UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EDVÂNIA DOS SANTOS ALVES

SENTIDOS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO HUMANA NA ADOLESCÊNCIA: COMPREENDENDO UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA

RECIFE
2015

EDVÂNIA DOS SANTOS ALVES

SENTIDOS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO HUMANA NA ADOLESCÊNCIA: COMPREENDENDO UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA

Tese submetida à Banca Examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de Pesquisa Educação e Espiritualidade.

Orientador: Prof. Dr. José Policarpo Júnior

RECIFE

2015

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

A474s Alves, Edvânia dos Santos.
Sentidos e práticas da formação humana na adolescência: compreendendo um programa de educação emocional para a prevenção da violência / Edvânia dos Santos Alves. – Recife: O autor, 2015.
295 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: José Policarpo Júnior.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.
Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Formação humana. 2. Adolescência. 3. Inteligência emocional. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Policarpo Júnior, José. II. Título.

370.1 CDD (22. ed.) UFPE (CE2015-61)

EDVÂNIA DOS SANTOS ALVES

SENTIDOS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO HUMANA NA ADOLESCÊNCIA: COMPREENDENDO UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 31/08/2015.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. José Policarpo Junior (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. André Leite Wanderley (Examinador externo)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Ferdinand Röhr (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Drª. Eugênia de Paula Benício Cordeiro (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

_____

Prof. Dr. Rodrigo Silva Rosal de Araújo (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Ao meu brilhante e amado marido, Janilto Andrade, que me acolheu de forma incondicional nesse longo, solitário e amadurecido trajeto do percurso acadêmico; com paciência e sabedoria me abraçou calorosamente nos momentos em que mais precisava. Agradeço pelo precioso presente (dos deuses e das deusas) de sua existência em minha vida.

Ao nosso filho, Gustavo Andrade, luz serena da nossa caminhada.

A minha filha do coração, Marina Fonseca, pela solicitude e pelo afeto sempre presentes.

A minha mãe - Lindalva Alves (in memoriam)- luz eterna; ao meu pai, força viva; a minha irmã, amorosa inquietude. Grata, eternamente, a todos, por terem compreendido as minhas escolhas.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de expressar a minha GRATIDÃO àqueles que desenharam comigo o trajeto dessa caminhada, direta ou indiretamente.

Reconheço que há inúmeros riscos de não dar conta de um expansivo e caloroso “obrigada” a todos que fizeram, fazem e continuarão a fazer parte da minha existência. Mas, a todos: familiares, amigos, educadores, adolescentes, devo um *muitíssimo obrigada.*

O sentido desse trajeto ampliou a consciência da energia que há nas minhas relações. Apesar da solidão, percebi-me cercada de afetos e valores que me auxiliaram e me lançaram para a pesquisa e o desafio de tecer algumas considerações, sabendo que não será o fim e, sim, o começo de tantos outros projetos que virão.

Ao Profº Drº Policarpo Júnior, na qualidade de orientador e amigo, sou grata pela disponibilidade de leitura e apontamentos ao longo dos nossos encontros de estudos e de orientações, bem como pela acolhida incondicional nos momentos de dificuldade. Agradeço-lhe, igualmente, o privilégio de haver trabalhado em um tema ainda tão caro ao nosso espaço acadêmico e para o qual o núcleo de educação e espiritualidade da UFPE e do IFH tanto vem contribuindo. Não há palavras para agradecer a confiança depositada em mim.

A todas as amigas e amigos do Instituto de Formação Humana (IFH) que participaram dessa longa e tão rica viagem científica, agradeço o carinho, a acolhida e o esteio, e não poderia esquecer os ensinamentos de "Shambhala", que me impulsionaram "à trilha sagrada do guerreiro."

A Paula Cordeiro, amiga e professora do IFPE, que, em meio as suas ocupações, generosamente, abdicou de tempo para me auxiliar nos dados estatísticos e, pacientemente, apresentou o caminho que precisaria trilhar na pesquisa quantitativa.

Ao Profº Drº Ferdinand Röhr e ao Profº Drº André Leite agradeço pelos questionamentos e pela disposição da leitura criteriosa, pois muito contribuíram para a formatação final desta pesquisa.

Sou grata pelo esforço e pela disciplina dedicados ao grupo de estudo constituído, no início do doutorado, por alunas de pedagogia. Sou grata também ao professor Aurino Lima e à professora Tatiana Brasil, com os quais desenvolvi atividades da bolsa REUNI. Igualmente, agradeço aos alunos que participaram dos debates e seminários, na graduação de pedagogia da UFPE, em relação à temática em estudo, considerando as atividades propostas pela bolsa de pesquisa durante três anos.

Não posso deixar de ser grata às instituições que nos acolheram e, em especial, aos educadores das duas escolas participantes, "Clarice e Maria Clara", que aceitaram o desafio de desenvolver a pesquisa em meio às atividades corriqueiras do espaço pedagógico

Aos meus professores da escola básica, da graduação e do mestrado, em especial a Profª Drª Ana Lucia Francisco, sempre presentes nas lembranças e na prática de estudos cotidianos.

Não poderia me esquecer de agradecer à Secretaria de Educação de Pernambuco, bem como à Secretaria de Saúde de Jaboatão, em especial ao grupo que constitui o CAPS solar dos Guararapes, unidade em que posso conviver com profissionais que acreditam em relações humanizadas.

Sobretudo, menciono os adolescentes, pois representaram o protagonismo em toda essa trajetória e a eles dedico o carinho e o respeito de uma crença pessoal em que a formação humanizada irá encontrar o espaço mais ampliado na educação.

RESUMO

Esta pesquisa analisou possíveis sentidos da formação humana na adolescência por meio do Programa de Educação Emocional para a Prevenção da Violência (PEEPV) desenvolvido por uma equipe de educadores coordenada por Agustín Vañó, na Espanha. Buscou-se analisar a possibilidade de formação, no contexto escolar, das competências emocionais de autoconhecimento, automotivação, autoconsciência, empatia e habilidades sociais. Foram selecionadas quatorze atividades do PEEPV representativas das cinco competências emocionais mencionadas para serem ministradas a alunos dos sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental. Foram selecionadas duas escolas públicas na cidade do Recife, uma estadual e outra federal. A pesquisa tomou por pressuposto inicial a possibilidade de que as atividades do PEEPV contribuíssem com o desenvolvimento de aspectos pertinentes à formação humana dos alunos do campo investigado, de acordo com as competências mencionadas. Tomou-se igualmente por fundamento a ideia de que os processos educacionais se expressam pelo desenvolvimento de ações éticas e políticas alicerçadas em projetos comuns de convivência solidária e aperfeiçoamento das relações pessoais, sociais e ambientais, instruídas por uma compreensão da integralidade do humano e da formação humanizada da adolescência nos âmbitos psicossocial, familiar e cultural, ideias que são afins ao PEEPV. A estrutura da pesquisa empírica desenvolvida constitui-se de: (1) análise e apresentação do PEEPV, em sua estrutura geral e contexto de surgimento na Espanha, em 2005; (2) seleção, tradução e coordenação do ensino das atividades relativas às cinco competências mencionadas e contidas no PEEPV; (3) relato e análise das impressões sobre o trajeto de pesquisa por parte da autora; (4) avaliação dos resultados da intervenção realizada por intermédio de métodos qualitativos e quantitativos; (5) reflexão sobre as consequências, alcance, limites e possíveis desdobramentos da pesquisa. Quanto à avaliação dos resultados da intervenção por meios qualitativos, foram realizadas entrevistas com seis educadores. Quanto aos procedimentos quantitativos, os resultados foram avaliados mediante a definição de grupos controle e grupos de intervenção em ambas as escolas, com pré e pós-teste em cada grupo, por meio da aplicação de 643 questionários. Foram aplicados dois tipos de questionário: (a) sobre Incidentes de Violência na Escola, e; (b) sobre Educação Emocional dos alunos. O primeiro questionário avaliou a incidência de atos de violência escolar percebidos pelos alunos e classificados em Atitudes de Exclusão (ae), Violência Linguística (vl), Violência Material (vm), Violência Física (vf) e Ameaça e Intimidação (ai). O segundo questionário avaliou o desenvolvimento emocional dos alunos, tendo como referência as competências já mencionadas, por meio de escalas tipo Likert de cinco pontos. A análise dos dados, impressões e informações coletadas e organizadas indicam não existir evidência de desenvolvimento dos alunos quanto às competências mencionadas da educação emocional nos limites da intervenção realizada nesta pesquisa. Não obstante, houve unanimidade entre todos os educadores entrevistados sobre a necessidade e conveniência de se imprimir tal formação aos adolescentes no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação humana. Adolescência. Desenvolvimento emocional. Inteligência emocional. Educação formal.

ABSTRACT

This doctoral thesis which is based on an exploratory research examined possible meanings of human formation in adolescence through the Program of Emotional Education for the Prevention of Violence (PEEPV), developed by a team of educators coordinated by Agustin Caruana Vañó, in Spain. We aimed to analyze the possibility of training emotional skills concerning self-awareness, self-motivation, self-conscience and empathy as well as social skills in the school context. We selected fourteen activities of PEEPV which represent the five emotional skills to be taught to students in the 7th, 8th and 9th grades of the basic education in two public schools in the city of Recife, in one state school and in one school of the federal system. The research had as initial objective the possibility that PEEPV activities contributed to the development of specific aspects of the human formation of the students from the investigated field, in accordance with the above mentioned skills. It was also founded on the idea that the educational processes are expressed by the development of ethical and political actions based on common projects of social coexistence and improvement of personal, social and environmental relations developed by the understanding of the human wholeness and the formation of humanized adolescence in psychosocial, family and cultural contexts that are related to PEEPV. The structure of our empirical research is consisted of: (1) analysis and presentation of the PEEPV, in their general structure and context of emergence in Spain in 2005; (2) selection, translation and coordination of activities concerning to teaching the mentioned five skills contained in PEEPV; (3) reporting and analysis of personal impressions about the researching course taken by the author; (4) evaluation of the intervention results carried out by means of qualitative and quantitative methods; (5) consideration of the consequences scope, limits and possible evolution of the research. As for the evaluation of the intervention results by qualitative means, interviews with six educators were carried out. As for quantitative procedures, the results were evaluated by means of defining control and intervention groups in both schools, with pre and post-test with each group, through the use of 643 questionnaires. Two types of questionnaire were used: (a) about incidents of violence at school, and; (b) emotional education of the students. The first questionnaire assessed the incidence of acts of school violence perceived by students and Classified in Exclusion Attitudes (ae), Linguistic Violence (vl), Material Violence (vm), Physical Violence (fv) and Threat and Intimidation (ai). The second questionnaire assessed the emotional development of the students, having as reference the skills which have already been mentioned, by means of Likert scales of five points. The analysis of the data, personal impressions and information collected and organized indicates there is no evidence of students development relating to the skills referred to emotional education in the interventions carried out in the research. Nevertheless, there was unanimity among all interviewed educators about the need and convenience of encouraging such training for teenagers in the school context.

Keywords: Human formation. Adolescence. Emotional development. Emotional intelligence. Formal education.

RESUMEN

Esta investigación analizó posibles sentidos de la formación humana en la adolescencia a través del Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia (PEEPV), desarrollado por un equipo de educadores coordinada por Agustín Vañó, en España. Se buscó analizar la posibilidad de formación, en el contexto escolar, de las competencias emocionales de autoconocimiento, automotivación, autoconsciencia, empatía y habilidades sociales. Fueron seleccionadas catorce actividades del PEEPV representativas de las cinco competencias emocionales mencionadas para ser enseñadas a los alumnos del séptimo, octavo y noveno años de la enseñanza básica. Fueron seleccionadas dos escuelas públicas en la ciudad de Recife, una provincial y otra federal. La investigación tomó como presupuesto inicial la posibilidad de que las actividades del PEEPV contribuyesen al desarrollo de aspectos pertinentes a la formación humana de los alumnos del campo investigado, de acuerdo con las competencias mencionadas. Se tomó, igualmente, por fundamento la idea de que los procesos educacionales se expresan por el desarrollo de acciones éticas y políticas basadas en proyectos comunes de convivencia solidaria y perfeccionamiento de las relaciones personales, sociales y ambientales, instruidas por una comprensión de la integralidad del humano y de la formación humanizada de la adolescencia en los ámbitos psicosocial, familiar y cultural, ideas que son afines al PEEPV. La estructura de la investigación empírica desarrollada se constituye de: (1) análisis y presentación del PEEPV, en su estructura general y su contexto de surgimiento en España, en 2005; (2) selección, traducción y coordinación de la enseñanza de las actividades relativas a las cinco competencias mencionadas y contenidas en el PEEPV; (3) relato y análisis de las impresiones sobre el trayecto de investigación por parte de la autora; (4) evaluación de los resultados de la intervención llevada a cabo por intermedio de métodos cualitativos y cuantitativos; (5) reflexión sobre las consecuencias, alcance, límites y posibles desdoblamientos de la investigación. En cuanto a la evaluación de los resultados de la intervención por medios cualitativos, se llevaron a cabo entrevistas con seis educadores. En cuanto a procedimientos cuantitativos, los resultados fueron evaluados mediante la definición de grupos de control y grupos de intervención en ambas escuelas, con pre y post-test en cada grupo, a través de la aplicación de 643 cuestionarios. Fueron aplicados dos tipos de cuestionario: (a) sobre Incidentes de Violencia en la Escuela, y; (b) sobre Educación Emocional de los Alumnos. El primer cuestionario evaluó la incidencia de actos de violencia escolar percibidos por los alumnos y clasificados en Actitudes de Exclusión (ae), Violencia Lingüística (vl), Violencia Material (vm), Violencia Física (vf) y Amenaza e Intimidación (ai). El segundo cuestionario evaluó el desarrollo emocional de los alumnos, teniendo como referencia las competencias ya mencionadas, a través de escalas tipo Likert de cinco puntos. El análisis de los datos, impresiones e informaciones colectados y organizados indica no existir evidencia de desarrollo de los alumnos en cuanto a las competencias mencionadas de la educación emocional en los límites de la intervención realizada en esta investigación. Sin embargo, hubo unanimidad entre todos los educadores entrevistados acerca de la necesidad y conveniencia de imprimir dicha formación a los adolescentes en el contexto escolar.

Palabras clave: Formación humana. Adolescencia, desarrollo emocional. Inteligencia emocional. Educación formal.

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFIRE	Centro de Formación, Innovation y Recursos Educativos
ESO	Ensino Secundário Obrigatório
Iae	Índice de Atitudes de Exclusão
Iai	Índice de Ameaça e Intimidação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ivf	Índice de Violência Física
Ivl	Índice de Violência Linguística
Ivm	Índice de Violência Material
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PATHS	Promoting Alternative Thinking Strategies
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEEPV	Programa de Educação Emocional para a Prevenção da Violência
PRECONCIMEI	Preconcepciones de Intimidación y Maltrato Entre Iguales
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Visão multidimensional do humano 43

Quadro 2 - Componentes emocionais 83

Quadro 3 - Atividades realizadas Escolas Maria Clara e Clarice 99

Quadro 4 - Distribuição dos itens por expressão de violência na escola em subescalas 199

Quadro 5 - Significância estatística conforme o valor de "p" 200

Quadro 6 - Coeficiente de correlações 215

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escola Maria Clara- Percepção da violência pelos alunos – 1ª Testagem 202

Gráfico 2 - Escola Maria Clara - Percepção de violência pelos alunos – 2ª Testagem 202

Gráfico 3 - Escola Maria Clara - Percepção da violência pelos alunos − dados comparativos - Testagens 1 e 2 203

Gráfico 4 - Escola Maria Clara, 1ª Testagem - Alunos que relataram ter sofrido e ter presenciado violência ou participado de episódios de violência nos últimos seis meses (em percentuais)..... 205

Gráfico 5 - Escola Maria Clara - 2ª Testagem - Alunos que relataram ter sofrido e ter presenciado violência ou participado de episódios de violência nos últimos seis meses (em percentuais)..... 205

Gráfico 6 - Distribuição da amostra (em números absolutos e percentuais) por período de testagem e por grupo de intervenção e grupo controle..... 220

Gráfico 7 - Distribuição da amostra (em números absolutos e percentuais) por sexo e por grupo de intervenção e grupo controle..... 221

Gráfico 8 - Distribuição da amostra por sexo e período de testagem 222

Gráfico 9 - Distribuição do Grupo de Intervenção por período de testagem e por ano do ensino..... 222

Gráfico 10 - Distribuição do Grupo de Intervenção por período de testagem e por ano do ensino..... 223

Gráfico 11 - Percepção de violência pelos alunos..... 224

Gráfico 12 - Percepção de violência pelos alunos..... 225

Gráfico 13 - Percepção da violência pelos alunos.....225

Gráfico 14 - Escola Maria Clara (Emc) x Escola Clarice (Ec) Resultados do Teste de diferença de médias tipo T, para os índices de violência escolar 227

Gráfico 15 - Escola Clarice, 1ª Testagem − Alunos que relataram ter sofrido e ter presenciado violência ou participado de episódios de violência nos últimos seis meses (em percentuais).....228

Gráfico 16 - Escola Clarice, 2ª Testagem - Alunos que relataram ter sofrido e ter presenciado violência ou participado de episódios de violência nos últimos seis meses (em percentuais).....229

Gráfico 17 - Escola Clarice, 3ª Testagem - Alunos que relataram ter sofrido e ter presenciado violência ou participado de episódios de violência nos últimos seis meses (em percentuais).....229

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da amostra (em números absolutos e percentuais), por período de testagem e por grupo de intervenção e grupo controle 194

Tabela 2 - Distribuição dos alunos (em números absolutos e percentuais) por sexo e por grupo de intervenção e grupo controle 194

Tabela 3 - Distribuição dos alunos (em números absolutos e percentuais) por sexo e por período de testagem 195

Tabela 4 - Distribuição do grupo de intervenção (em números absolutos e percentuais) por período de testagem e por ano de ensino fundamental 195

Tabela 5 - Distribuição do grupo controle (em números absolutos e percentuais) por período de testagem e por ano de ensino fundamental 196

Tabela 6 - Distribuição dos alunos por idade e por período de testagem .. 196

Tabela 7 - Distribuição do grupo de intervenção por idade e por período de testagem 197

Tabela 8 - Distribuição do grupo controle por idade (mínima, 1º quartil, mediana, 3º quartil e máxima) e por período de testagem 197

Tabela 9 - Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente de Cronbach 200

Tabela 10 - Escola Maria Clara - Lugares em que mais acontecem situações de provocação e maus-tratos segundo indicações dos alunos (em percentuais de indicação) 208

Tabela 11 - Escola Maria Clara - Com quem o aluno diz tratar quando sofre provocação ou maus-tratos (em percentuais de indicação) 209

Tabela 12 - Escola Maria Clara - Quem intervém quando há situações de intimidação e maus-tratos, segundo os alunos (em percentuais de indicação) 210

Tabela 13 - Escola Maria Clara - Motivos para as ações de provocação e maus tratos, segundo os alunos (em percentuais de indicação) 210

Tabela 14 - Composição dos índices do formulário de Educação Emocional 213

Tabela 15 - Escola Maria Clara, 1ª Testagem - Correlações significativas (p < 0,05) entre os índices de Edu- cação emocional: Autoconhecimento/autocontrole (Iact), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs) 216

Tabela 16 - Escola Maria Clara, 2ª Testagem - Correlações significativas (p < 0,05) entre os índices de educação emocional: Autoconhecimento/autocontrole (Iact), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs) 216

Tabela 17 - Escola Maria Clara, GRUPO DE INTERVENÇÃO- Resultados do Teste de diferença (inicial - final) de médias tipo T, para os índices: Autoconhecimento/autocontrole (Iact), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs) 217

Tabela 18 - Escola Maria Clara, GRUPO CONTROLE - Resultados do Teste de diferença (inicial - final) de médias tipo T, para os índices: Autoconhecimento/autocontrole (Iact), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs) 218

Tabela 19 - Distribuição da amostra por idade e por período de testagem.. 223

Tabela 20 - Escola Clarice − Lugares em que mais acontecem situações de provocação e maus-tratos segundo indicações dos alunos (em percentuais de indicação) 231

Tabela 21 - Escola Clarice − Com quem o aluno diz tratar quando sofre provocação ou maus-tratos (em percentuais de indicação) 232

Tabela 22 - Escola Clarice − Quem intervém quando há situações de intimidação e maus-tratos, segundo os alunos (em percentuais de indicação) 233

Tabela 23 - Escola Clarice − Motivos para as ações de provocação e maus tratos, segundo os alunos (em percentuais de indicação) 233

Tabela 24 - Escola Clarice, 1ª Testagem − Correlações significativas (p < 0,05) entre os índices de educação emocional: Autoconhecimento (Iach), Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs) 234

Tabela 25 - Escola Clarice, 2ª Testagem − Correlações significativas (p < 0,05) entre os índices de educação emocional: Autoconhecimento (Iach), Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs) 235

Tabela 26 - Escola Clarice, 3ª Testagem − Correlações significativas (p < 0,05) entre os índices de educação emocional: Autoconhecimento (Iach), Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs) 235

