que seria bom, a gente ia conhecer bem mais o aluno, estaríamos conhecendo a dificuldade de cada um tanto escolar como familiar” (Sujeito POEF 3).

Nas contribuições dos sujeitos, destaca-se a seguinte colaboração:

“É fundamental, eu acho que é o carro chefe do trabalho, tendo em vista que a escola não é mais a transmissora de conhecimentos, como era até um tempo atrás. O conhecimento está disponível, onde quiser obter, seja na livraria, na mídia, na internet, onde quiser, o conhecimento está disponível, então eu vejo como prioridade, saber acessar o conhecimento, e saber trabalhar com pesquisa. E esses pilares, de fato o saber ser e o saber conviver são relevantes, porque é isso que vai formar a sociedade, não é mais como era no tempo que nós estávamos na escola, as mudanças acontecem numa velocidade muito grande. Então, o conhecimento já torna-se, na minha opinião, o meio através do qual nós vamos trabalhar com o ser e com o conviver, então vai ser o meio de trabalho e não o objetivo final. Eu acredito na educação dessa forma” (Sujeito POEF 4).

Fechando a mesma idéia em torno da importância da implementação da Educação Emocional para a formação do cidadão consciente e educado para viver sua complexidade, relata-se a contribuição de outra professora quando coloca:

“É super importante, importantíssimo porque a partir do momento em que a criança está sabendo expor aquela emoção ela vai saber conviver melhor com o mundo, com os outros, vai começar a se perceber melhor, se sentir melhor, conhecer-se melhor, é importante não pode ser esquecida de jeito nenhum” (Sujeito POEF 5).

5.2.4 Análise comparativa entre os três grupos da pesquisa

Com a intenção de encontrar as coincidências e discrepâncias entre as contribuições dos três grupos, fez-se uma análise geral.

O que se pôde notar como sendo coincidências é que a maioria dos sujeitos desconhecia o que vinha a ser o termo Educação Emocional, assim como também desconhecia o conteúdo específico e as metodologias referentes a Educação Emocional.

Observou-se por meio das respostas que os sujeitos possuem conhecimento tácito sobre o tema e agem intuitivamente usando o senso comum como um norteador para a caminhada na vida.

Outra coincidência observada entre as contribuições dos três grupos, foi o paralelo elaborado pelos sujeitos, a outros conhecimentos relacionados à Educação Emocional. Pois como já foi mencionado, o conhecimento é formado por uma rede interconectada de informações que se complementam.

Outra convergência de grande importância notada nas contribuições dos sujeitos, refere-se a necessidade, a importância e a vontade de conhecerem mais sobre o tema, para poderem ter condições de atuarem, tendo conhecimento sobre a temática, pois como pondera Behrens: “O envolvimento com essa realidade obriga a refletir sobre a necessidade de buscar novos caminhos para a prática pedagógica”(1996, p.20).

Observou-se também entre os grupos denominados POEF e PP, a existência de uma coincidência, no que se refere a existirem sujeitos que possuem conhecimentos referentes à Educação Emocional.

Dois sujeitos, do grupo denominado POEF, demonstraram ter conhecimento sobre o assunto relacionado ao tema, assim como também comentaram sobre a sua prática em sala de aula, a qual envolve o trabalho dos alunos, em diferentes situações condizentes com a prática da Educação Emocional. Da mesma maneira, um sujeito do

grupo denominado PP, manifestou ter conhecimento sobre a Educação Emocional, inclusive declarou que a utiliza em benefício próprio e de seus alunos. Essa coincidência anima e desafia a conquista de mais espaços e pessoas envolvidas com a temática e com a sua aplicação.

Cabe aqui, destacar a grande coincidência encontrada entre os três grupos. Essa refere-se a última pergunta da entrevista, a qual indagava sobre a relevância da Educação Emocional para a formação das pessoas. A resposta unânime de todos os sujeitos entrevistados, ressalta a importância da Educação Emocional e a necessidade urgente de se implantar esse tema, nos currículos das escolas e das universidades.