Tabela 27 - Escola Clarice, GRUPO DE INTERVENÇÃO − Resultados do teste de diferença (1ª - 2ª testagens) de médias tipo T, para os índices: Autoconhecimento (Iach) Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs) 236

Tabela 28 - Escola Clarice, GRUPO CONTROLE − Resultados do teste de diferença (1ª - 2ª testagens) de médias tipo T, para os índices: Autoconhecimento (Iach) Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs) 236

Tabela 29 - Escola Clarice, GRUPO DE INTERVENÇÃO − Resultados do teste de diferença (2ª - 3ª testagens) de médias tipo T, para os índices:

Autoconhecimento (Iach) Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs) 237

Tabela 30 - Escola Clarice, GRUPO CONTROLE − Resultados do teste de diferença (2ª - 3ª testagens) de médias tipo T, para os índices: Autoconhecimento (Iach) Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs) 238

Tabela 31 - Escola Clarice, Amostra completa − Resultados do teste de diferença (1ª - 3ª testagens) de médias tipo T, para os índices: Autoconhecimento (Iach) Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs) 239

Tabela 32 - Alunos das Escola Maria Clara (Emc) x Escola Clarice (Ec)- Resultados do Teste de diferença de médias tipo T, para os índices de Educação Emocional..... 240

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 21

2 CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA 34

2.1 ALGUNS ASPECTOS CONSTITUINTES DO HUMANO..... 39

2.2 A COMPLEXIDADE DA HUMANIZAÇÃO..... 40

2.3 FORMAÇÃO HUMANA NA ADOLESCÊNCIA: SENTIDOS IDENTITÁRIO E PESSOAIS..... 45

3 A SITUAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA NA ATUALIDADE E O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR..... 51

3.1 TENDÊNCIAS DO PENSAMENTO ATUAL SOBRE A ADOLESCÊNCIA: CONCEPÇÕES E CONJUNTURA PSICOSSOCIAL, FAMILIAR E CULTURAL 54

3.2 COMO SE APRESENTAM OS ASPECTOS DESFAVORÁVEIS À ADOLESCÊNCIA: ALGUNS DADOS ESTATÍSTICOS..... 67

4 POSSIBILIDADES DE PROMOVER A FORMAÇÃO HUMANA NA ADOLESCÊNCIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO FORMAL 73

4.1 PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO E COMBATE À VIOLÊNCIA ESCOLAR..... 76

4.2 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA (PEEPV): UMA BREVE APRESENTAÇÃO DE SUA CONSTITUIÇÃO TEÓRICA..... 78

4.3 ESTRUTURAS DO PROGRAMA (PEEPV) 80

4.4 PROCEDIMENTOS E OBJETIVOS DO PROGRAMA..... 84

4.5 AFINAL, COMO SE ARTICULAM AS ATIVIDADES DO (PEEPV) NA ESPANHA? 85

4.6 INSTRUMENTOS E RESULTADOS PEEPV NA ESPANHA..... 86

4.7 ADAPTAÇÕES DO PEEPV NO BRASIL 88

5 PASSOS METODOLÓGICOS 90

5.1 BASES CONSTITUINTES DA PESQUISA 90

5.2 OBJETIVO GERAL 91

5.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 91

5.4 RESPOSTAS PROVISÓRIAS AO PROBLEMA DA PESQUISA 92

5.5 CONFIGURAÇÕES GERAIS DAS ESCOLAS PARTICIPANTES 92

5.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 94

5.6.1 Entrevistas semiestruturadas e narrativas 94

5.6.2 Roteiro de entrevista com os professores 94

5.6.3 Descrição geral dos questionários para os alunos 95

5.7 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PESQUISA 97

5.8 ATIVIDADES DO PEEPV QUE FORAM EXPERIENCIADAS COM OS ADOLESCENTES 98

5.9 PROCEDIMENTOS NO CAMPO DE PESQUISA 100

6 O ITINERÁRIO DA PESQUISA: IMPRESSÕES PESSOAIS E GERAIS SOBRE O CAMPO PESQUISADO 103

7 AS EXPERIÊNCIAS DO EDUCADOR NA RELAÇAO COM OS ADOLESCENTES 123

7.1 REFLEXÕES DOS EDUCADORES DA ESCOLA CLARICE 124

7.1.1 ALANA − “a importância de pensar a formação humana na adolescência e na vida” 126

7.1.2 JOSÉ – “a criatividade e a possibilidade de mudanças nas situações vividas” 140

7.1.3 HELENA - “o compromisso de formação voltado aos valores humanizados na adolescência 153

7.1.4 ANA − “aperfeiçoar o sentido das relações na adolescência quanto à atenção e ao cuidado no ambiente educacional” 165

7.1.5 EMANUEL − “experiências pessoais apropriadas como fonte de compreensão para a formação humanizada” 176

7.2 REFLEXÕES DO EDUCADOR/GESTOR DA ESCOLA MARIA CLARA..... 182

7.3 FORMAÇÃO HUMANA − A EXPRESSÃO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS NAS NARRATIVAS DOS EDUCADORES. 187

8 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS 193

8.1 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA MARIA CLARA 193

8.1.1 Descrição da amostra na Escola Maria Clara..... 193

8.1.2 Percepção dos alunos sobre a violência na escola – Questionário de Incidentes na Escola 197

8.1.3 Itens de expressão da violência na escola, por subescala..... 198

8.1.4 Análise dos dados do formulário educação emocional 211

8.1.5 Análise da associação entre os índices de Formação Humana 214

8.1.6 Teste T de médias..... 217

8.2 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA CLARICE 219

8.2.1 Descrição da Amostra na Escola Clarice 220

8.2.2 Percepção dos alunos sobre violência na escola..... 224

8.2.3 Análise dos dados do formulário de educação emocional..... 234

8.3 REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS 240

9 CONDISERAÇÕES FINAIS 242

REFERÊNCIAS 247

APÊNDICES..... 259

ANEXO..... 267

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver pesquisa com o objetivo de reconhecer e relacionar sinais que expressem estados emocionais em si e no outro, no contexto pedagógico atual e com adolescentes, é uma proposta que, academicamente, representa disciplina e persistência em levar adiante tal temática, considerando, em seu bojo, o desenvolvimento de aspectos da formação humana.

Por outro viés, socialmente, representa um compromisso de contribuir para a ampliação da consciência, no sentido de desenvolver atitudes condizentes com valores elevados, como: solidariedade, respeito e consciência crítica e, a partir de então, minimizar os conflitos existenciais que recaem nos espaços de convivência e políticas públicas. Embora esta tarefa seja parte intrínseca dos fundamentos da educação, analisamos que, na prática, é pouco ou quase nada vivida.

Formar o humano tem como um dos princípios básicos a relação de interdependência com o outro. Portanto, desenvolver a compreensão das emoções implica gerenciar atitudes de ser no mundo, tendo em vista a existência do outro.

A relevância de intervir no âmbito educacional, a partir da compreensão dessa perspectiva, surge como possibilidade de potencializar o crescimento emocional no adolescer, a fim de perceber os padrões que envolvem a convivência e o direcionamento das emoções. Para tanto, o desenvolvimento gradativo de compreensão indica ser “um meio adequado para desenvolver uma postura crítica diante das possibilidades negativas do comportamento humano” (RÖHR, 2011, p. 203).

No adolescer, em particular, há mudanças significativas nos padrões que envolvem o convívio, possibilitando inquietações positivas e também negativas. Estas, na atualidade, vêm se sobrepondo àquelas e, de alguma forma, perpetrando os incidentes na escola através da violência (simbólica ou física), carecendo, portanto, de estudos.

A fim de que tenhamos ideia sobre pesquisas acadêmicas realizadas nesse campo, fomos investigar, em 2013, no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por assunto, sem refinamento, em termo exato, com expressão em inglês, no dia 17 de abril. Identificamos 292 pesquisas, considerando a temática da formação humana. Em português, no mesmo Portal, por assunto, sem refinamento e também com

expressão exata, na mesma data, encontramos 84 pesquisas. Já no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em acordo com os dados acima, encontramos 37 pesquisas. Concluímos que há, especificamente, em torno desta temática, um número de pesquisas publicadas reduzido, indicando conhecimento ainda escasso, na atualidade, e, se considerarmos a formação humana, na adolescência, a escassez se amplia.

Indagamo-nos em relação ao papel que é cabido à educação, pois entendemos que está intimamente relacionado ao desafio de humanizar o homem através do pertencimento de valores éticos incorporados nas atitudes pessoais e relacionais; expressamos aqui, não os valores pré-escritos, mas os que se tornam apropriados e, consequentemente, afetam e são afetados na elaboração da identidade.

Considerando identidade como um conceito que engendra a construção de representações de si em torno de valores, exige-se a organização de uma "estabilidade" sobre quem sou eu. A resposta a essa pergunta é que possibilita ao sujeito sentir, pensar e agir de acordo com referências sobre o que se é. Ao mesmo tempo, a identidade pode ser compreendida como a organização de valores comuns de uma sociedade ou de um grupo que define quem é aquele grupo ou aquela sociedade. Portanto, formar está vinculado ao sentido do que se deseja compreender, integrando as experiências, rumo ao crescimento e à realização (LEAL; RÖHR; POLICARPO JUNIOR, 2010).

Diferentes perspectivas se referem às questões mencionadas e apresentam concepções a respeito da compreensão do humano e, especificamente, da formação humana. Afinal, os modos de perceber o ser humano, ao longo da história, sempre tiveram nuances de divergência e de convergência e, portanto, é um fato inquestionável a complexa rede de ideias que se organizam em torno do contexto educacional e que trazem em si a intenção do educador.

Segundo Röhr (2006), há uma relação que se constitui entre o educador, o educando e a meta educacional. Para o educador, há uma meta intencional a ser alcançada e objetiva a potencialização da humanização do educando, considerando-o como ser único e indivisível, mas, para tanto, o educador precisa assumir essa responsabilidade. Este compromisso é fundamental, a fim de compreender a complexidade epistemológica e atuar em seu núcleo.

Ferreira (2007) afirma, sobre a questão, que a dimensão cognitiva racional é uma prioridade inquestionável nos programas educacionais. É importante ressaltar, em nossa posição, que não estamos negando a relevância desse aspecto, mas frisamos que é um projeto que por si só não dá conta da realidade, pois

> essa forma de pensar e organizar os processos educacionais tem levado crianças, adolescentes e jovens a lidarem com a realidade de forma descontextualizada, o que tem repercussões diretas na maneira como elas compreendem e se relacionam com as experiências de suas próprias vidas. Compreende-se, portanto, que o modelo de educação instaurado desde a modernidade, influenciado pela racionalidade científica, associa a formação ao desenvolvimento do sujeito epistêmico. (FERREIRA, 2007, p. 143).

A partir desse cenário, em que há tensões presentes e atuantes, na maneira de se relacionar com as próprias experiências, chamamos atenção para a formação humanizada, para o cuidado, no sentido mais próprio da palavra, da atitude articulada à responsabilidade, à solidariedade. Tudo isto envolvendo o amor em sua forma mais ampla, convertendo os valores em virtude.

Não se trata, portanto, de algo fortuito, uma vez que todos nós somos humanos e que o termo formação humana estaria, de imediato, associado ao homem e que este, por natureza, já nasceria dotado de estruturas próprias desse grupo.

Em nossa perspectiva, defendemos que a natureza é, em si, biológica e que o processo de humanização pode ocorrer *a posteriori* e se direciona à apropriação de um sentido de ser. Não negamos, aqui, a existência prévia de um corpo que é gerado e dotado de elementos maturacionais. Esses elementos são fundamentais, sem dúvida, mas insuficientes, pois partimos da crença de que não nascemos humanizados. Este é um processo que se desenvolve ao longo da existência e está ligado a uma série de fatores e perspectivas.

Nesse sentido, observam-se pensamentos clássicos da filosofia e da psicologia, particularmente, sobre a formação do ser como pessoa, como natureza humana e, nessa esteira, apresentam-se considerações sobre a existência humana, aspectos que envolvem a formação e a educação, bem como as atitudes que constituem a pessoa em sua busca contínua do conhecimento e da aprendizagem com o propósito de desenvolver-se na busca de tornar-se humano.

Podemos afirmar que a pessoa, ao alcançar a sua condição formativa, pode se posicionar tecendo análises sobre os condicionamentos da vida, neste caso, sobre o reconhecimento de si e das conjunturas no interjogo das relações.

Entendemos que as formas de compreensão do fenômeno humano representam interpretações epistemológicas e experienciais complexas. Por esta razão, para considerar as emoções que estruturam os processos de formação humana na adolescência, faz-se necessário ter cautela, pois demanda um olhar atento às relações subjetivas, mas também objetivas; nestas, os aspectos biopsicossociais estarão intimamente vinculados, naquelas as dimensões formativas, que dizem respeito às experiências interiores, estarão em um permanente processo de apropriação, em busca de si mesmo, experienciando transformações em meio a processos tão hostis que, por vezes, desalojam o humano da possibilidade de se autoformar.

Não estamos provocando cisão entre estruturas internas e externas, mas, didaticamente, expondo que há características bem próprias, pois compreendemos que somos indivisíveis e que é a nossa pouca habilidade de nos juntarmos que nos faz dispersos em nós e, consequentemente, no mundo.

Vamos analisar, junto a alguns pensadores, os processos formativos que constituem a humanização, a educação como formação espiritual, a disponibilidade do sujeito (educador e educando) para se posicionar em relação às suas atitudes, às suas experiências ambivalentes. Nessa direção, avaliaremos a importância do gerenciamento de conflitos, da compreensão em relação às próprias atitudes, o reconhecimento do outro e de si, a partir da ética do respeito e da responsabilidade (FREITAS, 2010; POLICARPO JUNIOR, 2014), com vista a potencializar modos alternativos para a compreensão dos conflitos gerados, na adolescência, e que compõem o espaço educacional.

Podemos inferir que Freitas (2010) ao falar sobre formação espiritual na educação, demanda do sujeito reflexão ativa e cuidadosa em relação a experiências pessoais, portanto, o cuidado/governabilidade de si é fator preponderante nessa perspectiva. Por outro lado, Policarpo Júnior trata do respeito e da responsabilidade gerenciados e que podem favorecer atitudes mais reflexivas sobre si e sobre o outro, a partir do desenvolvimento de encontro com o humano.

Freitas (2010) e Policarpo Júnior (2014) traçam pensamentos que se aproximam e se complementam em relação aos processos formativos do humano,

pois buscam refletir sobre vertentes que formam, em nossa concepção, a própria liberdade, liberdade aqui compreendida como atenção em relação ao modo de viver, à governança de suas ações e à autoformação, percebendo-se em um movimento que ora é introspectivo, ora relacional, em intercâmbio contínuo.

Dessa forma, o nosso olhar defende a responsabilidade que cabe ao educador/pessoa tentar integrar e integrar-se o mais possível, considerando as suas próprias limitações e, com persistência, superá-las, a fim de que o educando possa vir a sentir confiança nesse processo e, então, tenha uma figura de referência, através da qual possa desenvolver habilidades de experiências positivas no contexto educacional e na própria vida.

Acrescentamos que os enfoques dos pesquisadores representam uma força inquestionável nos processos formativos e, "nutrindo-nos" nesses fundamentos, acreditamos que a formação humanizada se encontra no campo do estranhamento. Isto pode ser interpretado como pensar sobre o que é desconhecido/estranho e, nesse sentido, apropriar-se desse estranho e incluí-lo em nossa formação, a fim de compreender e potencializar a existência de ser no mundo com o outro e consigo mesmo, reconhecendo as próprias atitudes e gerando controle sobre si, através do fortalecimento de habilidades como a empatia e o convívio social.

Com efeito, Röhr (2007a, p. 62) manifesta-se sobre a intimidade de sentido com o *Ser mais pleno*, expondo o significado de inclusão, integração e apropriação do estranho, "não no sentido de simplesmente ter mais, de acumular mais propriedades, mas de ser mais, tornando o estranho familiar, algo próprio."

Analisamos que a busca em potencializar e desenvolver a capacidade de pensar sobre habilidades emocionais empiricamente, no contexto escolar, é uma atividade, por vezes, "estranha" para os processos escolares, pois o envolvimento e a participação exigem comprometimento/responsabilidade/cuidado com algo mais além das demandas já pré-estabelecidas, e sabemos o quão é difícil transformar ações.

Entendemos também que, para a nossa pesquisa, o tempo, a organização institucional, a disponibilidade dos participantes podem representar fatores de *risco*, para que adolescentes possam experienciar e se apropriar de valores tão densos. Mas, mesmo assim, é válido para a própria experiência de pesquisa tocar no estranho e repensar os limites e também os riscos que assumimos.

Entretanto, apesar de tais limitações, acreditamos que os participantes (educandos e educadores) envolvidos no processo assumiram-no com o fito de contribuir para redesenhar a atual situação.

Embora tenhamos politicamente um documento que proponha metas de aprendizagem pautadas para além do conhecimento e da prática, inserindo em seus pilares *o aprender* a ser e a conviver (UNESCO, 2003) como elementos significativos em seu texto, na prática, porém, em nosso país, é notória a fragilidade em investir de forma sistemática e, portanto, continuada em situações que fortaleçam tais perspectivas (ser e conviver), priorizando aspectos mais imediatistas.

Conforma-se, então, a visão reducionista – que tem privilegiado elementos meramente epistemológicos – nos processos que configuram a educação, revelando um engessamento nas possibilidades de criação.

Compreendemos que o ato criativo surge do encontro e do entreveramento de âmbitos do pensar e do agir, considerando os princípios éticos, a generosidade, o amor, a tolerância etc., temáticas tão evidenciadas nas artes, na filosofia, na teoria da educação, mas pouco vivenciadas em sua forma mais incondicional de ser. Assim,

> Como tudo que é humano, a vida de amor é muito rica em matizes e, portanto, complexa. Se pretendemos vivê-la com autenticidade, dando à nossa existência a dignidade que lhe corresponde, devemos dedicar tempo e esforço a refletirmos sobre a natureza do amor verdadeiro, quais as exigências que ele coloca perante o homem, que relação tem com as manifestações mais elevadas de liberdade e com o valor que cada um de nós assumimos como o “ideal” de nossa existência. (LÓPEZ QUINTÁS, 1995, p. 15).

O sentido de uma vida dedicada ao amor exige tempo, esforço e reflexão sobre a natureza do amor, o que demanda atitudes conscientes de escolhas e decisões direcionadas ao bem, possibilitando o encontro e o entreveramento de âmbitos. Portanto, é nesse caminho, em nossa perspectiva, que se origina o nascimento do ato criativo e o reconhecimento das emoções e dos sentimentos.

Sabemos que, na literatura psicológica, há discordâncias quanto aos conceitos de emoção e sentimentos, a saber: Goleman (1995) identifica esses conceitos; Damásio (2012), por sua vez, diferencia-os; Rogers e Kinget (1977), de acordo com Mahoney (1993), além de diferir um conceito do outro, sobrepõem tais conceitos. Entretanto, assumimos que são padrões diferentes de realização do

humano e convivem em uma linha tênue de diferenciação e aproximação. Defendemos que as emoções, de forma geral, compreendem-se como ações mais imediatas, enquanto os sentimentos se apresentam na ordem do pensamento reflexivo. Diríamos, analisando em acordo com a perspectiva multidimensional, que o sentimento está no campo mais próximo da dimensão mental (RÖHR, 2011). Em uma situação prática, é possível relatar que, quando um adolescente expressa a sensação de raiva de forma física, ele é emoção, mas, quando fala sobre essa raiva, adentra no campo do sentimento. A educação emocional estaria imersa no campo das emoções com o intuito de transformá-lo em possibilidade de fazer emergir o sentimento.

Desse modo, ambos, as emoções e os sentimentos, exercem para nós importantes papeis no desenvolvimento humano a serem vividos e gerenciados na relação introspectiva e coletiva de uma educação voltada ao cuidado/responsabilidade das emoções. Educação na qual a formação humanizada possa se fortalecer e ajudar os adolescentes, no processo de convivência amorosa consigo e com o outro e, nessa perspectiva, ampliar a consciência de suas atitudes.

Educar, portanto, para o desenvolvimento do humano, em nossa pesquisa, requer considerar a aprendizagem emocional e relacional a partir do pensamento, do sentimento e das emoções. Contudo, tais pressupostos se revelam como “tabu” em nossa sociedade. Policarpo Júnior (2010) afirma que a nossa cultura não colabora para o desenvolvimento de uma relação mais íntima com o eu; ao contrário, diz, em sua assertiva, que há uma negação, na maioria das situações, que envolve o contato com emoções e sentimentos, pois as tendências e a velocidade frenéticas do cotidiano tornam, por si, tabus a relação de proximidade com essa dimensão humana.

O exercício de diálogo interior pode vir a desenvolver hábitos e comportamentos mentais que integrem a introspecção e a ação de agir no mundo de forma progressiva, potencializando virtudes, tornando-as familiares, com o propósito de reconhecê-las e lhes conferir sentido.

O contato com a intimidade das nossas emoções pode – acreditamos – proporcionar atitudes humanizadas. Nessa direção, consideramos a possibilidade de, na formação humana em nossas escolas, desenvolver algumas potencialidades subjetivas, tornar a convivência mais significativa com o outro, bem como contribuir

para o desenvolvimento de habilidades que envolvem concentração e atenção mais presentes.

A tarefa é complexa, é preciso para o educador disciplina e afetividade na ação educativa, mas, antes de tudo, na própria ação. Por outro lado, é preciso do educando a disponibilidade de escutar, de se envolver, de estar com o educador, participando do ato de educar e educar-se no processo de formação de si mesmo e como consequência da formação acadêmica.

Assim, o sentimento de integralidade, progressivamente, pode se desenvolver, tornando a pessoa menos cindida, mais unificada, em um processo de atualização e individuação permanente, esta compreendida como superação das diversidades presentes no eu/mundo, minimizando os conflitos próprios do ser humano.

Reafirmamos que, para nós e em acordo com as políticas educacionais, cabe à educação fortalecer a formação humanizada, a partir de espaços educativos que proporcionem cooperação e solidariedade na busca de alternativas que possam dar conta do desenvolvimento humano e de práticas interventivas voltadas à consciência das emoções.

Para tanto, o pensamento reflexivo, o exercício da liberdade, o desenvolvimento da atenção ao que se apresenta em nós e diante de nós é uma exigência da própria escolha. É seguir na contramão de cultura em que “as pessoas buscam “pacotes” de habilidades para constituírem o desenvolvimento de uma nação” (ZORZAN, 2009, p. 13). Não desejamos que os processos educacionais se prestem à mercadoria e aos excessos do consumo.

Contudo, pensar a educação emocional na formação humana, bem como o entendimento sobre as emoções e os sentimentos, a partir de reflexões e ações concretas, no cotidiano da escola pública, junto aos adolescentes, representa, em nossa concepção, a possibilidade de experienciar o reconhecimento de si em uma existência humanizada, mesmo que parcialmente, pois reconhecemos que não somos onipotentes para dar conta dessa tarefa e nem temos esta intenção. Entretanto, propomo-nos a colaborar de forma interventiva e concreta para expandir reflexões sobre a direção que nossas instituições educacionais veem tomando.

O olhar o fenômeno humano contribui, em nossa perspectiva, para a compreensão do ser em sua existência. Trata-se, por conseguinte, de agregar o sentido de humanização no contexto escolar como um campo epistemológico e

empírico que demanda experiências interventivas, considerando as realidades próprias das pessoas, do contexto e do tempo (BRONFENBRENNER, 2011).

É compreensível que, na maior parte dos ambientes pedagógicos, a sensação de solidão/cansaço seja um marco que, por vezes, adoeça o profissional da educação. O saber lidar com situações inesperadas e gerenciar as emoções são desafios contínuos, sendo para a maioria uma dificuldade a ser vivida interna e externamente. Sabe-se que pouquíssimas escolas contam com o apoio de uma equipe que se disponibiliza a acolher e orientar o corpo docente. Além disso, pela raridade, no momento, de políticas e pesquisas científicas nesse campo, existem dificuldades de se promover e implantar significativamente transformações no que diz respeito à compreensão das emoções na área da educação.

Entretanto, assumir essa perspectiva implica uma crença que parte do ser ético, no compromisso com aquilo em que se acredita, atento a reflexões críticas. A nossa contribuição é uma proposta, portanto, não é uma verdade última; a sua base deve ser examinada a partir deste questionamento: “O que devemos fazer?” depende da resposta à pergunta “O que é o homem?” (RÖHR, 2012, p. 3). À luz desse olhar é que traçará o caminho a ser percorrido.

Os objetivos específicos estarão sendo descritos a partir das seguintes ações: desenvolver em contexto pedagógico processos que tenham como base a formação pessoal mais integrada, através da participação dos educadores e estudantes; desenvolver habilidades e potencializar a capacidade de conhecimento/reconhecimento e planejamento de ações, assim como a capacidade de conviver.

A intervenção defende uma relação em que redes de sentidos venham a ser tecidas de modo a considerar uma formação que se preocupa com o humano no desenvolvimento de suas potencialidades, especificamente, no que diz respeito às emoções no processo de aprendizagem e no campo educacional.

O desenho elaborado chama a atenção em relação ao desconhecimento de uma compreensão mais apropriada de si e que se reflete no desconhecimento do outro, gerando, em muitas situações, reações negativas de convivência e de agressão física e/ou psicológica. Policarpo Júnior reflete a este respeito e menciona que

> A noção da interdependência entre as pessoas, entre os contextos, entre os seres humanos e entre estes e a natureza, ainda não se firmou como um entendimento apropriado entre os homens atuais. Do mesmo modo, a noção de que ao ser humano particular caberia o desenvolvimento mínimo de um senso próprio de moralidade para viver em meio à coletividade e para governar a si também dá sinais de contundente decadência. (POLICARPO JÚNIOR, 2010, p. 104).

Na atualidade, os processos que implicam individuação – integração do si mesmo no mundo – apresentam-se sem potência, pois a força e o poder se sobrepõem e as dificuldades nas relações que envolvem as *pessoas, o contexto e a natureza* se apresentam sem limites.

Esses elementos indicam a necessidade de reinserção de uma história perdida no tempo pedagógico e cronológico e que precisa se reatualizar. Policarpo Júnior (2010) ratifica a necessidade de retomarmos a legitimidade do dorso espinhal prático e científico próprio da educação, adormecido desde a Paideia.

Por conseguinte, acreditamos que, na escola, o tema da formação humana é pouco compreendido, apesar de muito desejado pelos que constituem esse espaço. Não há sistematização para desenvolver temáticas que envolvam aspectos de uma educação emocional, a partir da categoria de gerenciamento das emoções, seja no campo da Pedagogia seja na educação em termos gerais (POLICARPO JÚNIOR, 2008).

É nosso intuito desenvolver habilidades de convivência e despertar o adolescente para o reconhecimento das emoções, a fim de alcançar metas que sejam congruentes com uma prática ética singular e coletiva. Importante ressaltar que tais práticas fazem parte da educação em sua origem, porém a dinâmica da história nos impulsionou para outra esfera. Então, cabe-nos repensar e reescrever as nossas crenças, ao longo do caminho que estamos percorrendo.

Consideramos tais reflexões a partir das lacunas existentes em nossa realidade escolar. Compreendemos a educação como uma forma de crescimento que brota do pessoal, perpassa pelo relacional e eclode no social. Nesse sentido, mais uma questão surge: a educação pública, em nosso país, especificamente na cidade do Recife, estaria disposta, por meio de seu quadro institucional, a ampliar projetos curriculares voltados ao desenvolvimento de uma formação pessoal e relacional de adolescentes?

Focaremos o adolescente a partir da construção de sua identidade; identidade que se elabora a partir de crenças, valores e propósitos de vida, ou seja, da construção do si mesmo (ERIKSON, 1998, 1987).

Ainda destacaremos a hipótese de que o componente curricular (Programa de Educação Emocional para a Prevenção da Violência), através das atividades selecionadas, poderá auxiliar a promover o desenvolvimento de alguns aspectos da Formação Humana, como: autoconhecimento, automotivação, habilidades sociais, autocontrole e empatia.

As provocações que emergem do diálogo entre os campos da Pedagogia e da Psicologia permitem recolocar no debate as relações entre adolescentes e destes com a própria escola, no contexto escolar, pois a adolescência é uma temática que marca os diversos campos de conhecimento e em especial os da Psicologia e Pedagogia, sendo estudada como um desafio a ser compreendida e analisada, a fim de que as demandas provindas dessa vivência possam elaborar em si elementos capazes para as experiências que serão vividas ao longo da vida.

Compreender o humano e provocar reflexões sobre suas possibilidades de ser é para nós o propósito essencial. A partir desse movimento, acreditamos que as experiências se transformem, valorizando a responsabilidade de si e a convivência com o outro, no processo de respeito mútuo.

Considerar a formação humana como um elemento que pulsa para o crescimento e a descoberta interior e social nos possibilita reconhecer que os diferentes olhares que compõem a nossa lente teórica constituem parte do fenômeno humano e se fortalecem à medida que se aproximam e estabelecem diálogo. Assim, tecer considerações sobre a formação humana que perpassa a adolescência requer considerações sobre as condições biopsicossociais, mas particularmente as experiências reveladas do cotidiano e que emergem como sentido para a vida.

Sabemos que essas etapas se expressam no fazer e no ser e exigem maturação, aceitação e integração de princípios que se constituem na relação com o que há no pensamento, no sentimento e na ação, e são pouco ou quase nada sistematizados na escola como elementos importantes curricularmente.

A propósito, em termos gerais, adaptaremos, implementaremos e testaremos um Programa voltado à compreensão das dimensões emocionais, através de ações planejadas, como: ministrar atividades do Programa em foco, avaliar os resultados e

entrevistar os envolvidos. Os participantes serão adolescentes de duas escolas públicas, situadas em Recife- PE, e que estavam cursando os anos finais do ensino fundamental, no período letivo de 2012.

É válido ratificar que, na dinâmica educacional, a presença de ações investigativas sobre os aspectos da aprendizagem emocional, em nosso país, ainda é muito recente, embora em outros, como Estados Unidos, Espanha e Japão, existam trabalhos consolidados com vista ao aprendizado emocional e social.

A investigação estará pautada em nove capítulos, a saber: o primeiro configura uma panorâmica introdutória sobre a temática; o segundo corresponde à fundamentação teórica que envolve a concepção da formação humana na adolescência e sua articulação com a educação emocional, considerando-a como parte específica e fundamental da ideia de formação humana; no terceiro capítulo, evidenciamos a situação da adolescência, na atualidade, e o problema de violência no contexto escolar, o qual articularemos com as tendências do pensamento atual sobre a adolescência e apresentaremos alguns dados estatísticos desfavoráveis a esse grupo; no capítulo seguinte, relatamos as possibilidades de promover a formação humana na adolescência por meio da educação formal, apresentando o *Programa de Educação Emocional para a Prevenção de Violência* (2005), sumarizando a estrutura, procedimentos e instrumentos, bem como alguns resultados. Ressaltamos que tal Programa se encontra disponível na internet[1]. Concluímos este capítulo, especificando algumas adaptações que foram necessárias para a realidade do nosso país; no capítulo cinco, delineamos os passos metodológicos assumidos em nossa investigação, considerando o estudo exploratório, cujos procedimentos técnicos de análise adotados serão qualitativos e quantitativos; seguimos com o capítulo seis, que envolve o itinerário da pesquisa, expondo impressões pessoais e gerais da pesquisadora em relação ao campo experienciado junto aos adolescentes das escolas Maria Clara e Clarice; na sequência, os capítulos sete e oito, respectivamente, revelam análise das entrevistas com os docentes participantes e as referências quantitativas extraídas dos dados estatísticos inferenciais e descritivos; por fim, o capítulo sobre as considerações finais, no qual teceremos reflexões e apontamentos em relação à validade e às

[1]Disponível em: <http://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/programa_ed-emocional- esocaruana2005270p.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013.

limitações pertinentes à pesquisa, bem como os aspectos que foram constituidores do campo experiencial.

Considerando os elementos expostos, justificamos a inquietação que nos revela sentido no tocante à formação humana na experiência de um programa voltado à educação emocional, tendo como ponto de referência a adolescência no contexto escolar.

Em síntese, justificamos a nossa intervenção, considerando que a formação humana perpassa, entre outras, pelas categorias de autocontrole, autoconhecimento, automotivação, habilidades sociais e empatia, através das quais defendemos elementos orientadores no que diz respeito à educação como um todo e especificamente a educação emocional voltada aos adolescentes. Nesse contexto, a resolução de conflitos que confrontem reflexões e justificativas de valores faz parte da tarefa de se humanizar. Tais perspectivas podem ser ampliadas e resignificadas em direção ao plano pessoal e social e tem como meta o diálogo e a problematização de valores apreendidos, a fim de que possam ser apropriados na prática da vida e do contexto escolar.

2 CONCEPÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

A humanização, em nossa compreensão, está relacionada a princípios que envolvem o pensamento e a ação, alicerçados em concepções éticas responsáveis e em políticas de intervenções efetivas. Nesses termos, a humanização pode ser promovida a partir de um projeto comum em que a transformação se desenvolva na ação cotidiana, fazendo valer os princípios que regem a convivência solidária e ativa, em um esforço permanente de se aperfeiçoar.

Assim, a Formação está voltada a tarefas que exigem abertura *dialÉtica* de si mesmo, segundo Hermann (2008, p. 18-19):

> numa abertura dialÉtica entre a experiência no mundo e um projeto de mundo. [...] Isso permite identificar uma aproximação entre a formação e a constituição do eu, entre Bildung e estÉtica da existência, na medida em que ambas propõem uma vida ativa, crítica, vigilante, submetida a múltiplas circunstâncias, que prepara para as escolhas que nos constitui(sic).

Preparar-se para o mundo implica escolhas que se fazem com base em princípios humanizados, ou seja, de uma relação ativa com o outro e consigo, em busca de transformações, de gerar o melhor que há em si mesmo. Nessa relação constante, a educação participa e só, de fato, se desenvolve quando auxilia na humanização e edifica a humanidade possível de se presentificar em cada pessoa.

Portanto, compreendemos que a formação é um processo que integra a construção do pensamento, dos sentimentos e das ações. A partir desse conceito, podemos pensar o de transformação ou, ainda, pensar no avesso da própria formação. Assim, no processo que implica a formação, não é suficiente o conhecimento, a razão privada da experiência, sem a apropriação.

As transformações, por conseguinte, tendem a se aperfeiçoar no exercício da ética, na possibilidade de serem reconhecidas na experiência. O termo éthos foi instituído como costume que define regras e normas (RENAUD; RENAUD, 1996). Todavia, para Ruiz (2004, p. 182), a ética “não se define, a Ética se exerce como prática, e a cada prática o sentido da Ética é diferenciado, porque as pessoas vivenciam de modo diverso sua existência”, existência que podemos traduzir em ações humanizadas, em um esforço contínuo de aperfeiçoamento, disponibilizando-

se para o outro e, antes de tudo, para si mesmo, não como ser egocêntrico, mas como ser do cuidado, da atenção e da liberdade.

É por esse viés que refletiremos, a seguir, sobre alguns aspectos que compõem o humano em sua constituição.

2.1 ALGUNS ASPECTOS CONSTITUINTES DO HUMANO

Cremos que a corporeidade, a impulsividade-emoção, a mente (pensar, conhecer, refletir), o relacionamento interpessoal, bem como o relacionamento com o ambiente e a sociedade, todos esses aspectos precisam compor a formação do ser humano, de acordo com a natureza de cada um e de um modo que faça sentido para cada pessoa. A formação desses aspectos pode ser realizada de diversas formas, pelo cultivo de diferentes inteligências (GARDNER, 1995) e por meio de diversas práticas (GREENBERG; KUSCHÉ, 1994).

Alguns autores (BANDURA, 1977; DURKHEIM, 1952) defendem que o desenvolvimento humano está relacionado, estritamente, à sociedade. Assim, há uma determinação das influências do meio sobre o homem e os padrões são absorvidos, justificando as ações humanas como circunstâncias do ambiente. Bandura (1977), na teoria da aprendizagem social, afirma que os fatores do meio é que modelam a personalidade humana, por exemplo, para ele a maior causa da agressão não está relacionada a impulsos internos, mas ao incentivo e recompensas da conduta. Durkheim (1952), por sua vez, relaciona a ação do homem aos condicionamentos sociais e afirma que as mudanças ocorrem a partir de uma lógica independente das motivações individuais. Nesse sentido, não há um conteúdo intrínseco a ser compreendido na formação do ser humano em geral. A sociedade define o tipo de ser humano, segundo sua (dela) estrutura.

Para nós, cabe ao ser humano e ao adolescente em particular uma formação determinada, que trate de vários aspectos (mente, emoção, atitude, valores). Acreditamos em uma realidade subjetivada pelo indivíduo na relação entre o social, que determina as significações, e o individual, que elabora e transforma tais significações de acordo com as experiências pessoais.

Como diz Leontiev (1978), ao apropriar-se das significações historicamente produzidas, o indivíduo as transforma de acordo com o seu psiquismo. As significações subjetivadas se tornam parte do pensamento e de ações no cotidiano.

Esses significados, produzidos pela sociedade, adquirem um sentido pessoal e se transformam, pois há uma força interior que reflete sobre as demandas externas e que decide o caminho que será percorrido.

Outras abordagens enfatizam que os seres humanos são chamados a se atualizarem/desenvolverem, considerando algo que já trazem em si mesmos. Segundo Rogers e Kinget (1977, p. 39), “O ser humano tem a capacidade, latente ou manifesta, de compreender a si mesmo e de resolver seus problemas de modo suficiente para alcançar a satisfação e eficácia necessárias ao funcionamento adequado.” Eles acreditam na tendência de construção, atualização e crescimento do humano. Rogers (2009) ratifica, em sua obra *Tornar-se Pessoa*, a crença na qual as escolhas orientam a vida na esfera singular. Sublinha que ao ser é concedida a oportunidade, desde si mesmo, de fazer valer a força que emana do interior, que é constitutiva do humano e inerente a todos, e de tornar-se o que se é, verdadeiramente, fortalecendo o processo contínuo do vir a ser, como possibilidade presente de se atualizar, ou seja, gerar novas experiências.

Para nós, de um lado, é cabido ao homem o pressuposto fundamental da liberdade de escolha, própria das forças internas. Forças que impulsionam a tomar decisões, visando ao crescimento e a uma vida realizada. Por outro lado, na proporção em que nos realizamos, tornamo-nos mais aptos a escolher e tomar decisões livres de coerções exteriores, que nos fazem responsáveis por nossas atitudes. Nesse caso, não é o contexto apenas que protagoniza a ação, mas o indivíduo que gerou a ação; obviamente, estamos colocando a realidade de um adolescente saudável, em condições de exercer a sua responsabilidade.

Nessa perspectiva, o Ser humano se constitui por uma articulação entre as forças interiores, que precisam ser atualizadas, e as relações com o exterior, que também precisam de atualização/formação (BRONFENBRENNER, 2011) direcionadas a humanização.

Bronfenbrenner (2011) desenvolve um modelo bioecológico do desenvolvimento humano, a partir de ações recíprocas e dinâmicas, entre os aspectos que envolvem o biológico, o psicológico e o ambiental, no interjogo de forças que se movimentam na unidade tempo e espaço, em direção e níveis diferentes, considerando as ações e as percepções, assim como as interações e as atividades vividas.

Bronfenbrenner (1996) relaciona a perspectiva de desenvolvimento humano a partir da percepção da pessoa, em função da relação entre o ser humano e o meio no qual está inserido, de forma imediata ou remota. Compreende o desenvolvimento, considerando a

> mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, [...] é o processo através do qual a pessoa desenvolvente adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5).

O ambiente ecológico se amplia em um cenário no qual as situações ocorrem de forma sistêmica, isto é, interligadas por um jogo de estruturas que se envolvem, desde as situações mais cotidianas até aquelas que não fazem o contato direto, mas compõem a estrutura social e que, indiretamente, se interpenetram, ampliando concepções no desenvolvimento e facilitando o crescimento.

Bronfenbrenner e Morris (1998, p. 25) se empenham em investigar e teorizar acerca do modelo no qual o ser humano é compreendido em contínua transformação, a partir das “estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas, durante o curso de vida e através das gerações.”

Compreendemos que esse modelo enfatiza tanto as características individuais como as características que emergem no grupo. Considera, ainda, que as relações são estruturadas a partir da bidirecionalidade, ou seja, há interações permanentes das diversas experiências entre a pessoa e o ambiente, embora não se aprofunde nos aspectos individuais, como Rogers (2009) e Erikson (1987) por exemplo.

Esse movimento de reciprocidade, defendido por Bronfenbrenner (1995), é caracterizado como processo proximal, exige regularidade e tempo extensos para a sua efetiva realização. Nessa corrente, a ação conjunta entre os processos proximais, a pessoa em sua individualidade, o contexto de experiências vividas e o tempo de exposição a esse processo são elementos norteadores de concepções e ambientes cada vez mais complexos.

Em acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), acreditamos que desenvolver o humano implica se disponibilizar a experiências de transformação, através de processos em que a complexidade sistêmica tende a se ampliar de forma gradativa, nas interações que envolvem não só pessoas como também ambientes e

símbolos. Entretanto, para além das pessoas, ambiente e símbolos, há algo de intrínseco que constitui as relações e que provém de forças internas e apropriadas do sujeito, constituídas em sua liberdade de agir frente a situações que emergem no mundo.

Tudg (2008) compreende a teoria de Bronfenbrenner a partir de uma visão que busca ampliar as possibilidades de vínculos para além das especificidades contextuais, embora estas também sejam incluídas. Assim sendo, podemos pensar que explorar o contexto e as comunicações sinalizadas é uma das razões que faz o desenvolvimento humano ganhar forma e seguir em direção à incorporação de estruturas mais ampliadas/complexas.

Em harmonia com Tudg, Bronfenbrenner (1995) ratifica que as pessoas se expressam singularmente e, como consequência, demonstram diferenças em sua forma de ser e agir. Analisar tais interpretações possibilita singularizar o adolescente em sua individualidade e interação, revelando quais experiências, nos diferentes ambientes, afetam o desenvolvimento e são suscetíveis a uns mais do que a outros, considerando o tempo e o efeito que este (o tempo) produz para o desenvolvimento pessoal.