A unanimidade das respostas exalta a importância do tema para a educação no presente e no futuro, pois as pessoas tendo sido educadas em sua complexidade poderão: “ compreender a vasta expansão da vida com todas as suas sutilezas, com sua extraordinária beleza, seus pesares e seus divertimentos” (Krishnamurti apud Yus, 2002, p.49). Ou ainda como coloca FERNANDES: “ eu tenho um sonho que é possível, necessário e urgente que é implementar um novo paradigma educacional que contribua para a edificação de sociedades que tenham como finalidade a felicidade de todos os seres humanos(...)” (2000, p.28).

A Educação Emocional tem muito a contribuir no sentido de levar as pessoas a entenderem o profundo significado dessas frases, o significado de suas vidas, o significado da solidariedade e o sentido de se viver em uma comunidade. A compreensão do sentido da vida poderá levar a humanidade a um tempo de paz.

O comentário de Filliozat (1998) pode ajudar a refletir sobre o caminho a ser trilhado no presente e no futuro das gerações e a forma como poderiam ser educadas: “Trata-se de hoje colocar-se, não acima ou abaixo dos outros, mas em si em relação horizontal com os outros. Nem diplomas, nem QIs farão diferença, mas nossas

inteligências interpessoal e intrapessoal. *Somente o acesso às nossas verdadeiras emoções nos permite responder aos desafios impostos por nossa sociedade e sua complexidade*” (p.XV).

No mesmo sentido, não se poderia deixar de colocar as palavras de Goleman, o precursor dos estudos, sobre inteligência emocional e sobre a Educação Emocional.

Ainda que o questionamento de Goleman referia-se à realidade dos EUA serve como início da reflexão na realidade brasileira. O autor questiona o seguinte:

Apesar do elevado interesse pela Alfabetização Emocional entre alguns educadores, esses cursos ainda são raros; a maioria dos professores, diretores e pais simplesmente nem sabe que eles existem. Os melhores modelos estão em grande parte fora da corrente principal da educação, num punhado de escolas particulares e algumas centenas de escolas públicas. Claro que nenhum programa incluindo este, é uma resposta para todo o problema. Mas em vista da crise que nós e nossos filhos enfrentamos, e do volume de esperança oferecido pelos cursos de alfabetização emocional, devemos nos perguntar: Não devíamos estar ensinando essas essencialíssimas aptidões para a vida a toda criança – agora mais que nunca? E se não, quando? (1995, p.303.)

Cabe despertar o questionamento sobre o presente e o futuro da Educação Emocional. O grande desafio imposto aos educadores brasileiros é propor formação acadêmica inicial e continuada que envolva a Educação Emocional. Por meio dos relatos, percebe-se que eles precisam ser implantados com urgência, em várias escolas e que precisam ser ofertados, como cursos de formação, ao mais variado número de pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar a esta fase do presente estudo, vários são os sentimentos que me surgem; entre eles, o sentimento de realização por ter conseguido alcançar, em grande parte, os objetivos propostos no projeto inicial. Outro sentimento é o de saudades de um tempo que ainda está presente, mas que logo se tornará passado, o consolo está na certeza de que a formação no Mestrado fortaleceu-me no caminho da pesquisa, e com isso novos temas poderão ser explorados. “Esses anos” em que me dediquei ao Mestrado tornaram-se anos especiais, “anos dourados”, como diz uma das poesias prediletas de minha infância.

Este trabalho focalizou a *“Investigação sobre a formação do professor no desenvolvimento da aprendizagem emocional numa prática pedagógica inovadora”* e a pesquisa *“sobre o ‘aprender a ser’ e o ‘aprender a conviver’ na prática pedagógica dos docentes que atuam na formação de professores no curso de Pedagogia da PUCPR”*. A caminhada nessa temática permitiu investigar *“(…) embasamento teórico e prático que o curso de Pedagogia da PUCPR está proporcionando as formandas, sobre a aprendizagem emocional”*, bem como realizar uma análise *“sobre a receptividade dos docentes pedagogos que atuam no ensino fundamental sobre as teorias da aprendizagem emocional”*.