Recorrendo aos propósitos da pesquisa, acreditamos que os adolescentes em sua subjetividade se desenvolvem em contextos frágeis e que, apesar de possíveis interações pessoais se configurarem no cenário especificamente da escola, há uma tendência à desagregação das relações que envolvem valores de respeito e tolerância entre aqueles que constituem o contexto escolar.

Cabe-nos indagar, em virtude da trajetória até então transcorrida, o quanto há para cultivar acerca de nosso próprio fazer pedagógico, a tarefa que temos a cumprir e o cuidado em relação àquilo em que nos constituímos. Afinal, considerando essa perspectiva, estamos imersos em sistemas, com a função de apoiar e orientar adolescentes/educandos. Portanto, em nossa percepção, é fundamental atentarmos para os sistemas que coabitamos, pois somos atravessados por eles.

Em resumo, os fatores culturais têm atribuição relevante no processo de desenvolvimento e propiciam a compreensão da influência entre os fatores biológicos, psicológicos, ambientais, históricos e sociais, nos diferentes sistemas que envolvem o indivíduo. Portanto, para estudar o desenvolvimento humano, faz-se necessário considerar a construção de dados que as pesquisas culturais e transculturais sinalizam (SUIZZO, 2002; DESSEN; COSTA JÚNIOR, 2008).

Todavia, o que precede os elementos que envolvem os sistemas atrelados à cultura é uma marca importante para a formação humanizada que nesta pesquisa assumimos de acordo com o que dissertaremos a seguir.

2.2 A COMPLEXIDADE DA HUMANIZAÇÃO

> O sentido mais íntimo da liberdade é que o próprio ser humano tem a possibilidade de decidir sobre si. A decisão fundamental é: vou em busca de mim mesmo ou não. Da mesma forma que o homem nessa busca pode sentir a angústia de não ser ele mesmo, de não identificar-se com aquilo que fez ele poder vivenciar momentos existenciais em que alcança certezas sobre si, não em termos totais, sempre parciais. Nesse momento, o homem tem a liberdade de fugir de si ou assumir a si mesmo e sua tarefa neste mundo que inclui a atitude de interligar-se com o essencial. (RÖHR, 2010, p. 329).

Röhr (2010) nos possibilita refletir sobre a responsabilidade que temos de nossas atitudes em relação ao outro e a nós mesmos. Por conseguinte, se decidimos, com uma certa clareza, ampliar a consciência, isto é, assumirmos o cuidado de ser no mundo, no sentido de prestar atenção ao que está em nossa volta, de experienciarmos a autenticidade, de sermos menos compulsivos e mais compassivos, tenderemos a perceber a *interligação com o essencial*.

Röhr (2007b), nos chama a atenção para o termo intencionalidade e expressa que nem toda ação intencional é educativa. Objetiva a intencionalidade a partir do conceito de hominização e humanização. Diferencia tais conceitos, delineando didaticamente seus propósitos a partir de dois termos: o primeiro, *hominização*, relacionando-o ao biológico, ao amadurecimento cognitivo etc., dependente unicamente dos processos orgânicos e o tempo que rege o amadurecimento no ser humano. O segundo diz respeito ao termo *humanização*; este refere ao potencial de realização plena do ser humano. Esta realização se aproxima da condição humana de consciência de sua história, de revelar o que há de positivo e negativo sobre o que diz respeito ao que é ou não humano.

Nessa perspectiva, a ação de educar vai além de uma simples formação que se propõe à socialização entre pessoas, saberes e/ou práticas. Ocorre em sua ação efetiva quando há uma convicção íntima, em primeiro momento, do educador. A partir deste, o educando, livremente, aceita o que está sendo “doado”, no sentido de

que eu tenho algo para te dar e você tem a liberdade de querer aceitar ou não (estamos nos referindo a concepções pedagógicas).

Acreditamos que, nessa dinâmica permanente, seja possível recompor a coragem de ser, de ir à procura de si mesmo, ainda que, em alguns momentos, a fragilidade se aproxime e nos arrebata. Todavia, disponibilizar-se para o outro e para si mesmo de forma serena é um exercício que se dá a partir do desejo de conhecer, mas não um conhecimento duro, isolado, ensimesmado; pelo contrário, um conhecimento que emana da introspecção, no qual o afeto é uma expressão presente e que recai na relação com a vida.

Para o filósofo contemporâneo López Quintás (1999), esse caminho se manifesta no encontro com o outro, em que laços se formam e se desenvolvem, estabelecendo sentido, através do diálogo, surgindo o encontro como

> um enriquecimento mútuo: tu és um âmbito de vida, repleto de possibilidades, projetos, etc. Tu os ofereces a mim e eu os ofereço a ti; tu tens vontade de compreender-me e eu tenho vontade de te compreender; eu tenho vontade de ir contigo, tu, comigo; e criamos um campo de jogo comum, criamos um campo de liberdade comum e isso é o encontro. (LÓPEZ QUINTÁS, 1999, p. 11).

O sentido do encontro se articula a um exercício continuado, para além da compreensão empática, tecendo a construção de uma realidade presente e atuante, que se expressa pela solidariedade e disponibilidade, nem sempre harmônica, mas sempre sensível a experiências na e com a comunidade.

Fazer-se nesse enredo não é, simplesmente, aproximar-me de alguém, mas é chegar, presentificar-se, criar vínculo, o que não acontece ao acaso. Para tanto, o autor refere que há exigências inevitáveis, como “a generosidade, o respeito e o equilíbrio” (LÓPEZ QUINTÁS, 2004, p. 143), valores que contribuem para a possibilidade de tornar o homem mais humanizado e que sugerem esforço e disciplina.

Compreendemos que Röhr (2010) e López Quintás (2004) traduzem o sentido da tarefa formativa e apontam a necessidade do reconhecimento em alcançar a humanização, em despertar a sensibilidade, em ir ao encontro de si mesmo e do outro e de cultivar a sensibilidade nas tensões e fissuras próprias do humano e que fazem do ser/adolescer um ritual de reorganização e orientação para uma vida mais consciente, em vista do relacionar-se com o mundo e consigo mesmo.

Em nossa concepção, a educação como formação do humano caminha em direção a tornar o homem mais sensível ao mundo. Mundo que vai além da maturação natural própria do humano e que, portanto, envolve elementos de outra ordem, como a ética, na direção de ser responsável, de aderir a um sentido, de atuar no mundo com disciplina e orientação, assumindo os efeitos de suas ações, em busca de uma autocompreensão no enfrentamento dos desafios cotidianos.

Existencialmente, em consonância com os autores acima citados, acreditamos que, na humanização, o ser humano busca a si mesmo em um processo de autorrealização permanente, considerando a relação com as realidades que formam e transformam o seu modo de ser no mundo, a experiência singular, o vir-a-ser.

Afirmamos que esse conjunto de realidades nos leva ao crescimento, pois fortalece nossa reflexão e discernimento pedagógico, exigindo congruência no modo de agir. Ser congruente, contudo, é estabelecer relação entre a consciência e a experiência, dito de outra maneira, é agir a partir de uma escuta atenta, é aceitar os diversos aspectos das experiências e as implicações que essa aceitação exige.

Falar sobre formação humana na educação, em nossa pesquisa, é, portanto, considerar a *humanização* do homem de forma a “fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano, o espiritual” (RÖHR, 2010, p. 17). Este entendimento traduz as relações de forma *interdependente,* transfiguradas em dimensões. Tais dimensões se atravessam e se subdividem das mais densas (o que há de mais concreto no cotidiano, como o corpo em sua estrutura física) à mais sutil (dimensão espiritual). Nesta última, a perspectiva de coerência em relação ao fazer-se humanamente na vida é uma exigência imprescindível. Para Röhr (2010), a humanização ocorre quando a pessoa se aproxima da dimensão espiritual.

Somos conscientes de que a formação humana é um dos aspectos que constitui a *integralidade do ser humano* e que faz parte, como elemento imprescindível, de sua estrutura humanizada, mas que não é em absoluto o todo, porém cremos que contribui para fortalecer o caminho que visa à espiritualidade.

Logo, a possibilidade de cultivar a humanidade é uma tarefa que exige determinação, mas, para tanto, precisa ser regada como uma semente que brota, acolhida e alimentada pela terra. Em outros termos, emerge de uma preparação, de um encontro com o sentido da própria existência. Segundo Röhr (2011, p. 67), a

> Formação humana inclui, portanto, todos os esforços educacionais na preparação do educando para encontrar a sua espiritualidade, mas se realiza de fato quando o educando assume a sua busca de forma autônoma. Nesse sentido, compreendemos a formação humana, educação e autoeducação para a espiritualidade.

Percebemos que, para além da compreensão desses elementos, faz-se necessária a apropriação, a fim de que o educando se fortaleça e exercite diariamente os desafios aos quais é impelido, seguindo um processo fluido, que se expressa na possibilidade de um devir, de assumir aquilo que é em um contínuo processo de ser.

Portanto, superar as dificuldades próprias do ofício de educar-se e educar é uma experiência que atravessa aqueles que se disponibilizam ao enfrentamento de situações adversas, seja para o adolescente e jovem, seja para o educador. Sabemos, contudo, que o processo de convivência no contexto escolar é, na maioria das vezes, difícil. Requer também amadurecimento pessoal, superação e ampliação de visão de mundo.

Por esse viés, Leal, Policarpo Júnior e Röhr (2010, p. 18) analisam o pensamento sobre o homem na dimensão espiritual, congregando teóricos importantes sobre diferentes abordagens, que se aliam em busca da compreensão da humanidade do homem e afirmam, através do pensamento de Peter (1999) e Frankl (2007), dialogando com eles, que,

> Para Frankl, [...] O verdadeiro ser humano não é um ser impulsionado. Trata-se, muito mais, de acordo com Jaspers, de um ‘ser que decide’ ou, no sentido de Heidegger, de um ‘estar aqui’. No sentido analítico-existencial, constitui um “ser responsável”, portanto, um ser existencial. A dimensão espiritual é o ponto de partida e de chegada para uma compreensão mais real e total do homem, ou seja, somente quando se fala do espiritual é que se começa a falar do especificamente humano do homem e, enquanto pessoa espiritual, o que o caracteriza verdadeiramente não é a impulsividade, mas a responsabilidade. Assim, o ser humano é ‘verdadeiramente ele próprio’ somente quando não é impulsionado, mas responsável. A dimensão animalesca, portanto, é superada na dimensão espiritual, sem prejudicar a verdadeira unidade do homem. (PETER, 1999; FRANKL, 2007 apud LEAL, POLICARPO JÚNIOR; RÖHR, 2010, p. 18).

A assunção da responsabilidade, isto é, da própria existência humana, implica viver a espiritualidade, transpondo, portanto, a impulsividade e compreendendo as escolhas. Desse modo, corresponsabilizando-se pelos enfrentamentos do dia a dia,

incorporando atitudes que caracterizam *verdadeiramente ele próprio* (o ser humanizado).

Nesse sentido, a composição dos corpos dimensionais em Röhr (2010) propicia momentos valiosos no ato de existir, a partir de uma vida atenta, orientada, aberta à diversidade de situações que constituem o ciclo das relações humanas, essencialmente na fase da adolescência, sobre a qual estamos fundamentando a pesquisa.

Ao se integrar nessa caminhada, observamos que há expressões claras na ação educativa que transitam pelo educador e também pelo educando e se revelam no modo de ser e de agir. Por essa razão, (RÖHR, 2010) conclama o educador a orientar o educando para o reconhecimento e a abertura de relações *EU-TU*. Trata-se de uma relação dialógica, na qual as ideias de Martin Buber contribuem para a concepção do homem no mundo, de suas possibilidades de ação, do lugar que ocupa, a partir dos princípios que assume, no exercício cotidiano da existência.

Percebemos que há uma relação constituída de forma integrada e nela se desenvolve a coerência entre os sentimentos, pensamentos e as ações, pois, quando estes estão sem lastro, a relação Eu-Isso de imediato se instala. Assim, o Outro se torna objeto de satisfação imediata e a pessoa funciona a partir do egocentrismo, com dimensões densas sobrepostas às dimensões mais sutis. Vejamos, a partir da perspectiva descrita, a figura abaixo:

Quadro 1 - Visão multidimensional do humano

dimensão material	dimensão sensorial	dimensão emocional	dimensão mental	dimensão espiritual
matéria mais densa				matéria mais sutil
matéria física, corpo biológico	sensações físicas: tato, visão, audição, olfato e paladar	estados emocionais: alegria, medo, empatia, entusiasmo, tristeza, raiva, etc	raciocínio lógico: reflexão, memória, imaginação, fantasia, intuição	comprometimento incondicional com valores éticos ou metafísicos

Fonte: RÖHR (2010).

A partir desse quadro, de acordo com a teoria de Röhr (2010), observamos as dimensões que constituem o homem em sua capacidade de se humanizar. Pode-se atentar para as dimensões que se apresentam desde sua materialidade, denotada no físico, no corpo biologicamente representado, à sutileza da dimensão espiritual, na qual o homem se compromete e se unifica, assumindo a responsabilidade de sua

existência e, consequentemente, comprometendo-se com valores éticos. A força presente e atuante da matéria mais densa está representada, na figura pelo tom da faixa que atravessa as dimensões sensoriais, emocionais e mentais, até chegar à espiritual. A disciplina e a persistência em transpor as dimensões se caracterizam pela incorporação e assunção da responsabilidade do que é próprio do humano, na conquista da autonomia, portanto, da compreensão do si mesmo na realidade individual e coletiva, combatendo a impulsividade e procurando ser o melhor que é possível ser.

O educador e o educando, ao experienciar as dimensões, insistem, de acordo com Röhr (2010), em uma direção necessária de aperfeiçoamento das atitudes e tendem a se humanizar, reelaborando continuamente a relação consigo e com o mundo.

Acreditamos, em acordo com Santiago (2010), que a relação EU-TU surge como uma possibilidade de manifestação do amor, um amor que se apresenta incondicional. A incondicionalidade, por sua vez, vincula-se à confiança plena, conferindo-lhe abertura para que esse outro possa ser o que realmente é. A formação humana nasce e se desenvolve, a partir da crença e na legitimidade do amor em sua plenitude, na condição de uma vida orientada e no comprometimento com a liberdade.

Por conseguinte, podemos afirmar que a relação se estrutura na presença (Eu-tu) e não no poder (Eu-Isso); este envolve o outro e o *coisifica*; aquela é a própria abertura, ou seja, é a possibilidade de exercer a ética, de se comprometer com valores edificantes, portanto, se sobrepõe à coisificação, que despersonaliza.

A formação do humano é, assim, apresentada como parte essencial para o encontro com a espiritualidade. Uma vez fortalecidos os valores de convivência com o outro, as dimensões mais densas como as dimensões emocionais podem ser gerenciadas de forma consciente e direcionada. Para tanto, o educador precisa ser movido pelo princípio básico do amor incondicional.

Em nossa concepção, vivencia-se um processo de doação sem medo ao que se pretende realizar; a realização é tomada como disponibilidade interna. Portanto, podemos afirmar que, ao me doar, a doação é consciente e, assim sendo, é plena e absoluta de convicções e se expressa no engajamento de atitudes solidárias. Viktor Frankl (2008) nomeia essa postura como *autotranscendência*, isto é, vincula a perseverança em buscar um ideal último de vida.

Sustentamos que a formação humana, na adolescência, do ponto de vista do ser de encontro, de autotranscendência e espiritualidade não é ainda, pelo menos em nossa realidade, foco que se expresse com vigor, na maioria dos espaços escolares formais e especificamente públicos. Todavia, acreditamos que, para além dos esforços subjetivos, o esforço da educação como sistema, no alicerce do educando, possa auxiliá-lo nesse processo, a fim de que a apropriação e a responsabilização se tornem presentes na formação; porém, esta se realiza, quando o educando conquista a sua meta de forma autônoma. Dessa maneira, o compromisso de educar, no contexto escolar, poderia ser nutrido não prioritariamente pelo racional, mas também pelos relacionamentos que nos tocam afetivamente o coração e que demarcam a vida (ROGERS, 1976; FRANKL, 2008; KORNFIELD, 1993).

Com efeito, a formação humana requer disposição pessoal para ser assumida. Refere ao comprometimento ao longo do desenvolvimento com a própria existência, em especial, na adolescência, etapas em que, segundo Erikson, psicanalista alemão, a busca da identidade se manifesta de forma diligente e que, desse modo, necessita de norte para a elaboração de um modo próprio, com o propósito de se tornar íntimo de si mesmo, de seu corpo, de seus impulsos, de suas emoções, de seus sentimentos e pensamentos, a fim de reconhecê-los e então ter consciência e se integrar ao essencial (ROHR, 2010).

No item posterior dissertaremos sobre os aspectos que denotam a identidade que se constrói na adolescência e sua formação humanizada.

2.3 FORMAÇÃO HUMANA NA ADOLESCÊNCIA: SENTIDOS IDENTITÁRIO E PESSOAIS

> O maior desafio da adolescência é ser adolescente. É não pensar tanto no futuro. É não ter tanto medo do futuro, do que vamos ser amanhã, quando crescermos. É aproveitar toda essa alegria que temos, é falar, se divertir, sair, brincar, ter responsabilidade também. É aproveitar toda essa fase maravilhosa, essa época em que a gente pode fazer o que quer, mas agindo de forma a respeitar as pessoas mais velhas, agindo de forma a não prejudicar ninguém. (ALINE CZEZACKILI - 16 anos)[2]

[2] Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf>.n Acesso em: 01 maio 2013.

Para efeito desta análise, concordamos com o ponto de vista de Charlot (2000, p. 33, 51), para quem o humano está vinculado ao mundo, a partir de uma história, e é movido pelo desejo na relação com outros. Portanto, é social, tem origens familiares, que faz parte de uma determinada cultura. Por fim, enredado por sua singularidade, o adolescente tem uma história de vida que aprecia o mundo e lhe concede um sentido próprio, a partir do lugar que ocupa, bem como a partir das relações produzidas com o outro. Do ponto de vista da formação humana, o desejo é uma condição inicial, mas por si só não é suficiente. Em razão do movimento inicial, tende a se transformar e a se desenvolver em direção ao crescimento.

Para Charlot (2000), o sujeito elabora a sua vida como parte de um grupo, porém resguarda a sua singularidade. Por conseguinte, não é pré-concebido, está em permanente edificação, visto como um processo contínuo de atualização de suas ações, em acordo com a perspectiva humanista, constituindo-se como um humano, com o desenvolvimento de potenciais que o definem em sua espécie.

As mudanças sociais e identitárias, que constituem as experiências, na adolescência, envolvem anseios, escolhas e desafios e, como consequência dessa dinâmica, urge a reorganização psíquica, do mesmo modo que mudanças em seu papel social (ERIKSON, 1987; COLE; COLE, 2003; SANTROCK, 2003).

Esse movimento é compreendido, segundo Oliveira (2004), como ritos de passagem, que se intensificam em diferentes margens da vida: psicológica, familiar e comunitária. O autor expressa, ainda, que, em contextos urbanos, considerando as relações constituintes do adolescente, ou seja, as relações sociais e subjetivas, os rituais podem se apresentar através de diferentes situações, a saber: namoro, sexo, transgressão e outros rituais, que podem vir a fortalecer a imersão do adolescente na vida adulta e sua entrada nesse período etário (COLE; COLE, 2003).

Moreira (2001) acrescenta que a inquietação e a criatividade, bem como a espontaneidade, nessa etapa da vida, precisam ser potencializadas com o intuito de emergir uma profissão criativa. A profissionalização denotará a relação que o jovem estabelece entre a sua vida presente e a vida passada, relacionando-as e projetando-se no futuro. Bock e Liebesny (2003) ratificam um atravessamento entre a elaboração da identidade, na juventude, e o projeto que se propõe a assumir, tendo em vista o seu futuro, realizando adaptações e compreensão pessoal de crenças e de valores socialmente instituídos e, nessa esfera, produzindo autonomia.

A autonomia se desenvolve, nesse ínterim, de forma incorporada, considerando o projetar-se no mundo. Sobre isso, afirma Fleming (1997, p. 47):

> [...] a autonomia está menos na dependência da esfera externa paternal, conduzindo a padrões de comportamento regulados agora essencialmente por uma instância propulsora […] permitindo ao adolescente projectar-se e projectar o seu futuro com confiança.

Em consequência, a confiança se desenvolve a partir de articulações entre instâncias que se constituem e se incorporam. Com efeito, quando há integração entre a individuação e a construção da autonomia, há elaboração de valores. Tal realização conduz ao fortalecimento da identidade. Segundo Josselson (1980), a articulação entre essas duas instâncias acontece da seguinte forma:

> a autonomia é outro lado da individuação. À medida que a individuação se processa, a autonomia cresce. Isso depende se se olha para aquilo de que o adolescente se afasta (individuando-se) ou para aquilo de que se aproxima (ganhando autonomia) […]. Os aspectos do sujeito que se tornaram individuados e autônomos devem ser incorporados na identidade. Então há uma sequência interdependente entre individuação-autonomia-formação de identidade. (JOSSELSON, 1980 apud FLEMING, 1997, p. 48).