As contribuições relevantes e significativas foram levantadas por meio de entrevistas semi-estruturadas envolvendo os sujeitos de três grupos distintos que convivem em diferentes campos, no espaço escolar.

Ao se analisar os subsídios colhidos, no primeiro campo da pesquisa, ou seja, o das professoras universitárias, verificou-se, na análise das respostas, que as docentes estão inseridas no meio acadêmico e atuam com a idéia de que o professor deve buscar

construir sua formação por meio de pesquisas, estudos e reflexões que as mantenham atualizadas e em formação constante para que possam motivar os alunos e a si mesmas à pesquisa. Os depoimentos apontam a necessidade de incorporar a Educação Emocional em seus conhecimentos e saberes, para poderem utilizar em sua atuação profissional.

A pesquisa revelou também que as entrevistadas não conhecem como campo específico os assuntos relacionados à Educação Emocional. Não encontram essa temática em nenhum um plano de aprendizagem (PA), inserido no currículo da graduação em Pedagogia, que seja específico para se trabalhar com esse tema, como também demonstram desconhecer as metodologias próprias ao tema.

Ao se analisar os depoimentos dos sujeitos envolvidos em outro campo da pesquisa, ou seja, das formandas em Pedagogia, percebe-se que essas estão saindo para enfrentar o campo de trabalho sem investigar com profundidade as proposições da Educação Emocional; em verdade, parece que elas desconhecem na totalidade qualquer assunto referente à temática. Contudo, o que anima e desafia é a demonstração de interesse, do desejo, da vontade e da curiosidade que as formandas manifestaram em relação ao tema pesquisado.

No terceiro grupo da pesquisa formado pelas professoras da educação fundamental, a pesquisa revelou que algumas docentes, mesmo tendo graduação universitária e mesmo atuando em sala de aula, demonstram desconhecimento de assuntos relacionados à Educação Emocional. Embora seja evidente a preocupação de todas com a formação permanente, essas docentes não possuem conhecimentos formalizados referentes ao tema. Mas, da mesma maneira que as formandas de Pedagogia, essas professoras demonstram ter grande interesse, disposição e vontade de virem a se familiarizar com o tema e estão dispostas a aprender metodologias específicas. Enfatizam a necessidade de aplicar em suas práticas educacionais a

Educação Emocional, uma vez que entendem que a teoria e a prática dessa temática são importantes para si mesmas e para seus alunos.

No grupo das professoras da educação fundamental, encontram-se duas professoras que realizam, em determinada escola, esse trabalho inovador e que condiz com o paradigma da complexidade. A pesquisa expôs a existência de um pequeno grupo que focaliza o trabalho com a Educação Emocional e também no que se refere à Alfabetização Emocional. Esse trabalho está sendo realizado em um dos colégios eleitos para a realização da pesquisa e mostra caminhos já traçados que revelam bons resultados com a aplicação da Alfabetização Emocional (Goleman, 1995), como meio para alcançar a aprendizagem do *saber ser* e o *saber conviver* (Delors, 2003), que fazem parte da proposta da Educação Emocional (STEINER & PERRY, 2001).

A constatação desse fato foi motivo de grande satisfação e esperança. Mesmo sendo um trabalho embrionário, mostra-se como uma luz existente no fundo do túnel, que norteia e fortalece o caminho a ser seguido por novos interessados na construção do paradigma da complexidade; paradigma este que inclui em sua prática efetiva a Educação Emocional como um dos conhecimentos necessários para o avanço em relação a educar a pessoa em sua totalidade.

Analisando-se, de uma maneira geral, todas as contribuições recolhidas pela pesquisa, pode-se concluir que existe por parte de todos os sujeitos envolvidos essa enorme vontade de aprender, bem como a conscientização da importância da formação para atuar atendendo à Educação Emocional. Há, então, um campo fértil, e há muito ainda para ser construído e desenvolvido com relação à Educação Emocional.