Nesse processo, entre autonomia e individuação, a identidade vai se edificando e tomando forma. Ela desponta, não apenas na adolescência, mas ao longo do ciclo da vida.

Para Erikson (1987), a identidade se amplia a partir de uma sequência que envolve crises ou conflitos. Este autor considera que o adolescente é capaz de, em meio às situações emergentes, se reorganizar e avançar mediante o enfrentamento do novo e, assim, as experiências tendem a ser superadas e incorporadas em direção à etapa posterior. Dessa forma, indica que o conflito dominante, nesse momento da vida, está associado à formação e à difusão da identidade.

Com tais características, a adolescência compõe sua identidade, supondo a incorporação de identificações infantis e introjeção de aspectos psicossociais, superando a crise de uma fase que ficará elaborada em suas ações e se deparando com outras que surgirão.

Essa procura da identidade, muitas vezes, contribui para mobilizar o sujeito em direção à rejeição ao que é expresso pela figura paterna, agindo de forma a se rebelar, na relação com os pais, e de alguma forma a sublinhar proximidade com os

pares etc. Nesse cenário, percebe-se cada vez mais ampliando o mundo do qual faz parte, bem como a complexidade em que está inserido. Tal complexidade, por sua vez, está associada à autonomia, que o faz buscar outras posturas, no decurso da vida, exigindo adequação às relações que se constituem no campo das experiências pessoais e relacionais.

Como consequência, a identidade se desenvolve a partir de necessidades pessoais em busca de objetivos. Logo, Erikson (1976) defende a construção da identidade a partir da definição da própria imagem, tendo em vista o relacionamento que se consolida com o outro (pais, família, parentela, amigos). Desse modo, o Erikson (1976, p. 21) afirma que "é um processo de crescente diferenciação e torna-se ainda mais abrangente à medida que o indivíduo vai ganhando cada vez mais consciência de um círculo em constante ampliação de outros que são significativos para ele."

Assim, percebemos que esse conceito expressa um sentido de consciência do mundo; mundo do qual faz parte e que se expande através de âmbitos pessoais e coletivos, envolvendo aspectos de formação identitária de forma coerente e comprometida. Erikson, em nosso ponto de vista, correlaciona dimensões institucionais, socioculturais, históricas e biológicas com a formação da identidade e, nesse campo, o passado e o futuro se projetam, redefinindo e avaliando as ações no presente.

Nesta direção, a identidade se reformula, autodefinindo e unificando os eus, a partir de um sentimento genuíno, isto é, coerente, verdadeiro – *de quem se é* (MYERS, 1999, p. 86), significando o reconhecimento do outro, o reconhecimento de um sentimento coeso e interno, que unifica e cria uma unidade de um eu e, nesse processo, surge o reconhecimento de si do *saber quem sou* (CAMPOS, 2002, p. 117).

Como síntese parcial, a compreensão da adolescência envolve aspectos intra e interpessoais que se vinculam à elaboração de sua identidade e aos laços significativos que compõem o mundo de suas relações. O entrelaçamento desses elementos, de acordo com Erikson (1976), proporciona a identidade e a estabilidade, alcançando a *lealdade* e *a fidelidade* consigo, apesar das adversidades presentes.

Podemos perceber que, no depoimento de ALINE CZEZACKILI, 16 anos, acima citado, o conceito de ser adolescente está incorporado ao lançar-se no mundo, no contexto social, ser responsável e respeitar o outro. Desse modo, tenta

superar os conflitos e se reconhecer singular e coletivamente em busca de uma formação congruente entre o que pensa, o que sente e o que faz na construção de sua identidade.

Segundo Erikson (1976), necessariamente, o desenvolvimento pessoal está envolvido com as transformações que se dão na comunidade, além disso, a crise de identidade e a crise de nossas histórias sociais estão vinculadas e são interdependentes. Erikson (1976, p. 134) acrescenta, nessa trajetória, que

> a adolescência é um regenerador vital no processo de evolução social, pois a juventude pode oferecer lealdade e energia, tanto à conservação daquilo que continua achando verdadeiro como à correção revolucionária do que perdeu o seu significado regenerador.

Assim, formar a identidade requer transformações permanentes, que se iniciam do encontro da genitora com o bebê e tendem a ser ampliadas nas relações com outras pessoas, tornando-se cada vez mais refinado o conhecimento de si e do outro. Desse modo, por exemplo, os pares fortalecem o sentimento de composição de um grupo, os códigos de linguagem fortalecem a relação comunicativa etc. Então, o sentimento de pertença, segundo Erikson, ajuda o adolescente a não se sentir difuso.

Compreendemos, assim, que um sentido de identidade desenvolvido está atrelado à noção de reconhecimento do *meu eu* em meio aos conflitos que me constituem, isto é, quanto mais fortalecida for a minha identidade, mais tenho habilidades desenvolvidas na minha relação com o mundo externo e interno, mais estarei organizada para alcançar a dimensão espiritual própria da compreensão de mim mesma. Por outro lado, quanto mais frágil a estrutura da minha identidade, mais vulnerável me encontro no mundo, menos compreensão eu tenho do outro, sigo me apoiando no que dizem e fazem, sem uma construção própria.

Com efeito, o sujeito é envolvido por situações, pessoas e contextos e, dessa forma, estabelece uma aliança com os aspectos culturais e, ao mesmo tempo, a pessoalidade é preservada. Assim, mesmo que eu esteja envolvido pelo ambiente, a minha singularidade estará atuando de forma proativa.

Podemos compreender esta afirmativa, a partir da teoria de Erikson, pois, conforme Hall, Lindzey e Campbell (2000, p. 176), Erikson conferiu ao ego características como: confiança e esperança, autonômia e vontade, diligência e

competência, identidade e fidelidade, intimidade e amor, generatividade e cuidados e, por fim, a integridade. Ainda de acordo com esses autores, tais características são valores universais, e reúnem três esferas importantes: o ciclo de vida do indivíduo, a estrutura social básica e a sequência de gerações.

Tais características constituem, no nosso modo de ver, elementos fundamentais para a potencialização de uma formação humanizada, que pode contribuir para o desenvolvimento de pessoas que creem em uma vida direcionada à responsabilidade e nas possíveis relações transformadoras do humano. Quanto à universalidade desses valores, é possível, desde que sejam considerados o tempo, o contexto e a cultura das diversas civilizações.

A abordagem de Erikson (1998) revela-nos a possibilidade de que o homem tem condições de mobilizar forças básicas, de resolver os conflitos e direcionar, conscientemente, seu crescimento pessoal, demonstrando, assim, teoricamente, uma condição positiva, que envolve a natureza humana e diz respeito à formação contínua da personalidade e de adaptação do ego em relação às experiências vividas.

3 A SITUAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA NA ATUALIDADE E O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Buscando clarificar a compreensão, considera-se importante discorrer primeiramente sobre algumas concepções e termos relativos à adolescência, para, em seguida, tratar de conjunturas psicossociais, familiares e econômicas. Portanto, iniciamos assinalando que, no Brasil, é constante, entre pesquisadores, o uso dos termos juventude e adolescência, indistintamente. Embora revelem diferenças, há aproximações significativas e históricas. Silva e Lopes (2009, p. 88) defenderam que

> O termo adolescência parece estar mais vinculado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva. Ao passo que o termo juventude parece ser privilegiado no campo das teorias sociológicas e históricas, no qual a leitura do coletivo prevalece. Sendo assim, a juventude só poderia ser entendida na sua articulação com os processos sociais mais gerais e na sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história.

Os termos adolescência e juventude se direcionam a campos do conhecimento que se distinguem entre a subjetividade, voltada a experiências internas, e a coletividade, voltada a experiências externas, esta abrangendo a pessoa no campo social e histórico.

Consideramos que há semelhanças e diferenças que distinguem tais categorias, bem como as aproximam, pois as experiências subjetivas da realidade não só se revelam no campo individual, mas nas ações desse campo no que se refere às esferas sociais e históricas. Há um entrelaçamento de situações que se formam a partir do ser que afeta e é afetado pelas contingências internas e externas do campo sistêmico (BRONFENBRENNER, 1994). Vejamos, a seguir, algumas delimitações sobre a compreensão da adolescência, respaldadas por organizações.

Por um lado, a Organização Mundial de Saúde (OMS) considera a adolescência entre 10 e 19 anos e apresenta esse conceito a partir de uma visão prioritariamente biológica, na qual se desenvolvem de forma mais acelerada os aspectos cognitivos e estruturais da personalidade. Por outro lado, a juventude é considerada entre 15 e 24 anos (OMS; OPS, 1985) e estaria vinculada a uma construção sociológica, sendo compreendida a partir dos processos sociais.

O recorte etário se sobrepõe e, ao mesmo tempo, nessa visão, é distinto. Apesar das distinções, teoricamente justificadas, a história apresenta questionamentos em relação a essas duas categorias e não encerra, de acordo com Silva e Lopes (2009, p. 88), “o dilema da conceituação acerca da juventude e da adolescência.” As autoras em destaque afirmam ainda que

> As concepções ligadas à idéia de juventude e adolescência como fases da vida numa concepção geracional, assim como um momento de vida, um período de transição entre a infância e a vida adulta, entre a dependência e a maturidade, trazem compreensões que corroboram, de certa forma, o recorte etário. (SILVA; LOPES, 2009, p. 88).

Desse modo, o lastro que, aqui, estamos elaborando está associado à condição de relação que se desenvolve, na história, e que se pauta nos processos pessoais, relacionais e sociais, através de atitudes comprometidas com o outro e consigo na assunção da responsabilidade. Para tanto, temos ciência de que há um longo caminho a ser percorrido e que, provavelmente, os questionamentos perdurarão, mas que, nesse momento, o estudo pode vir a corroborar com elementos significativos para a adolescência em meio à crise em que está imersa. Importante ressaltar que a crise à qual nos dirigimos não está atrelada à patologia e sim ao desamparo, aos conflitos vividos no cotidiano, à ausência de limites e figuras representativas.

Na realidade brasileira, hoje, a adolescência é percebida a partir de um tempo cronológico estabelecido, que inicia aos 12 e se prolonga até 18 anos (BRASIL, 1990). É caracterizada por estudiosos, entre outros, da educação e da psicologia, por uma fase que implica transformações nas relações, nas atitudes, na cultura, assim como uma fase de mudanças no ciclo da vida.

A partir dessa realidade, analisamos expressões estatísticas do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2013), segundo a qual o Brasil se apresenta com 21 milhões de adolescentes, entre 12 e 17 anos. Desses, de cada 100 estudantes que ingressam no ensino fundamental, apenas 59 chegam a concluir o 9º ano e apenas 40, o ensino médio. As referidas estatísticas expõem ainda que a evasão escolar e a falta às aulas ocorrem por diferentes razões, tais como: condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou ainda questões referentes ao aspecto didático e à violência.

Por conseguinte, há, nesta investigação, o empenho direcionado a compreender a dinâmica da adolescência, enfatizando-se as relações que estruturam as suas experiências pessoais e coletivas nos espaços que coabita.

3.1 TENDÊNCIAS DO PENSAMENTO ATUAL SOBRE A ADOLESCÊNCIA: CONCEPÇÕES E CONJUNTURA PSICOSSOCIAL, FAMILIAR E CULTURAL

Diante do exposto, importa discutir que, na atualidade, caracteriza-se a adolescência, de acordo com Oliva (2004), a partir de traços identificadores, tais como: o vínculo ao sistema escolar, à estabilidade profissional, à dependência dos pais, à experiência do apego, à família, assim como o vínculo aos grupos ou a pessoas com as quais eles se identificam.

Esses traços identificadores anunciam uma busca de autonomia, de uma certeza de pertença a uma comunidade, a uma história. Para psicanalistas como Peter Blos (1994, 1996), há uma segunda individuação que ocorre nesse período; a primeira abrange a fase infantil[3]. Deter-nos-emos na segunda. Nesta, a individuação, em termos psicanalíticos, abrange a evolução psíquica da autonomia. Blos afirma que o jovem repensa a relação com os pais, recria novos conceitos e, através de elaborações psíquicas, se separa e se diferencia deles (dos pais), procurando outras imagens para se associar, projetando-se na relação com outros.

No pensamento psicanalítico (BLOS, 1996) e desenvolvimentista (OLIVA, 2004), mesmo em direções singulares do ponto de vista teórico, há uma expressão de crenças e questionamentos, revelando preocupação com o humano, no sentido de criar situações de vida mais reflexiva e ativa no cotidiano, a fim de elaborar a autonomia. Para tanto, especificamente na adolescência, que é o nosso foco de estudo, requerem-se referências, capacidade de discernimento, ambiente e ações éticas que favoreçam ao desenvolvimento pessoal, relacional e social. Nesse contexto, surgem conflitos e transformações entre gerações, dinâmica, aliás, que faz parte da história manifesta na humanidade.

Essas múltiplas formas de se compreender a temática em estudo, provavelmente, devem-se às condições sociais, econômicas, culturais de cada

[3] Mais informações consultar: MAHLER, M. **O processo de separação-individuação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1982.

época, bem como ao modo de ser e agir no campo pessoal e relacional. Elementos que fundam o modo de ser na formação do humano.

Pesquisadoras como Coimbra, Bocco e Nascimento (2005, p. 04) questionam os princípios desenvolvimentistas que denotam a adolescência a partir do olhar meramente psicológico e biológico. Enfatizam que esta visão é oriunda de práticas médicas e que enquadram e padronizam, relatando exemplos tradicionais, dessas perspectivas, como “determinadas mudanças hormonais, glandulares, corporais e físicas pertencentes a essa fase seriam responsáveis por algumas características psicológico-existenciais próprias do adolescente.” Percebe-se que há uma denúncia à reelaboração dessa perspectiva, considerando as nuances que, na ação da adolescência, compõem-na e que, portanto, vão além das influências hormonais e glandulares.

Em nossa análise, nas origens do significado da adolescência, observamos aquilo em que se pautam as concepções positivistas dessa temática: *a priori*, o significado aponta para um período da vida que se elabora entre a puberdade e a vida adulta; origina-se do latim (*adolescentia*). Esta definição associa a compreensão, especialmente, à puberdade, que, derivada também do latim (*pubertas-atis*), relaciona-se a transformações biológicas que envolvem a maturação sexual e que traduzem a passagem progressiva da infância à adolescência. Logo, esse aspecto se limita a um viés importante, mas, hoje, considerado insuficiente para dar conta do sentido contemporâneo que buscamos identificar em nossa pesquisa.

Ausubel (1954) apud Muuss (1974), refere-se à pubescência como puramente biológica e fisiológica, vinculada, estreitamente, à maturação sexual e relacionada a mudanças no comportamento e no *status* social. Ele declara que

> Por muito tempo presumiu-se a existência de uma relação causal específica entre mudanças pubertárias e ajustamento sócio-psicológico do adolescente. Embora essa suposição não seja cientificamente defensável, os efeitos das mudanças fisiológicas parecem ser grandemente modificados pelas expectativas e instituições sociais. Os correlatos psicológicos, particularmente notáveis, encontram expressão no comportamento, e unem a pubescência à adolescência. (AUSUBEL, 1954 apud MUUSS, 1974, p. 18).

Com efeito, a adolescência, em meio à modernidade, foi se constituindo a partir de situações nas quais as crises e as contestações sociais eram emergentes. Para Abramo (1994), esse movimento foi um facilitador das características juvenis[4] e foi distinguido a partir da condição social do jovem, ao modo como ele é e foi representado no conjunto de realidades da sociedade (DAYRELL, 2007; PERALVA, 1997; ABRAMO, 2005).

No plano político, Abramo (1994, p. 55) refere-se ao surgimento de "uma grande variedade de figuras juvenis cuja identidade se expressa, principalmente, através de sinais impressos sobre sua imagem e pelo consumo de determinados bens culturais oferecidos pelo mercado." Por consequência, observamos que, no percurso da história, há reconfiguração de conceitos e ações que envolvem a adolescência, além do mais, Abramo (1994) enuncia realidades que estão sendo configuradas na sociedade contemporânea, evidenciando a imagem e o consumo exacerbados.

Ferreira (1992), por sua vez, percebe diferenças expressivas entre a juventude dos anos 50 e da atualidade, expressando a perda de sentido e a inatividade presentes. Assim, o mercado investe e o consumo se realiza, denotando, em muitas situações, a vulnerabilidade a que ficam entregues os adolescentes. Nascimento, I., (2002) se alinha ao pensamento dos autores mencionados e afirma que os adolescentes se apresentam sem muitas perspectivas nas condições sociais em que se encontram. Ele menciona:

> As representações sociais que se formam a partir das inúmeras informações, mediadas, sobretudo pela mídia, não fornecem condições para que o adolescente planeje e articule ações como uma forma de superação da condição ou situação vivida, uma vez que estas informações se destinam muito mais à construção de modelos estereotipados de comportamentos para atender as demandas de consumo. (NASCIMENTO, I., 2002, p. 71).

Calligaris (2000, p. 59), por outro lado, estuda a influência da pós-modernidade e do neoliberalismo em relação às atitudes da adolescência. Esse autor confirma que a indústria do consumo tem como meta prioritária esse período da vida, investindo fortemente nesta categoria, o que evidencia que "a adolescência, por ser um ideal dos adultos, torna-se um fantástico argumento promocional." Por

[4] No artigo Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Disponível no site http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n05-06/n05-06a04.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2013. Abramo (1997) relaciona a juventude ao momento posterior à infância, que envolve a adolescência e a juventude propriamente dita.

conseguinte, esse lugar fica legitimado como o ideal, o que torna cada vez mais difícil sair dele e perder seus privilégios. Logo, o envelhecimento se torna penoso e o ideal é permanecer de acordo com as aspirações sociais de viver a eterna adolescência.

Diferentemente dos ritos de passagem, observamos que a maturação dos corpos não garante a assunção da vida adulta; esta sinalizaria a independência, a qual, hoje, está sendo "sempre postergado/a", conforme Jover e Nunes (2005, p. 06):

> Esse tempo de suspensão ou moratória[5] acabou por afetar a própria definição do termo. Se antes ele se referia à manifestação psíquica das mudanças corporais da puberdade, a adolescência hoje não encontra mais marcos iniciais ou finais evidentes, em virtude da própria indefinição do que seja um adulto.

Afirmar a historicidade da adolescência é compreender a imersão no campo cultural. Trata-se de perceber, em nossa concepção, que desde a infância a solidão está cada vez mais presente e, como consequência, muitos dos adolescentes se estruturam a partir dessa realidade e não conseguem, como resultante, transpor a tênue linha entre a delinquência e a superação das dificuldades próprias dessa fase, gerando, assim, consequências no desenvolvimento e na formação de ações, no modo de ser e pensar na relação consigo e com o outro, no contexto escolar e fora dele. Paz (1922), poeta e ensaísta, relata através da poesia o que implica a consciência de ser adolescente:

> Para todos nós, em algum momento, nossa existência se revela como alguma coisa de particular, intransferível e preciosa. A descoberta de nós mesmos se manifesta como um saber que estamos sós; entre o mundo e nós surge uma impalpável, transparente muralha: a da nossa consciência. É verdade que, mal nascemos, sentimo-nos sós; mas as crianças e os adultos podem transcender a sua solidão e esquecer-se de si mesmos por meio da brincadeira ou do trabalho. Em compensação, o adolescente vacilante entre a infância e a juventude, fica suspenso um instante diante da infinita riqueza do mundo. O adolescente se assombra com ser. E ao pasmo segue-se a reflexão: inclinado para o rio de sua consciência pergunta-se se este rosto que aflora lentamente das profundezas, deformado pela água, é o seu. A singularidade de ser, mera sensação na criança – transforma-se em problema e pergunta, em consciência inquisidora. (PAZ, 1922, p. 35).

[5] Erikson (1968), em Identidade, juventude e crise, foi o primeiro autor a empregar o termo *moratória* para falar de adolescência, além de identificar sua crise como extensiva aos adultos modernos. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-666X2005000200002&script=sci_arttext#4>. Acesso em: 4 abr. 2013.

A busca incansável de se realizar, de se expressar na história, de elaborar caminhos, de viver a intransferível existência de ser, tentando encontrar sentido, é uma tarefa árdua, pois demanda movimento, mudanças, responsabilidade de compreender as *transparentes muralhas* que se impõem pela realidade do mundo. Nesse decurso, o adolescente busca segurança em seus pares, em suas raízes, em sua comunidade, em si mesmo. Sentindo-se apoiado, segue à procura de um "porto" que, em alguns momentos de sua *inquisição*, pode lhe ofertar segurança.

Pfromm Netto (1976) expressa, em síntese, que, ao longo do tempo, surgiram diferentes modos e abordagens de se falar sobre a adolescência. Há uma diversidade de disciplinas que se debruçam sobre essa categoria, compondo critérios, tais como: o critério cronológico − que se pauta na idade e delimita o início e o término do desenvolvimento humano; o critério do desenvolvimento físico – atrelado ao biológico e compreende a puberdade, que se completa com o desenvolvimento genital ou a idade adulta; critério sociológico – a adolescência é vista socialmente; apesar de não ser mais considerada uma criança, não se percebe como uma pessoa adulta, portanto, transita da dependência para a autossuficiência e, por último, o critério psicológico – que enfatiza a reorganização da personalidade, a partir das transformações biossociais no desenvolvimento humano.

Para além desse debate, na atualidade, teóricos do desenvolvimento (DESSEN; COSTA JÚNIOR, 2008; BRONFENBRENNER, 1992) estão associando campos disciplinares que contribuem para uma formação fundamentada em sistemas ou entrelaçamentos de redes que atuam, no desenvolvimento humano, desde os primeiros anos de vida até a longevidade. Dessen e Costa Júnior (2008), na citação abaixo, referem-se ao quanto, nessas relações, os sistemas são constituídos pelo fisiológico e também como são afetados e ampliados nas interações comunitárias e pessoais:

> A ciência do desenvolvimento focaliza a ontogênese dos processos evolutivos, destacando desde os eventos genéticos até os processos culturais, desde os processos bioquímicos e fisiológicos até as interações sociais, com os padrões de adaptação sendo entendidos mediante interações dos níveis internos e externos ao indivíduo. (DESSEN; COSTA JÚNIOR, 2008, p. 11).

Essa perspectiva realça a visão atualizada do desenvolvimento humano e nos permite olhar a adolescência envolvida em um contexto biopsicosocial relacional, no

horizonte de sistemas que se integram e se complementam. Nesse sentido, Bronfenbrenner (1992) dialoga com Dessen e Costa Júnior (2008, p. 191) e ratifica que há “um conjunto de processos por meio dos quais as propriedades do indivíduo e do ambiente interagem e produzem continuidade e mudanças nas características das pessoas e no seu curso de vida.”

Tal perspectiva põe em relevância outro olhar. Um olhar de intervenção no espaço pedagógico relativo ao adolescente. Assumir a responsabilidade de cuidado com as interações internas do indivíduo e externas a ele, observando os conflitos que emergem e gerenciando possibilidades de mudanças, não é um ofício fácil, pois, de pronto, não temos segurança do caminho a seguir, mesmo sendo rigorosamente planejado.

Reiteramos, aqui, o que já fora mencionado na introdução, que uma das tarefas do educador, de acordo com o relatório para Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2010), inclui dentre os quatro princípios da educação:

> Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
> Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (OS QUATRO..., 2010, p. 31).

Nesse sentido, entendemos que a relação é preciosa e implica, portanto, comprometimento que vai além da própria normatização. Portanto, significar os aspectos que demandam fortalecimento de condições pessoais e relacionais demanda repensar a função de ser educador, na verdade, no que cabe ao educador em seu ato de educar. O relatório escrito por Delors (2001, p. 152) chama atenção a respeito dessa afirmativa e indica que

> a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. É por isso que são enormes as

> responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações.

O professor como agente de consciência e dotado de consequente discernimento será, conforme o relatório de Delors (2001), responsabilizado, cada vez mais, para exercer a função de propiciar transformações significativas. Essa realidade exige uma postura de responsabilidade para a formação de gerações.

Portanto, os traços identificadores, a autonomia, enfim, os diversos modos de se perceber a adolescência constituem possibilidades de ampliação da consciência em relação ao mundo em que se vive. Nesse processo, superar os apelos do consumo e construir a identidade, a partir de conceitos próprios, implica esforço para o educador e educando.

O escrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) 1998 − demonstra clareza sobre a aliança entre educador e educando. Expõem os PCNs que, quando há respeito e atenção por parte do educador, estabelece-se um vínculo de proximidade e compromisso mútuos, o que implica relações e que gera comprometimento frente à tarefa de aprender e de educar.

> Alunos que gostam e vão bem em certa área porque o professor “é legal, é justo, é interessado, respeita os alunos, tem paciência para explicar, sabe encarar as brincadeiras, ouve os alunos e mantém ambiente propício para o trabalho escolar – nem permissividade nem autoritarismo. Ao mesmo tempo afirmam não gostar ou não ir bem em outras áreas exatamente porque os respectivos professores se apresentam diferentemente daquele acima abordado. (BRASIL**,** 1998, p. 124).

As competências da adolescência, nesse pensamento, podem tornar possível o desenvolvimento de potenciais capazes de exercer a criatividade, através da coragem de se descobrir, de se reconhecer e de se deparar com as experiências próprias do saber cuidar de si e do outro e, constituir, assim, aspectos pessoais e relacionais mais orientados.

Tais aspectos não ocorrem de forma isolada em um grupo. Há tendência em procurar os pares. De acordo com Calligaris (2000, p. 36-37),

> os grupos adolescentes[...] são de densidades diferentes. Alguns são informais e abertos, como as comunidades de estilo (dark, punk, etc): o acesso exige apenas a composição de uma imagem, que todos reconheçam como traço comum. Outros grupos pedem que a senha

> que dá acesso ao grupo seja uma marca duradoura - tatuagem, cicatriz, etc.

Os mais variados estilos expõem a construção de uma identidade que se propõe ao reconhecimento e à aceitação de uma comunidade cujo objetivo, dentre outros, é de se sentir acolhido e a partir de então se nutrir e dar origem às próprias escolhas.

Acreditamos que a compreensão das diferenças que perpassam o ser adolescente, pelas ações pedagógicas, implica se desprender de conceitos pré-definidos e se disponibilizar a experienciar ações positivas e desafiadoras no cotidiano. Desta forma, significar as histórias vividas por cada um, carregadas de valores, sentimentos, emoções e desejos, implica respeitar as diferenças sem, contudo, abandonar a função que é cabida ao educador, à família e à própria sociedade em auxiliar, nesse momento, de forma acolhedora e, portanto, mais cuidadosa possível, apresentando caminhos e discutindo limites.

Considerando a motivação desse estudo, como compreender então as implicações oriundas das intensas transformações na adolescência, bem como os aspectos que demandam orientação e ação responsáveis?

Na maturação biológica, a puberdade ocorre a partir do desenvolvimento de órgãos que passam por um processo de transformação, como exemplo, os órgãos que exercem a função reprodutiva. Dessa forma, na adolescência, os aspectos que envolvem a estrutura física, psicológica e contextual passam a compor uma nova realidade, as mudanças corporais e comportamentais são visíveis.

Com efeito, afirmam os autores Lidz (1983) e Serra (1997) que há diversidade desse quadro na adaptação entre adolescentes, a depender das características pessoais, dos contextos e da história. Kalina (1999) fortalece essa ideia, expondo a perspectiva biopsicossocial, através da qual a dimensão psicológica se enlaça a questões sociais e biológicas e se modificam em um continuum de tensões e distensões interdependentes.

Para a adolescência, à medida que essas teias se desdobram, há caminhos que são revelados, indagações que se estruturam e valores que se questionam veementemente. Valores que, em busca de apoio e em meio a rupturas e aprendizados, se disponibilizam a fortalecer os pilares de experiências, formatando-se, também, por uma necessidade de integração com os aspectos sociais, bem

como pela possibilidade de autoafirmação e pela busca incessante da liberdade, segundo o pensamento de Silva e Mattos (2004).

Seguindo e fortalecendo esta trajetória, Drummond e Drummond Filho (1998) acrescentam que, para o despertar e o emergir de forma congruente com o subjetivo, faz-se necessário, para além do diálogo, laços de afeto e confiança entre os familiares. Se esta estrutura estiver disponível e atuante, a relação subjetiva e interpessoal, no contexto social do adolescente, seja no espaço pedagógico, seja na comunidade, tenderá a se desenvolver de modo reflexivo.

Há nesse percurso uma tendência de o adolescente não se desvincular totalmente do núcleo familiar, mas estruturar um grupo de amigos com os quais estabelecerá proximidade e compartilhará uma relação de cumplicidade. Essa atitude possibilitará um desenvolvimento saudável, fortalecendo elos que poderão contribuir para realizações pessoais e coletivas.

Entretanto, a necessidade de pertença própria dessa fase recai, por vezes, em grupos de risco, expondo o adolescente a situações de perigo. O educador e a família atentos a tais sinais podem potencializar a autonomia de forma mais orientada e serena.

Nesse contexto, o protagonismo juvenil exerce uma importante função de participação e de engajamento. Cabe aos protagonistas atuarem, a partir de questões que envolvem os conflitos pessoais e as demandas do social, responsabilizando-se por essa teia de situações e constituindo-se como parte integrante da história e da cultura que está sendo tecida. Costa (2000, p.176) denomina o protagonismo juvenil a partir da

> participação do adolescente em atividades que extrapolam o âmbito de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, a vida comunitária (igrejas, clubes e associações) e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites do seu entorno sócio-comunitário.

Desse modo, Costa (2000) expressa que, na adolescência, a participação em situações decisivas, tanto para ele quanto para o outro, representa a possibilidade de se integrar, através de atitudes e palavras, e influenciar os acontecimentos, envolvendo-se de forma significativa em prol de uma causa, assumindo riscos, adotando postura, influenciando nos resultados e sendo influenciado por eles,

mobilização que pode ajudá-los não se centrar apenas em si, abrindo portas para o mundo sócio-comunitário e refinando a sua própria humanidade.

Para Nascimento, I., (2002, p. 400), a perspectiva do adolescer abrange um sentido que vai além do debate “entre o ser e o ainda não ser adulto.” Este autor considera o que está na vivência de um conjunto social, que envolve a violência, o uso e o abuso de drogas, o consumo mercadológico etc.

Já para Pereira (2005), em acordo com a visão ecológica de Bronfenbrenner, (2011), esse período da vida se relaciona a um conjunto de sistemas que se conectam e se fortalecem, auxiliando o desenvolvimento em diversos âmbitos sociais e relacionais, bem como pessoais. Tal desenvolvimento extrapola, portanto, os interesses individuais e sócio-comunitários, assim como o debate social sobre a violência e se compromete com estratégias de enfrentamento das situações emergentes.

Pereira (2005, p. 26) menciona, em relação à adolescência, que “eles são influenciados pelos pares, pelos parentes e por outros adultos com os quais têm contato, bem como pelas organizações religiosas e pela escola. Eles também são influenciados pela mídia, pela cultura e pelos eventos globais.” Dessa forma, podem encontrar apoio, se não em todos os sistemas ditos, mas em alguns, que, certamente, ocuparão uma posição de referência.

Observamos que Nascimento, I., (2002) e Bronfenbrenner (2011), Pereira (2005) e Costa (2000) nos chamam a atenção para a necessidade de nortear as capacidades inerentes aos adolescentes e às diversas influências experienciadas pelos sistemas e vínculos que eles estabelecem ao longo de sua jornada.

Sabemos o quão difícil se apresenta dar conta de todas essas demandas. No entanto, os autores convergem em relação à necessidade de um referencial adulto presente e que seja capaz de auxiliar e estimular a autonomia, na adolescência, desenvolvendo relações sociais e identitárias significativas.

Dialogando com os autores em destaque, Lane (1989) afirma que o sujeito está entrelaçado a um contexto histórico e se estrutura a partir da orientação que permeia essa realidade. De acordo com sua teoria, é no contexto do grupo que ocorre a identificação com os pares, bem como a diferenciação entre eles. Lane (1996) ratifica sua posição, relacionando a subjetividade com a expressão da identidade, o que se revela através do encontro com o outro no grupo, explicando que,

> Quando se procura resgatar a subjetividade, esta implica necessariamente em (sic) identidade, categoria que leva ao conhecimento da singularidade do indivíduo que se exprime em termos afetivos, motivacionais, através das relações com os outros – ou seja, na vida grupal. (LANE, 1996, p. 31).

Lane (1996) se aproxima das ideias de Erikson (1987a), que dizem respeito à identidade, e usa o termo subjetividade como categoria reveladora da singularidade, afirmando que essa se manifesta na relação grupal. Fortalece a tese de Erikson e acrescenta que a identidade é mediada e, historicamente, constituída pelas relações da sociedade e dos indivíduos e que há associação entre as categorias que representam a afetividade, a consciência e a atividade.

No que tange à mobilização do adolescente em busca de sua identidade, Erikson assinala que tal processo se desenvolve nas relações, fazendo-se necessário considerar o modo próprio de conviver e interpretar as heranças da sociedade e da cultura. Ratifica que

> é o potencial ideológico de uma sociedade que fala mais claramente ao adolescente que está tão ansioso por ser afirmado pelos seus pares, confirmado pelos professores e inspirado por "modos de vida" que valham a pena ser vividos. Por outro lado, se um jovem pressentir que o meio tenta privá-lo radicalmente de todas as formas de expressão que lhe permitiriam desenvolver e integrar o passo seguinte, ele poderá resistir com o vigor selvático que se encontra nos animais que são forçados, subitamente, a defender a própria vida. Pois, de fato, na selva social da existência humana não existe sentimento vivencial sem um sentimento de identidade. (Erikson, 1987a, p. 130).

Nesse enredo, podemos analisar que os componentes ideológicos da sociedade exercem influência significativa na adolescência. Assim, interpretamos que, de um lado, o adolescente, estimulado e aceito pelo ambiente acolhedor, com esse se relaciona de forma segura; do outro lado, rejeitado em suas possibilidades de agir, como parte de um ambiente hostil, pode desenvolver reações também hostis. Destarte, esta última interpretação pode gerar circunstâncias que revelam comportamentos desorientados nas experiências pessoais e grupais, como uso de álcool e outras drogas. Portanto, nesse cenário, a identidade se torna um elemento estruturador para o sentimento de vivência humana, segundo Lane (1996) e Erikson (1987a). Consequentemente, a ausência de uma identidade equilibrada pode vir a implicar desestrutura pessoal e relacional.

Assim, podemos perceber que, na relação de interação humana que se fortalece na socialização, o sentido de acolhida é um norte que desperta o sentimento de pertença, fortalecendo e incluindo o adolescente em suas perspectivas e possibilidades de ser. Podemos adicionar, como componente dessa trajetória, a linguagem, pois a expressão da subjetividade compartilha os sentidos pessoais vivenciados, além disso, recria repertórios discursivos e amplia redes de interlocuções e resignificações de contextos.

Quando há relações que se apresentam satisfatórias na adolescência, amplia-se com essa realidade uma fonte de representação do bem-estar. Ballester e Gil Llario (2002) referem que o fortalecimento das competências no campo social desperta sentimento de autoeficiência e, como consequência, a autoestima se harmoniza. Isso desenvolve uma sensação de reconhecimento e aceitação, reforçando a qualidade de vida e satisfação pessoal.

Nessa direção, Guaita (2007) atenta para as relações interpessoais, advertindo que são importantes, pois atendem à demanda das competências emocionais. O adolescente reconhece com clareza e expressa suas emoções de forma mais consciente, tornando-se capaz de compreender e estabelecer relações mais empáticas com ele mesmo e com o outro. Esta perspectiva é contemplada pelos paradigmas da Psicologia positiva, através de Contini, Cohen Imach e Coronel (2009).

É nesse sentido que acreditamos nas possibilidades de transformações, a fim de compreender e nos aproximar de aspectos que envolvem a importância do direcionamento na formação do adolescente e que se expressem como doadora de significação; nas palavras de López Quintás (2004), isto significa que uma vida com sentido depende da orientação de todas as forças do homem: das mais instintivas (nível de objeto) às mais sublimes (nível de âmbito).

Assim, a adolescência vai se constituindo como realidade produzida e experienciada por uma série de artifícios psicossociais, tais como: as condições socioeconômicas, a acolhida no seio familiar, as condições urbanas, sociais e a configuração familiar. Cada momento se dispõe em expectativas e concepções envolvendo a adolescência e os adolescentes, contemplados os aspectos fisiológicos, sexuais, afetivos, sociais, políticos e institucionais, e compreendidos os papéis que devem ser cumpridos e integrados nos diferentes níveis da vida cotidiana.

Além disso, os aspectos históricos que envolvem a família se constituem a partir da relação entre seus membros, compartilhando, assim, as palavras, os gestos, a atitude e o próprio silêncio, que se desdobram de geração a geração e se resignificam em diferentes situações de vida.

Com efeito, a família vive experiências enredadas por emoções, por exemplo, o medo e a raiva. Estas emoções funcionam como auxiliares na relação com o outro. Assim, segundo Ferrari (2000, p. 12),

> É a família que propicia os aportes afetivos necessários ao desenvolvimento e bem estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Essa visão demonstra que a estrutura do seio familiar exerce função de sustentação no desenvolvimento e, portanto, o modo de interação da adolescência se fundamenta nesse esteio.

Stengel (2003), no entanto, indica que há necessidade de, na adolescência, se elaborar a separação progressiva dos pais. Nesse campo, outros entram e ocupam um espaço delimitado; dentre os que preenchem o espaço, a amizade se coloca como elemento essencial. Os grupos de iguais representam aproximações entre adolescentes que se identificam em relação ao nível de desenvolvimento social, emocional e cognitivo e desempenham relevância no crescimento subjetivo e coletivo.

Dialogando com os autores em destaque, a teoria interpessoal de Sullivan (1953) contribui para a reflexão sobre a importância da amizade. O referido autor menciona que, na infância, a amizade está relacionada à aceitação e, na fase da adolescência, está relacionada à intimidade interpessoal. O autor propôs uma progressão nas relações de amizade a partir do desenvolvimento da empatia e simpatia com o outro e criou as fases do desenvolvimento, especificando características importantes para cada fase; dentre elas encontramos o período da adolescência.

Sullivan (1953) analisa a emergência das necessidades que emanam na adolescência. Inicialmente, a amizade é estimulada pela acolhida familiar, depois

esta acolhida favorece a relação, porém, sem muitas interferências. Nesse momento, a dispersão é latente, centrada no eu, porém, à medida que essa realidade se desfaz, os pares se encontram e inauguram laços mais próximos e focados. Assim, na adolescência, os sentimentos se intensificam, as características vão se constituindo, as opiniões dos pares e de amizades se fortalecem a partir do conceito de lealdade, compromisso e apoio, segundo Sullivan (1953).

Ratificando as ideias de Sullivan (1953), Bukowski (2004) e Hartrup (1983) associam as relações constituintes, nos grupos, a uma representação significativa da identidade e papel social, bem como ao desenvolvimento de habilidades e competências sociais, relacionais e pessoais e, como consequência, à produção de vínculos positivos, tais como: autoestima e autoeficácia. Todavia, se essa relação se manifestar em sua forma negativa, pode interferir no desenvolvimento, ocasionando fatores de risco como comportamentos desadaptados e disfuncionais, de acordo com Almeida (2000), Lisboa e Koller (2004a).

Nesse sentido, Haley (1996) e Minuchin (1982) defendem o diálogo entre membros da família. Os adolescentes se sentem prejudicados pela comunicação, por não se sentirem, muitas vezes, compreendidos (GÜNTHER, 1996). Mas não é só a comunicação que interfere na relação de proximidade, podemos também incluir os conflitos que podem ser gerados a partir de tal realidade.

Ademais, pesquisas indicam que, não obstante as dificuldades enfrentadas, a família para a adolescência, na maioria das vezes, representa uma referência fundamental, denotando avaliações que fazem sobre o relacionamento com os pais e sobre o que gostam e não gostam na família (RIBEIRO, 1992), assim também como nos projetos e escolhas que apresentam para o futuro, visto que uma de suas preocupações está envolvendo a formação de uma família e a profissão (WAGNER; et al, 1997).

Podemos perceber que há vários elementos que se interpõem nesse contexto. Segundo Drummond e Drummond Filho (1998), os comportamentos considerados inadequados por figuras de referência podem exercer influência nas ações da adolescência. Tal como esses elementos, os fatores biológicos, sociais, culturais e cognitivos atuam nesse movimento de reconhecimento e de transformação que se constituem na integração do ser humano, especialmente nesse momento indagativo do ciclo da vida.

Assim, em uma estrutura familiar em que as figuras parentais desempenham papeis significativos de orientação, há maior probabilidade de uma relação mais expressiva no funcionamento de seus membros e, consequentemente, uma orientação pessoal mais fortalecida e apropriada de conceitos e experiências mais humanizadas.

A partir das concepções e conjunturas psicossociais, familiares e culturais que nos auxiliaram a pensar sobre a adolescência, defendemos a ideia de que há um esforço em compreender as ações desse período da vida, considerando possibilidades para a autocompreensão e, portanto, a transformação do autoconceito, das atitudes e dos comportamentos em direção ao que há de positivo na natureza humana.

Embora os diferentes teóricos ora mencionados apresentem princípios característicos em suas análises, demonstram lacunas quanto aos aspectos que vitalizam a condição de humanização, pois consideramos a apropriação de valores como fundamental na perspectiva de formação humanizada. Tais valores perpassam pelo sentido que se dá a cada experiência vivida e a transformação pessoal e relacional. Portanto, se pudéssemos recriar uma perspectiva, na escola, de nutrir o adolescente de atenção para o que se é e o que se faz para si e para o outro, é possível que o sentido da própria existência não fosse tão *objetal*. Se assim fosse, a violência nos espaços pedagógicos, talvez, se apresentasse menos expressiva.