O fato de o trabalho inicial ter sido identificado fora dos limites físicos das Universidades, na atuação de professoras no nível da educação fundamental, pode instigar os docentes universitários sobre a pertinência de pesquisar e aprender sobre a

Educação Emocional, para poder tanto utilizá-la em benefício próprio como em relação aos seus alunos em sua prática profissional. Espera-se que esta pesquisa possa subsidiar a reflexão sobre a formação universitária e a preparação desses profissionais. Cabe o alerta aos docentes das universidades, e espera-se que alguma ação nesse sentido seja proposta.

As Instituições Universitárias precisam agir como disseminadoras das idéias sobre a Educação Emocional, para que possam se considerar em sintonia com a proposta do paradigma da complexidade. A Educação Emocional pode ser um caminho na concretização da proposta de trabalho referente que vise à formação integral exigida pelo paradigma da complexidade. Essas Instituições precisam fazer mais do que propagar o tema da Educação Emocional, devem agir efetivamente, sistematizando um programa de aprendizagem condizente com a teoria e a prática da Educação Emocional; por exemplo, oferecer cursos de extensão, pós-graduação, seminários, *workshoppings*, para facilitar essa formação específica dos profissionais interessados nesse campo do conhecimento.

No decorrer da pesquisa, ao se entrevistar os sujeitos, notou-se uma limitação significativa para a investigação, ou seja, a falta de conhecimentos sobre a temática que envolve a Educação Emocional, dificultando o entendimento das perguntas. Conclui-se que esse fato ocorreu devido ao pouco desenvolvimento da temática nas Instituições educacionais.

A falta de aprofundamento na abordagem sobre a Educação Emocional por parte das Instituições acarreta o despreparo na formação dos professores que estão atuando nas escolas. Alguns deles mostraram-se surpresos diante do tema, declararam não ter nenhum conhecimento nem mesmo escutado algo sobre a temática da pesquisa; outros

mostraram conhecimentos paralelos que os possibilitaram comentarem assuntos que se relacionam à temática, uma vez que os temas se aproximam e possuem conexão.

Espera-se que a presente pesquisa possa auxiliar na reflexão para elucidar e incentivar a implantação de cursos relacionados à Educação Emocional, assim como possa contribuir para fomentar mais discussões sobre a temática. Há muito a ser realizado: a oferta de cursos que trabalhem a alfabetização emocional; a criação de metodologias para crianças condizentes com a prática da Educação Emocional; a implantação de metodologias já publicadas para a formação de professores, como propõe MACHADO, em seu livro, *Educação Emocional: uma proposta metodológica* (2005); a utilização de programas oferecidos pela UNESCO, para a disseminação da Alfabetização Emocional, como os programas que estão sendo desenvolvidos em vários países da América Latina, como no Paraguai, na Colômbia, na Bolívia, no Uruguai, no Chile e na Argentina; a criação de materiais didáticos para aplicação em sala de aula. E esses são apenas alguns dos exemplos entre outros tantos que podem ser explorados.

Os estudos futuros nessa área apontam a possibilidade de muitas outras pesquisas. Observou-se a necessidade de realizar pesquisas sobre a comunicação que leve em conta a dimensão emocional. Outro assunto a ser pesquisado no futuro envolve a melhoria da auto-estima por meio da Educação Emocional, a construção da Educação Emocional na escola, ou, ainda, Alfabetização Emocional de professores e alunos.

Dissertar sobre Educação Emocional foi um trabalho muito agradável e motivador. A cada passo, descobertas e revelações foram sendo desvendadas, aspectos que muito poderão ajudar no presente e no futuro, para a implantação e o desenvolvimento dessa modalidade da educação. Está colocada na educação a esperança da humanidade para alcançar a paz e a solidariedade, e a Educação Emocional

(STEINER & PERRY, 2001) é um dos caminhos que, somados a outros esforços, poderão contribuir para se alcançar esse desafio colocado à educação neste século.