Vejamos, a seguir, alguns dados que se exprimem em números sobre a violência na adolescência e que indicam justificativas de cuidados em relação aos aspectos humanizados, os quais consideramos vitais, não só para a família, como também para a sociedade e especificamente para a escola, mas, antes de tudo, para a própria adolescência.

3.2 COMO SE APRESENTAM OS ASPECTOS DESFAVORÁVEIS À ADOLESCÊNCIA: ALGUNS DADOS ESTATÍSTICOS

O que podemos pensar sobre a prevenção da violência no âmbito escolar? É uma questão que tem sido discutida amplamente na academia e nos espaços midiáticos. Não há uma unicidade quanto à conceituação deste tema, mas uma necessidade de discutir as possíveis raízes que fomentam comportamentos de

expressão da violência nos diversos âmbitos e especificamente no âmbito escolar, embora esta temática não seja o foco da pesquisa, faz-se importante delimitar alguns conceitos e trazê-los para nossas considerações.

Estamos partilhando uma nova perspectiva de organização dos laços sociais. Os educadores se sentem inquietos quanto ao comportamento indisciplinar dos alunos, pois reconhecem-no como uma atitude de violência e se sentem sem direção quanto ao caminho que pode reverter tal processo. Assim, alguns professores expressam: "*eu não sei mais o que é limite!*". Parece-nos que há uma confusão explícita acerca da temática e, consequentemente, acerca do caminho a seguir, a fim de minimizar as angústias que perpassam por tais veredas. Vejamos o que Charlot (2002 apud ABRAMOVAY, 2006, p. 76-77) propõe ao investigar três tipos de manifestação de violência:

> [...] a violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada às atividades da instituição escolar (quando a escola é "a invadida em virtude de acertos de contas, por exemplo).
>
> A violência contra a escola está relacionada com a natureza e as atividades da instituição escolar e toma a forma de agressões ao patrimônio e às autoridades da escola (professores, diretores e demais funcionários).
>
> [...] a violência da escola: violência institucional, simbólica, a qual se manifesta por meio do modo como a escola se organiza, funciona e trata os alunos (modo de composição das classes, de atribuição de notas, tratamento desdenhoso ou desrespeitoso por parte dos adultos, entre outras coisas).

Entender as mensagens implícitas expressas nas atitudes de violência exige, minimamente, sensibilidade, a fim de que os direcionamentos a serem experienciados possam ter relações significativas, não só com a dimensão racional, mas também com a aceitação do discurso e ao mesmo tempo a predisposição para análise desse mesmo discurso.

Nesse sentido, torna-se prudente avaliarmos a violência como um fenômeno que se apresenta premente nas relações cotidianas e que precisa ser compreendido em sua origem, sendo analisado como uma rede de relações que envolvem, não só os aspectos físicos, mas que exigem do sujeito atenção sobre si e sobre o outro, continuamente, seja o professor seja o aluno e também os demais membros que constituem o espaço escolar. Ratificando a nossa posição, Costa (1986) afirma que

a violência “invadiu todas as áreas da vida de relação do indivíduo: relação com o mundo das coisas, com o mundo das pessoas com seu corpo e sua mente” (COSTA, 1986, p. 9). De que forma podemos então minimizar essa *invasão* e, em seguida, construirmos um outro caminho, a fim de conviver de forma mais consciente no mundo?

Compreender a violência, inicialmente, a partir da agressão física, moral, simbólica que envolve pessoas ou acervos, tal como acrescentada por Michaud (1989, p. 10-11), parece viável como caminho para reflexão, pois, segundo este autor,

> Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Costa (1986) e Michaud (1989) revelam óticas que se aproximam quanto à simbolização da violência, pois *as palavras e os gestos emparedados* se expressam *no corpo e na mente*, diríamos que não só no corpo e na mente, mas nas formas de ser e agir nas relações e atitudes *de maneira direta ou indireta.*

A escola demanda atenção como espaço de aprendizagem formal, pois as interações se constituem no cotidiano e precisam de orientação quanto a um direcionamento em relação ao desenvolvimento pessoal e social, a fim de que seja possível o cuidado de si e do outro em um movimento de respeito mútuo.

Uma vez exposto o sentido da violência em nossa pesquisa e em acordo com os autores citados, figuraremos em que situação a adolescência se apresenta no campo da violência de uma forma mais geral e, a seguir, no contexto escolar, através de referências quantitativas.

Os dados indicam que o Brasil apresenta uma população estimada de 190 milhões de pessoas, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010; em meio a esta população, 60 milhões estão abaixo de 18 anos de idade. Esta mesma fonte refere que há, no Brasil, 21 milhões de adolescentes entre 12 e 17 anos e relata que de 100 estudantes do ensino fundamental, apenas 59 finalizam este ciclo e destes apenas 40 concluem o ensino médio. A evasão escolar e a falta às aulas apresentam razões diversas, como a violência e a gravidez na adolescência.

Gonçalves e Sposito (2002) citam a investigação de Wanderley Codo, publicada em 1999, que relata as condições de trabalho de professores e explora a temática sobre a violência e a segurança nas escolas. Foram apontadas, nessa pesquisa, as seguintes situações, como as mais constantes no contexto escolar: *as depredações, furtos ou roubos que atingem o patrimônio, as agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra os professores* (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

Ainda segundo os autores acima citados e se referindo ao trabalho de Codo, em 1999:

> Os índices dos estados quanto ao vandalismo, furtos e roubos são variados e registrados com grande intensidade em todas as regiões do país. Na região Norte, o maior índice esteve localizado no Estado do Acre, com 71,4% de declarações; na região Nordeste os índices mais altos localizam-se em Pernambuco, com 73,9%; na região Centro-oeste, Mato Grosso, com 63,4%; na região Sudeste, o estado com maiores índices é o Espírito Santo, com 68% e, finalmente, na região Sul, Santa Catarina apresenta os maiores índices, com 65%. (BATISTA; EL-MOOR, 1999, p. 151).

Considerando a realidade em destaque, em nível nacional, torna-se preocupante o alto percentual de violência em evidência nas regiões. Mesmo que, atualmente, sejam representados em outros números, é valido salientar que há um apontamento para o Estado de Pernambuco como concentração de um índice elevado de violência, o que implica baixo investimento nessa realidade. Podemos destacar ainda o Mapa da Violência 2012, por número de homicídio de crianças e adolescentes entre 1 e 19 anos de idade, indicando Pernambuco como um dos estados mais violentos do Nordeste, mesmo registrando uma baixa entre 2000 e 2010.

Em artigo mais recente, Maia (2012) faz saber que no Estado de Pernambuco, mesmo não sendo evidenciado um sistema que registre ocorrências no espaço escolar, o governo fez uma investigação no ano de 2011, demonstrando que o índice de violências, no ambiente escolar, está em crescimento. Em 2010, a Secretaria de Defesa Social registrou 70 situações em escolas estaduais e municipais e, no primeiro semestre de 2011, 83 notificações, ratificando, assim, o crescimento da violência.

> As brigas estão invadindo os colégios. Muitas delas são filmadas pelos próprios alunos e vai passando de celular em celular, até cair nas redes sociais da internet. Também de acordo com pesquisa realizada pela Secretaria Estadual de Educação em 2011, verificou-se que cerca de 200 escolas têm alto índice de violência. A fim de tentar reverter esta situação, a Secretaria da Educação implantou aproximadamente 100 Comitês de Mediação de Conflitos Escolares, com intuito de desenvolver diversas ações para a mediação de conflitos e, principalmente, estabelecer uma cultura de paz nas escolas. Também está sendo reforçada a relação da escola com a comunidade, por meio dos programas Escola Aberta e Escola Legal (REDE, [2012a?]). (MAIA, 2012, p.10).

Mesmo que os governantes se coloquem no sentido de a uma ação mais efetiva, observamos que as investidas para a cultura de paz ainda continuam assumindo uma postura frágil dentro de um contexto em que as “brigas” parecem se transformar em um “palco” de exposição que transita pela internet; além do mais, demonstra ser insuficiente o que se implementa como uma cultura de paz. É possível que não seja real atingir a suficiência, nesse campo, mas é urgente que aí cheguemos o mais próximo possível.

Assim sendo, tais projetos demonstram para nós, na atualidade, tanto no âmbito nacional quanto estadual, que há uma necessidade de redirecionamento. Para endossar nossas palavras, o docente Célio da Cunha, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (2012), afirma que “há uma profunda crise de valores humanos” e “a violência na escola vem da Idade Média, é uma prática inconcebível no século XXI.” Em entrevista no Programa Alexandre Garcia, através da Globo News (2012), “Cunha defende que é preciso recuperar a dimensão humana da educação, que foi transformada em um negócio.”

Outra pesquisa sobre a violência nas escolas, em 2002, por Miriam Abromovay e Maria das Graças Rua, chamou atenção, pois cobriu 14 capitais brasileiras e, em Recife, especificamente, evidenciaram-se atitudes violentas dentro das escolas e no seu entorno. Em 2005, essa realidade foi comprovada através de mais uma investigação sobre a temática produzida; desta vez pelo Centro Josué de Castro junto à Prefeitura do Recife, e foi publicada em Cartilha – *Os significados da violência no cotidiano das escolas municipais do Recife*. O resultado revelou a cultura do desrespeito e a complexidade, quando se pretende precisar os limites entre a prática da violência e da diversão.

Para além dessas realidades representadas nas pesquisas, fica explícito, em nossa concepção, que a violência não se expressa, exclusivamente, no aspecto físico ou repressivo, mas envolve também a violência simbólica, como nos alerta Bourdieu (2009), pois esta se manifesta no discurso de um grupo que domina o outro, o que irrompe na violência verbal. Nesse contexto, os valores e as crenças e também a cultura se impõem no sistema político e econômico sorrateiramente.

Embora a temática da violência não seja o foco central de nossa pesquisa e, sim, as relações de formação que constituem a adolescência, não podemos negar tais fatores, que se apresentam como pano de fundo, e convidar aqueles que compõem a política educacional, bem como seus interlocutores, a fazer pensar em uma educação mais humanista, menos competitiva e menos individualista. Expressões de agressões que brotam nas relações do micro ao macro sistema são vivas e atuantes no contexto escolar e compõem, portanto, parte de nossa investigação, a fim de refletir sobre a formação do adolescente na perspectiva da humanização diretamente nos espaços escolares, não simplesmente como estrutura física, mas como total, incluindo os vínculos que atravessam toda a estrutura física e simbólica da instituição política e pedagógica.

Assim, a multiplicidade que denota o conceito de violência na escola envolve desde aspectos de agressão física e de depredações até intimidações e incivilidades (CHARLOT, 2002; ABRAMOVAY, 2006; RUA, 2002; DEBARBIEUX, 2002). Os aspectos desfavoráveis à adolescência tendem a trazer implicações negativas em sua base de convívio no seio comunitário e em relação aos valores que dizem respeito à sua própria subjetividade.

Percebemos, portanto, que as investidas nos estudos que correspondam a ações dos aspectos direcionados aos direitos humanos e à cidadania, apesar de traduzirem esforços em relação à diminuição dos índices de violência, não incluem importantes fatores, como a consciência de valores humanos, abarcando o reconhecimento de si e das relações como necessárias para um desenvolvimento pessoal e relacional, voltadas para a consciência de atitudes pessoais e coletivas.

Considerar o caminho que até então estamos configurando e acreditar que há possibilidade de tocar a sensibilidade de alguns sobre a questão da humanização é o que nos instiga a pensar sobre a formação humana sendo gerada na adolescência, em meio à busca incessante de suas realizações, em meio a *crises*, crenças, objetivos e relações.

4 POSSIBILIDADES DE PROMOVER A FORMAÇÃO HUMANA NA ADOLESCÊNCIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO FORMAL

Do ponto de vista teórico e prático, Mayer, DiPaolo e Salovey (1990) afirmam que a utilização de procedimentos que se referem à Inteligência Emocional é iniciada quando o conhecimento dotado de afeto é incluído na estrutura de percepções e caracterizado de acordo com estes componentes: a) avaliação e expressão das emoções em si e nos outros; b) regulação da emoção em si e nos outros e c) utilização da emoção para adaptação (BUENO, 2003). Acrescentam que esses processos se desenvolvem nos recursos de conhecimentos verbais e não verbais.

Lane (2000), por sua vez, relaciona o conceito de Inteligência Emocional como capacidade de aplicar referências emocionais ao modo construtivo adaptativo e correspondente à habilidade cognitiva, próxima ao pensamento de Piaget, que não discutiu Inteligência Emocional, todavia analisou o acesso às informações, do ponto de vista cognitivo, e a adaptação às situações reais adversas. Lane (2000) prossegue e relaciona a adaptação de informações das emoções a uma realidade que potencializa a pessoa. Quanto mais informações eu obtiver a respeito das minhas emoções, mais serei capaz de reconhecê-las e superar as dificuldades, elaborando novas possibilidades de relações.

Retomando Mayer e Salovey (1997), ambos ratificam que a Inteligência Emocional não se contrapõe à inteligência, mas se coloca como ponto de conexão. Nesse sentido, a inteligência se encontra com a emoção e se vincula à habilidade cognitiva, como analisado por Lane (2000), com o objetivo de ser um elo facilitador na resolução de adversidades. Os autores, então, enfatizam a inadequação das emoções sem a presença da inteligência ou, ao contrário, compondo, assim, uma aliança que integra a razão e a emoção.

Considerando os movimentos culturais e históricos que atravessam a humanidade, Steiner e Perry (2001) corroboram a respeito dessas nossas reflexões e afirmam que a pessoa emocionalmente educada é capaz de lidar com as emoções e viver qualitativamente melhor, pois tende a conhecê-las e, com isso, a criatividade é desenvolvida, abrindo possibilidades para a cooperação e a solidariedade.

Portanto, as emoções são traduzidas como possibilidade de elaboração e sentido nas relações pessoais e sociais. Nessa elaboração, a razão é parte não mais importante e tem sua relevância tanto quanto as emoções.

Na esteira de pesquisadores sobre a temática, Siqueira, Barbosa e Alves (1999), pesquisadores brasileiros, elaboraram e legitimaram uma Escala de Inteligência Emocional constituída por 59 itens, que analisa cinco habilidades sobre a Inteligência Emocional, apoiadas nos modelos de Mayer, DiPaolo e Salovey (1990) de autoconsciência, automotivação, autocontrole, empatia e sociabilidade.

Segundo Siqueira, Barbosa e Alves (1999) a autoconsciência consente a percepção pessoal em sua interioridade e, dessa forma, a pessoa desenvolve competências para transformar os diversos estados emocionais, que emergem no cotidiano, aceitando-os ou não. Ainda segundo esses pensadores, as habilidades que se referem à autoconsciência, à automotivação e ao autocontrole estão vinculadas à natureza psicológica, responsável em firmar os mecanismos internos da pessoa no campo social.

Acrescentamos nesse processo que, em nossa análise, a educação emocional, quando avaliada a partir das dimensões defendidas por Röhr (2010), de acordo com o já visto, está inserida na dimensão mental, pois a capacidade de reflexão e atenção em relação às experiências se apresentam no nível de consciência; esta, por sua vez, tende a se expandir para o comprometimento ético e, portanto, compõem parte da dimensão espiritual. Para Röhr (2010), a educação é a preparação para inclusão da dimensão espiritual na vida. Assim, as habilidades descritas podem ser orientadas ao exercício de forma livre, entretanto, mesmo de forma livre, há de se ter disposição para o esforço e a dedicação, pois cuidar do educando considerando suas possibilidades de desenvolvimento emocional e competências cognitivas são etapas imprescindíveis para alcançar a dimensão da espiritualidade, o que demanda tempo e, dada a sutileza de tal dimensão, não há garantia de realização concreta.

Bisquerra (2000, p. 243), em sintonia com os autores em destaque, relaciona a educação aos princípios fundamentais, como presente na citação a seguir. Para ele, a educação emocional

> se propõe a desenvolver conhecimentos e habilidades sobre as emoções, com o objetivo de capacitar o indivíduo para o enfrentamento de metas planejadas no cotidiano. Nesse sentido, ampliar o bem estar pessoal e social é a meta a ser atingida. (BISQUERRA, 2000, p. 243, tradução nossa).

Associa, portanto, a educação emocional a um recurso que pode facilitar o desempenho das emoções e tem o propósito de potencializar o sujeito para viver o cotidiano, refletindo as suas ações e se relacionando singular e comunitariamente de forma satisfatória, isto é, sentindo-se bem na convivência com o outro e consigo mesmo.

Dessa forma, esses propósitos podem facilitar as habilidades sociais e relacionamentos pessoais, no campo escolar, comunitário e familiar, bem como pode auxiliar na minimização de atitudes autoagressivas e/ou heteroagressivas. Assim, educar as emoções pode contribuir para a formação de atitudes mais conscientes e menos vulneráveis aos apelos sociais, econômicos, políticos etc.

Rêgo e Rocha (2009, p. 144) referem à Alfabetização Emocional, considerando o contexto escolar como um aporte que pode constituir uma mudança para fortalecer a presença das emoções e dos vínculos sociais nos Programas Curriculares. Relacionam ainda que as lições emocionais poderiam ser aglutinadas à “leitura e escrita, saúde, ciência [...] e também a outras disciplinas padrão”, com o objetivo de minimizar desatenções, motivar para os estudos e gerenciar a impulsividade.

Assim, os estudantes, nesse contexto, compreenderão que o sentido consiste não só em evitar conflitos, mas aprender a lidar com eles, partindo para resolução de divergências e desentendimentos, antes de se transformarem em agressões físicas ou verbais.

Por fim, a introdução de pesquisas e práticas sobre a Inteligência Emocional nos ambientes escolares demanda investimento no modo de ser pessoal, social, relacional e pedagógico para todos os que fazem a educação. Esta tarefa requer transformações estruturais no que diz respeito à missão clássica do ensinar a leitura e a escrita, assim como no que diz respeito à inclusão da educação emocional nos conteúdos transversais na escola e orientação adequada, tendo em vista essa perspectiva para aqueles que cuidam dos educandos.

Para nós, há uma proximidade entre a educação emocional e os princípios que formam uma pessoa humanizada, pois, como parte da humanização, a educação emocional oferece ferramentas que se dispõem a elaborar elementos estruturantes para a formação de uma pessoa atenta a si própria e ao outro, buscando sentido para a existência de suas ações e reações na vida; em nossa pesquisa, na particularidade da escola com os adolescentes.

Desenvolver a consciência de si e habilidades de relacionamentos positivos, tendo como suporte valores hierarquizados que orientam uma vida comprometida, é no que acreditamos como um dos propósitos da formação voltada à humanização de adolescentes no contexto pedagógico. Percebemos, portanto, que há preocupação por parte de estudiosos em fundamentar tais dispositivos para estruturar o pensamento sobre a educação voltada ao emocional.

Por consequência, promover a formação humana implica, em acordo com o que estamos dissertando, acreditar em um conjunto de forças que podem mover o que há de humano no homem, a fim de potencializar e orientar atitudes conscientes, mesmo que não tenhamos nenhuma garantia de sua realização. Tal perspectiva é assumida por algumas bases curriculares que se propõem a desenvolver, na educação formal, o conhecimento sobre as emoções, o que vem a simbolizar um caminho para o contato mais próximo com os valores em que acreditamos.

Portanto, com o fito de considerar a proposta para análise e avaliação de um Programa voltado à educação emocional para a prevenção da violência, do qual falaremos a seguir, compreendemos a importância de mencionar e reconhecer a existência de dispositivos educacionais que realizam intervenções significativas no campo pedagógico em acordo com a perspectiva de formação humanizada e que têm propostas e resultados reconhecidos em países europeus.

4.1 PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO E COMBATE À VIOLÊNCIA ESCOLAR

Segundo Del Rey e Ortega (2001), com base nas relações interpessoais, os programas de prevenção e combate à violência escolar, na Espanha, fazem uso de princípios e modelos de intervenção que se pautam por respeito mútuo. As estratégias se organizam, a partir de categorias que se estruturam em quatro modelos: (1) ações dirigidas às transformações das organizações escolares, (2) ações dirigidas à formação do professor para que ele configure seu próprio modelo

de intervenção e propostas concretas para desenvolver na aula; (3) programas específicos para aplicar nas situações e (4) fenômeno de violência com alunos envolvidos em risco.

Os modelos das categorias acima apresentam um constructo em acordo com realidades específicas, atribuindo ao educador a responsabilidade em dirigir as suas ações, a partir de um respaldo teórico e empírico pertinentes ao ambiente pedagógico do qual faz parte, o que representa um passo inicial significativo e estruturante para nortear princípios que envolvem relações humanas.

Em nosso país, há alguns pesquisadores que seguem essa jornada, estudando modos de formação no campo educacional com a perspectiva de desenvolver laços significativos de gerenciamento das emoções e ampliação da consciência. Como exemplo, podemos mencionar os pesquisadores Mota (2010), Cordeiro (2012), Ximenes (2013) e Horta (2014). Todos realizaram pesquisas teórico-empíricas, através do Núcleo de Estudos de Educação e espiritualidade da UFPE, com o propósito de desenvolver, na perspectiva da formação humana, elementos estruturantes para humanização. Embora, em diferentes campos temáticos, os supracitados pesquisadores seguem junto com o intuito de gerar elementosformativos no humano.