Espera-se que a presente dissertação motive inúmeros professores pedagogos, para que possam se juntar e colaborar no desenvolvimento dos trabalhos com a Educação Emocional, no sentido de possibilitar aos professores e alunos a iniciação na alfabetização emocional e com essa iniciativa melhorar a sua condição pessoal em relação ao *saber ser* e ao *saber conviver*.

REFERÊNCIAS

1. ANTUNES, Celso. *A inteligência emocional na construção do novo eu*. Petrópolis: Vozes, 2000.
2. _____. *Alfabetização emocional: novas estratégias*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
3. ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: Rumo à Sociedade Aprendiz*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
4. BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica*. 1ª ed. Curitiba: Champagnat, 1996.
5. _____. *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. 2ª ed. Curitiba: Champagnat, 2000.
6. BRANDÃO, Dênis & CREMA, Roberto. *O novo paradigma holístico*. São Paulo: Summus, 1991.
7. BRONOWSKI, Jacob. *O Senso Comum da Ciência*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.
8. BROWN, Lester. *Salve o Planeta*. Rio de Janeiro: Globo, 1990.
9. BUENO, Francisco Silveira. *Silveira Bueno: minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000.
10. CALVIN, William H. *Como o cérebro pensa: a evolução da inteligência, ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
11. CAPRA, Fritjof. *A Teia da Vida*. 5ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
12. _____. *As Conexões Ocultas*. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
13. CARDOSO, Clodoaldo Meneguêlo. *A Canção da Inteira: uma visão holística da educação*. São Paulo, Summus, 1995.
14. CHALITA, Gabriel. *Educação: a solução está no afeto*. São Paulo, Gente, 2001.
15. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 4, 29 de janeiro de 1998.
16. _____. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999.
17. DAMÁSIO, Antonio. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
18. DELORS, Jacques; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; KORNHAUSER, Aleksandra et al. *Educação. Um tesouro a descobrir*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

19. DRYDEN, Gordon e VOS, Jeannette. *Revolucionando o Aprendizado*. São Paulo: Makron Books, 1996.
20. FERGUSON, Marilyn. *A Conspiração Aquariana*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.
21. FERNANDES, João Viegas. *Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade: para esperança e felicidade dos seres humanos*. Lisboa: Plátano, 2000.
22. FILLIOZAT, Isabelle. *Inteligência do Coração: A nova linguagem das emoções*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
23. FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
24. _____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
25. GADOTTI, Moacir. *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
26. GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.
27. _____. *Estruturas da mente a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
28. GATE – Global Alliance for Transforming Education, texto mimio. *Educação 2000: Uma Perspectiva Holística*. PUCPR, 1991.
29. GINOTT, Haim G. *O Professor e a Criança: um livro para pais e educadores*. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1973.
30. GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. 20ª ed. Rio de Janeiro. Objetiva, 1995.
31. GRAY, John. *O Que Você Sente Pode Ser Curado: um guia para enriquecer relacionamentos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
32. HEITLER, Susan. *A Arte do Relacionamento: segredos para uma convivência sólida e prazerosa*. São Paulo, Best Seller, 2000.
33. KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
34. LE DOUX, Joseph. *O Cérebro Emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

35. LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus professora ? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.
36. LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
37. MAZZOTTI, Judith Alda Alves & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. 2ª ed. São Paulo: Thomson, 2002.
38. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Imprensa Nacional, Brasília, 1996.
39. MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1998.
40. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1998.
41. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2003.
42. _____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
43. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: pluralidade cultural: ética. Secretaria de educação fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: D&A, 2000.
44. PERRENOUD, Phillippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
45. POWELL, John. *O Segredo do Amor Eterno*. Belo Horizonte: Crescer, 1987.
46. _____. *Porque Tenho Medo de lhe Dizer Quem Sou*. 5ª ed. Belo Horizonte: Crescer, 1989.
47. POWELL, John & BRADY, Loretta M. S. W. *Arrancar Máscaras! Abandonar Papéis! : a comunicação pessoal em 25 passos*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1989.
48. SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução à uma Ciência Pós Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
49. _____. *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós modernidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997
50. SESU/ MEC. *Relatório proposta de diretrizes curriculares*. Curso: Pedagogia. 6 de maio de 1999.
51. STEINER, Claude & PERRY, Paul. *Educação Emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva: 2001.

52. STEMME, Fritz. *O Poder das Emoções: a descoberta da inteligência emocional*. São Paulo: Cultrix, 1999.
53. UWE, Flick. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. São Paulo: Bookman, 2004.
54. VISCOTT, David. *A linguagem dos sentimentos*. São Paulo: Summus, 1982.
55. YUS, Rafael. *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANEXO 1

Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,

RG n.º _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: “A prática pedagógica e a aprendizagem emocional na formação do professor na educação superior”, cujo objetivo é “Investigar sobre a formação do professor no desenvolvimento da aprendizagem emocional, numa prática pedagógica inovadora”.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a uma entrevista que possui um roteiro pré-elaborado, com uma série de perguntas elaboradas pela pesquisadora, as quais se referem aos dois pilares da educação: *o aprender a ser e o aprender a conviver* e como estes dois pilares da aprendizagem estão sendo desenvolvidos na prática dos profissionais da educação.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é, Iliana Juracy de Amorim Biscaia Machado, com quem poderei manter contacto pelos telefones: (41) 3254-1500 ou 99151044. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Colaborador (a)

Iliana Juracy de Amorim Biscaia Machado.

Curitiba, _____ de _____ de 2005.

ANEXO 2

**Roteiro para a entrevista realizada com os (as) professores (as)
atuantes na educação superior**

Roteiro para a entrevista realizada com os (as) professores (as) atuantes na educação superior, especificamente na PUCPR, no curso de Pedagogia.

Designação para dados da pesquisa: PP.

1. Professor (a) você conhece o termo Educação Emocional e o que vem a ser essa modalidade de Educação?
2. O que você pensa e conhece sobre os dois pilares da educação que vem a ser: o *saber ser* e o *saber conviver*?
3. Em sua atuação em sala de aula você contempla o âmbito da Educação Emocional? Como?
4. Na sua opinião qual é a relevância da Educação Emocional na formação do futuro professor (a)?

ANEXO 3

**Roteiro para a entrevista realizada com os(as) alunos(as) em formação
na educação superior**

Roteiro para a entrevista realizada com os(as) alunos(as) em formação na educação superior

Designação para dados da pesquisa: FORED.

1. O que vem a ser para você, o termo Educação Emocional? Comente sobre o assunto.
2. Em seus estudos, você tem recebido formação específica sobre o modo de como atuar nos relacionamento intrapessoais e interpessoais, dentro da escola?
3. Você está sendo preparado (a) na graduação para saber como se relacionar com as outras pessoas e consigo mesma (o)? Como?
4. Você aprendeu a desenvolver em sua vida profissional e pessoal, o *saber ser* e o *saber conviver*? Como?
5. Você percebe a necessidade de conhecer mais sobre o que vem a ser a Educação Emocional? Por quê?
6. Em sua opinião você teria condições de aplicar o saber ser e o saber conviver em sua atuação profissional? Como?

ANEXO 4

**Roteiro para a entrevista realizada com os (as) professores (as) da
educação fundamental**

Roteiro para a entrevista realizada com os (as) professores (as) da educação fundamental.

Designação para dados da pesquisa: POEF.

1. Professor (a) você conhece o termo Educação Emocional e o que vem a ser essa modalidade de educação?
2. O que você pensa e conhece sobre os dois pilares da aprendizagem que envolvem: o *saber ser* e o *saber conviver*?
3. Em sua atuação em sala de aula, você contempla o âmbito da Educação Emocional? Como?
4. Na sua opinião qual a relevância da Educação Emocional na formação das crianças?

REMISSIVO

- Amagi, 76, 116
 AMAGI, 76, 77, 117, 119, 135
 Antunes, 17, 49, 51, 58, 61
 ANTUNES, 17, 135
 Assmann, IX, X, 32, 39
 ASSMANN, 29, 73, 74, 135
 Behrens, II, IV, 12, 29, 36, 73, 126
 BEHRENS, XI, 12, 13, 26, 27, 33, 34,
 135
 Brady, 38
 Brandão, 25
 BRANDÃO, XI, 25, 135
 BRANDÃO & CREMA, XI, 25
 Bronowiski, 37
 BRONOWISKI, 27, 33, 135
 Brown, 70
 BROWN, 135
 Bueno, 93, 135
 BUENO, 135
 Calvin, 47
 CALVIN, 135
 Capra, IX, X, 21, 29, 30, 31, 33, 40, 70,
 72, 73, 79, 92
 CAPRA, 14, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 39,
 40, 41, 73, 74, 135
 Cardoso, 26, 29
 CARDOSO, 15, 45, 135
 CARNEIRO, 120, 135
 Chalita, 93
 CHALITA, 135
 Crema, 25, 28, 29, 30, 41
 CREMA, 29, 135
 DAMÁSIO, 113, 135
 Delors, IX, X, 18, 67, 68, 69, 71, 76, 78,
 95, 96, 97, 112, 116, 117, 119, 120,
 131
 DELORS, 18, 71, 81, 135
 Dryden, 40
 DRYDEN, 136
 Dryden e Vos, 40
 Ferguson, 78, 79, 80, 81
 FERGUSON, 81, 136
 Fernandes, 58
 FERNANDES, 127, 136
 Filliozat, 54, 58, 61, 62, 63, 64, 110,
 127
 FILLIOZAT, 136
 Freire, 17, 31, 73, 78, 98
 FREIRE, 136
 Gadotti, 73, 74, 75
 GADOTTI, 136
 Gardner, IX, X, 16, 17, 29, 43, 46, 47,
 48, 49, 50, 51, 52, 59, 92, 96
 GARDNER, 13, 15, 46, 136
 GATE, VIII, 22, 136
 Ginott, 72
 GINOTT, 136
 Goleman, IX, X, 14, 15, 25, 48, 53, 55,
 56, 58, 59, 60, 61, 66, 92, 93, 94,
 100, 101, 103, 106, 115, 128, 131
 GOLEMAN, 43, 52, 55, 59, 60, 105,
 136
 Gray, 42, 44
 GRAY, 67, 136
 Heitler, 54, 55, 62
 HEITLER, 136
 KORNHAUSER, 112, 135
 Kuhn, 25
 KUHN, 25, 136
 Le Doux, 53, 54
 LE DOUX, 136
 Libâneo, 13
 LIBÂNEO, 137
 Ludke, 23, 86, 87
 LUDKE, 137
 Ludke e André, 23, 86, 87
 Mazzotti, 87
 MAZZOTTI, 137
 Moraes, 29, 71, 73
 MORAES, 21, 24, 27, 28, 137
 MOREIRA, 35, 137
 Morin, IX, X, 16, 21, 26, 29, 32, 34, 35,
 36, 37, 38, 39, 44, 68, 72, 74, 75, 80,
 82, 83, 106
 MORIN, 16, 25, 26, 29, 38, 68, 73, 74,
 83, 137
 Perrenoud, 78, 79
 PERRENOUD, 137
 Pimentel, 29
 Powell, 38, 41, 65, 66, 69
 POWELL, 137
 Prigogine, 29
 Santos, 21, 29, 72
 SANTOS, 137
 SESU, 137

Steiner, 43, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64,
65, 66, 73, 94, 113, 131, 134
STEINER, 61, 62, 64, 65, 66, 108, 113,
137
Steiner e Perry, 43, 58, 59, 61, 62, 64,
65, 66, 94, 113, 131, 134
STEINER E PERRY, 61, 62, 64, 65, 66,
108

Stemme, 56, 58, 64, 121
STEMME, 106, 138
Uwe, 87
UWE, 87, 88, 138
Viscott, V
Yus, 71, 73, 75, 78, 79, 84, 94, 95, 100,
117, 123, 124
YUS, 84, 138