Em nossa análise, as investigações, no âmbito geral, têm um livre propósito de fortalecer perspectivas que assumam a formação humana, a partir de um direcionamento pautado em valores elevados de convivência com o outro, capazes de superar as dificuldades presentes e compreender o desenvolvimento consciente de habilidades que envolvem o autoconhecimento nas relações intra e inter-relacionais.

Adiante assinalaremos um programa de educação emocional que, em nossa concepção, desenvolve aspectos que se evidenciam na trajetória da formação humanizada. Possibilita, assim, um olhar atento para si mesmo, ao reconhecer as fragilidades pessoais e interpessoais e promover o cultivo da serenidade e da justeza de ser humanizado. Tais pressupostos tendem a resultar em respeito por si e pelos outros. Portanto, destacaremos um programa que se propõe a desenvolver aspectos formativos do humano com o fim de gerar consciência na convivência pessoal e relacional.

4.2 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA (PEEPV): UMA BREVE APRESENTAÇÃO DE SUA CONSTITUIÇÃO TEÓRICA

O Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia é uma das publicações do Centro de Formatión, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) que, desde 2000, edita iniciativas de grupos e experiências vividas por esses grupos em contextos pedagógicos. É localizado em Elda, província de Alicante – na comunidade de Valencia, Espanha. O Programa revela preocupação de educadores em relação ao crescente índice de violência entre adolescentes e jovens no contexto escolar.

O PEEPV foi desenvolvido a partir da formação de um grupo de estudo, direcionado à minimização de índices relativos a transgressões presentes em escolas periféricas. Sua fundamentação é estruturada em ações teóricas e práticas, considerando o enfoque da educação emocional. Tem como proposta inicial intervir para minimizar a violência e potencializar uma convivência menos ostensiva entre os adolescentes

A coordenação da publicação foi de responsabilidade de Agustín Caruana Vañó, Assessor de CEFIRE de Elda e Professor da Universidade de Alicante. Importante mencionar que essa publicação foi oriunda da experiência de (17) profissionais da educação que se sentiram tocados pelo nível de dificuldades vividas entre os alunos e destes com o corpo escolar. Portanto, pretendeu alcançar resoluções positivas, com intenção de harmonizar o desequilíbrio emocional que imperava nos centros educacionais. Estes eram compostos por 15 escolas da Província de Alicante.

A metodologia da investigação utilizada no Programa se caracterizou a partir de um enfoque preventivo de inclusão no plano de ação tutorial e de análise das vivências bem como promoção de atitudes cooperativas em grupos heterogêneos.

Por conseguinte, a intervenção foi desenvolvida a partir da crença de que educar para a paz representa potencializar a responsabilidade e a solidariedade, a fim de gerar uma cultura voltada à não violência. Nesse sentido, tal intervenção foi aprimorada como instrumento para transformar conceitos e práticas observados no espaço escolar.

O total de adolescentes que participaram do PEEPV foi 2.480 (dois mil quatrocentos e oitenta), vinculados aos terceiro e quarto anos do Ensino Secundário Obrigatório (ESO). Em nosso país, corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental.

O Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1996) micro, meso, exo e macrossistema, conforme previamente anunciado em nosso aporte teórico, foi cuidadosamente partícipe desse trajeto. Os educadores atentaram para a complexidade dos extratos contextuais, que sinalizaram influir no desenvolvimento de ações integradoras em todas as fases do humano, em especial a adolescência. Com isso, fizeram adaptação do modelo de Bronfenbrenner, a fim de identificar as causas da violência escolar, a partir do trabalho de Díaz Aguado (2002, 2004). Em decorrência desse caminho, observou-se que a violência se vinculava a múltiplas situações, dotadas de complexidades que envolviam a pessoa e o espaço com o qual interagia; a exemplo, Vañó (2005, p. 18) assinala dentre outros*:* (1) a exclusão social, (2) o sentimento de exclusão, (3) a ausência de limites, (4) a exposição da violência através dos meios de comunicação, (5) a facilidade de acesso aos instrumentos de armas de fogo . Em vista de tais complexidades, os estudiosos em destaque defenderam *modelos sociais positivos e solidários,* afirmando a importância de *adultos disponíveis e atentos para ajudar.*

Nessa teoria, observamos que a maturidade está relacionada a questões que envolvem desde o biológico, perpassando pelo contexto imediato, que é a família e a comunidade, bem como o espaço social mais amplo; todos podem contribuir para um desenvolvimento mais saudável ou não dos aspectos que envolvem a humanização do homem.

O cenário foi observado pelos estudiosos a partir do contexto educacional que expôs o bullying como um fenômeno que perpassou as atitudes dos adolescentes de forma frequente e ativa. Por conseguinte, esse cenário denotou que, em situações de violência entre adolescentes, os colegas (pares de adolescentes) se tornaram meros espectadores da situação; os professores não interferiam, porque acreditavam não fazer parte de sua responsabilidade e que os problemas se apresentavam na ordem pessoal e familiar dos estudantes; os vitimizados pela situação não encontravam apoio dos professores; a escola silenciava frente às situações de exclusão e humilhação e, consequentemente, o educador se sentia vítima da violência, direta e indiretamente. Houve discrepância entre o que foi posto

no sistema educativo e a realidade vivida nos Centros Educacionais, de acordo com Vañó (2005).

A família, por sua vez, foi analisada e deu margem para avaliar a origem da violência exercida no seio da família. Em consequência, alguns dados emergiram, tais como: ausência de relacionamento afetivo intenso e seguro pelas figuras dos pais; indisponibilidade de acolher o filho; dificuldade de ensinar limites e se colocar de forma flexível, ora negando, ora aceitando. Logo, os organizadores do PEEPV inferiram que a exposição a maus-tratos na infância pode ocasionar uma vida adulta marcada por atitudes de maus-tratos ao outro.

4.3 ESTRUTURAS DO PROGRAMA (PEEPV)

O Programa é alicerçado em marco teórico pautado na biologia das emoções, nas modalidades de intervenções educativas e na violência e suas causas, seguindo com pesquisas e estudos sobre intimidação e maus-tratos entre pares em escolas, na Província de Alicante, Espanha. O referido Programa desenvolve, a partir desse percurso, dois módulos[6]: o primeiro atende às competências que se referem a habilidades emocionais, tais como: autoconhecimento, automotivação, habilidades sociais e empatia; o segundo módulo atende à competência emocional mais especifica, o autocontrole. Na sua versão inicial, os módulos foram ministrados, simultaneamente, ao longo de três trimestres, nas escolas de Alicante, a fim de que habilidades emocionais fossem desenvolvidas, tendo em vista diferentes atividades. Foram, dessa feita, organizados considerando a realidade do plano tutorial das escolas em que foi aplicado o Programa, observando o tempo disponível para cada trimestre e sugerindo um quantitativo de atividades mínimas a serem realizadas. Para o primeiro trimestre, o Programa sugere seis atividades, três para cada módulo. O modulo I tem como propósito definir as bases do Programa e criar um espaço favorável em aula; o módulo II funciona como pré-requisito básico para conhecer alguns conceitos teóricos chaves (autocontrole, ira, agressividade). O objetivo do primeiro trimestre está centrado na acolhida do grupo, no desenvolvimento da confiança, na eleição dos representantes, nas técnicas de trabalho intelectual e na pré-avaliação. No segundo trimestre, há um direcionamento para esclarecimentos

[6] As atividades realizadas, no Programa original, podem ser observadas no quadro-distribuição das atividades por trimestre, especificamente, nas paginas 82/3 do referido Programa (VAÑÓ, 2005).

em relação a transtornos de condutas alimentares e educação sexual, propõe-se também a realização de cinco atividades, duas correspondentes ao primeiro módulo e duas ao segundo.

Nesse trimestre, o objetivo está voltado ao desenvolvimento de estratégias e ferramentas que motivem o autocontrole. No terceiro trimestre, são objetivadas questões de orientação educativa e profissional por meio de desenvolvimento de três atividades, sendo uma do primeiro módulo e duas do segundo; para este momento há uma análise em relação à vida prática no cotidiano e a forma de consolidação da aprendizagem, avaliando, portanto, os resultados das experiências, tendo em vista as atividades trabalhadas ao longo do período letivo.

Tais habilidades se encontram fundamentadas em Mayer e Salovey (1997) e Gardner (1995), segundo Goleman, (1995) e interpretada da seguinte forma: o autoconhecimento está relacionado à percepção das emoções sobre si mesmo e em relação a outros. Quando nos percebemos e tentamos desenvolver, atentamente, o que as emoções revelam, nos damos conta de que há algo a ser compreendido e é possível que tal compreensão nos permita mudar o rumo do que, aparentemente, está posto. Então, se na relação entre adolescentes a ira se apresenta, geralmente, de forma impulsiva, há de se explodir em agressões, entretanto, se a habilidade do autoconhecimento estiver sendo experienciada apropriadamente, é provável, a depender das relações que estruturam tais adolescentes, que a atitude de agressão seja minimizada ou até mesmo redirecionada. Por conseguinte, acreditamos que, a partir do conhecimento das emoções, haja possibilidade de fundamentar as demais habilidades, pois tal estrutura significa abertura para o conhecimento de si mesmo e, como consequência, atenção em relação ao outro, o que auxilia no alicerce da habilidade seguinte.

A automotivação é uma competência que reporta a capacidade de se direcionar a um propósito, por razões que se movem em direção a uma meta. Na adolescência, há forte tendência à expressão de enfrentamento de desafios. Estes, quando bem direcionados, podem produzir autoestima positiva e potencializar ações para as dificuldades próprias que compõem a vida. Assim, quando se tem consciência das emoções, há disposição ao crescimento e, consequentemente, o sentimento de motivação persiste em direção aos objetivos e metas a serem alcançados.

Tais situações são capazes de gerar relações mais motivadas no espaço pedagógico e, portanto, se direcionadas de forma atenta, podem propiciar um ambiente mais participativo e prazeroso, em cuja grade curricular, por exemplo, o adolescente possa estabelecer elos de sentido para a sua vida escolar e pessoal.

A empatia, por sua vez, pode promover a condição de entender as atitudes, gestos e hábitos que atravessam o outro. Na escola, esta competência poderia evitar interpretações que, quando decodificadas de forma errônea e negativamente, por vezes, finalizam em agressões verbais. Sua base favorece competências que se configuram em relação comunicativa positiva e sensível.

Destarte, as habilidades sociais envolvem a capacidade de se comunicar através da expressão verbal e não verbal de forma sensível e competente, reunindo o autoconhecimento, a automotivação e a empatia e se movendo em busca de laços significativos que representem uma base comum e coerente. Na adolescência, a representação dessa força hábil está na possibilidade de lideranças que se desenvolvem em pequenos grupos; quando bem orientados, conseguem conciliar e estabelecer positivamente desempenho criativo e produtivo em direção a ações éticas e de bem comum a todos no ambiente escolar.

Por fim, a capacidade de gerenciar as emoções, autocontrole, possibilita ao adolescente refletir antes de agir impulsivamente, contendo a atitude agressiva e reorganizando suas forças, pois o pensamento chama atenção para outro modo de ser. O autocontrole, portanto, denota a justeza de ações em momentos propícios e soma as habilidades anteriormente refletidas, resultando em pensamentos, sentimentos e ações congruentes e apropriadas.

O caminho descrito relaciona, à nossa ótica, a possibilidade de despertar a consciência criativa própria da adolescência, segundo estímulos que podem ou não fazer eclodir habilidades em acordo com as mencionadas acima, no campo educativo como também no âmbito mais extenso dos processos educacionais, ou seja, a própria experiência humana.

Goleman (2003 apud VAÑÓ, 2005, p. 42) afirma que a efetividade de um Programa que se propõe a educar precisa estar centrado em auxiliar tanto crianças quanto adolescentes e jovens, em minimizar o grau de ansiedade e, com isso, desenvolver a consciência dos estados emocionais. Também precisa estimular a verbalização dos sentimentos, a fim de que esses grupos possam reconhecer, através dos sentimentos expressos, os conflitos e a partir de então criar soluções,

bem como planejar situações que evitem contendas, com o objetivo de não agir impulsivamente, percebendo, dessa forma, as possíveis consequências de suas ações no outro e em si mesmo.

Considerando essa realidade, a educação emocional como um processo que emerge da educação continuada e que se coloca como elemento que pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo funciona como fonte integradora que potencializa as ações pessoais mais conscientes. Desse modo, todo o percurso da educação emocional tem como tarefa proporcionar o bem-estar social e individual (BISQUERRA, 2000).

Em síntese, a partir desses pressupostos, Vañó (2005) expôs os componentes da Inteligência Emocional e conceituou de acordo com o que se apresenta a seguir:

Quadro 2 - Componentes emocionais

Autoconhecimento	Conhecer as próprias emoções
Autocontrole	Gerenciar as emoções
Automotivação	Motivar a si mesmo
Empatia	Reconhecer as emoções dos demais
Habilidades sociais	Arte de estabelecer boas relações com os demais

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015) a partir do Programa de Educación Emocional para a Prevención de la Violencia, 2º Ciclo de ESO (2005, p. 42).

O autor destaca, ainda, em relação ao autocontrole, que é um dos componentes essenciais para evitar a raiva. O gerenciamento dessa habilidade minimiza a tendência dos comportamentos agressivos, além de aprimorar a convivência social.

Segundo nos parece, o caminho descrito relaciona a possibilidade de despertar um modo de ser solidário e atento a si e ao outro, a partir de aspectos positivos de desenvolvimento, cujas competências são conquistadas e incorporadas serenamente através da perseverança e disciplina em saber quem sou no processo de elaboração da identidade.

Nesse contexto teórico, o aparato conceitual do Programa de educação emocional foi fundamentado por: Bisquerra (2000), Echeburúa, Amor e Fernandez-

Montalvo (2002), Garaigordobil Landazabal (2000), Caruana Vañó (2000, 2001, 2002a, 2002b) Goleman (1995, 1998, 2003), Bronfenbrenner (1977).

4.4 PROCEDIMENTOS E OBJETIVOS DO PROGRAMA

As ações do Programa foram estruturadas a partir de professores dos Centros escolares participantes. Estes representaram o papel de tutor, realizando as atividades junto aos estudantes, orientando quanto às instruções com o propósito de que não houvesse dúvidas em relação às questões que estavam presentes nas atividades.

Os objetivos foram estruturados a partir dos seguintes tópicos: (a) conhecer e analisar o propósito dos maus-tratos e intimidação entre alunos dos 3º e 4º anos da Educação Secundária Obrigatória (ESO); (b) conhecer e analisar a opinião e a necessidade do professor em relação a situações que envolvem maus-tratos e intimidações; (c) reconhecer à opinião de alunos em relação a possíveis soluções e (d) propostas para potencializar a convivência nos centros educativos.

Ainda foram realizados outros objetivos no plano mais concreto e pontual, a saber: desenvolver um conhecimento razoável das próprias emoções; identificar as emoções do outro; desenvolver habilidades de controlar as próprias emoções; prevenir os efeitos prejudiciais de emoções negativas; desenvolver habilidades de gerar emoções positivas; promover habilidades para se automotivar; adotar atitude positiva ante a vida; favorecer a tolerância da frustração e alcançar competências nas relações sociais.

Nesse contexto, um considerável número de professores aprovou a intervenção sobre a agressão e a violência. Porém, a falta de confiança do aluno em relação ao educador, para mediar o problema de violência, demandou capacitação do corpo docente e assessoramento, através de atividades cooperativas no processo que objetivou ensino-aprendizagem.

4.5 AFINAL, COMO SE ARTICULAM AS ATIVIDADES DO (PEEPV) NA ESPANHA?

A estrutura metodológica do PEEPV se organiza em 40 atividades[7] (VAÑÓ, 2005), e reúne os seguintes itens: (a) título, (b) objetivos que se pretendem alcançar, (c) competências emocionais, (d) descrição da atividade, (e) duração do desenvolvimento, (f) estrutura grupal, (g) metodologia, (h) recursos necessários, (i) detalhamento para a aplicação, (j) justificativa de sua inclusão no PEEPV e outros itens que possibilitaram a vivência das atividades.

Cada atividade, por sua vez, recorreu a uma metodologia específica, entretanto o que se apresentou como aspecto comum foi a realização em grupos, a interação entre os adolescentes e o compartilhar das ideias e experiências de cada um. Foi necessário considerar, portanto, as orientações gerais para desenvolver de forma adequada o conjunto das atividades.

O Programa também fez referências a vários aspectos básicos para o planejamento e a efetivação das atividades que, em termos gerais, constituíram lastro para a sua execução, tais como: *Respaldo* do corpo gestor da escola, dos professores e dos técnicos educacionais. Nesse contexto, o professor precisou acreditar na pertinência do Programa e se comprometer com o que iria fazer, a fim de realizar um trabalho continuado.

Por conseguinte, o corpo docente necessitou integrar a didática do Programa, mesmo aqueles que não se dispuseram a aplicá-lo. Vañó (2005) assinala, antecipadamente, que, à execução do Programa, nem todos os professores teriam a mesma dedicação, apesar da disponibilidade de participação e, portanto, os resultados nem sempre seriam exitosos.

Com efeito, foram aspectos básicos para a implementação e efetivação do PEEPV os seguintes elementos:

- comprometimento dos Centros educacionais em assumir o Programa, a partir de uma ação continuada com os alunos e participação da equipe docente;

- formação dos educadores em relação à proposta do Programa. O CEFIRE contribuiu com a coordenação dos orientadores, atualizando e implementando as ações junto aos participantes;

---

[7] Disponível em: <http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/Valencia_Programa_Educa_emocional_2_CicloESO.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2013.

- adaptação das atividades em acordo com os professores e os grupos de alunos;

- recursos de fácil acesso, tais como: fotocópias, fotografias, revistas e outros materiais recicláveis;

- adesão dos alunos, através da sensibilização e da conscientização sobre o social e o pessoal;

- organização dos grupos, para que a fluidez das relações favorecesse a empatia e a motivação entre todos os envolvidos;

- trabalho cooperativo com o intuito de fortalecimento para a convivência entre o conjunto dos participantes.

Segundo os organizadores, esses elementos facilitaram o bom andamento da proposta do PEEPV e, portanto, o desempenho construtivo na execução das lições/atividades junto aos adolescentes.

Por fim, a avaliação das ações ocorreu como fechamento, denotando para os seus participantes a tarefa básica de relacionar o Programa de Educação Emocional à Prevenção da Violência, de sorte que este instrumento avaliativo se configurou considerando dois aspectos:

– *o Programa como constructo*, que incluiu: objetivos, conteúdos, metodologia e atividades, organização, tempo, recursos materiais, segmentos das diretrizes contidas na aplicação;

– *Programa como eficácia no alunado*: grau de satisfação dos alunos em relação às experiências; apreciações de transformações nas habilidades emocionais que foram motivadas pelo Programa.

Ambos os aspectos denotaram detalhadamente preocupação com o fazer e com suas consequências, imprimindo seriedade e compromisso com a produção interventiva da ação que fora vivenciada. Para tanto, a instrumentalização e os resultados contribuíram para o andamento e ações no campo educacional.

4.6 INSTRUMENTOS E RESULTADOS PEEPV NA ESPANHA

Foram utilizados como recursos instrumentais algumas fichas, escalas e questionários direcionados aos alunos, dentre os quais destacamos dois: (a) Cuestianario para El Alumnad e (b) o Cuestionnario de Educación Emocional. O

primeiro se subdividiu em duas partes: a parte A, adaptado do questionário CEVEO de Díaz-Aguado (2004), que, por sua vez, se subdividiu em duas seções A1 e A2; a seção A1 se caracterizou por avaliar atitudes de violência percebidas no contexto escolar; a seção A2, por buscar aferir situações sobre violência que envolvem os alunos na escola; a parte B, adaptação de PRECONCEMEI (Avilés, 2002), caracteriza-se por quatro indagações, com diferentes opções de respostas e uma questão aberta na qual se pergunta sobre as condições em que os atos de violência acontecem e as possíveis soluções para esses problemas. Esse questionário expressou a violência existente nos Centros Educacionais e afirmou a necessidade de um trabalho de intervenção focado em um Programa de Educação Emocional para a Prevenção da Violência, que fora estruturado com base em conteúdos e especificidades já mencionadas.

Quanto ao segundo questionário (Educación emocional), originou-se de Blasco Guiral et al (2002); é formado por vinte e cinco itens que atendem às demandas conceituais das competências emocionais defendidas no Programa (autoconhecimento, autocontrole, automotivação, empatia e habilidades sociais). Tem como objetivo avaliar qualitativamente a participação pessoal no PEEPV, evidenciando, dentre outros elementos, a satisfação, o interesse e a percepção do participante em relação a atitudes pessoais e sociais no cotidiano.

Os resultados obtidos, através desses instrumentos, demonstraram que a violência verbal foi mais frequente do que a violência física e se aproximou de pesquisas realizadas no campo acadêmico, a exemplo da investigação ocorrida na Universidad Del país Vasco, com 300 adolescentes de Centros educativos da cidade de Donostia-San Sebastián (GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, 2000; OÑEDERRA, 2004) e, caracterizando as devidas proporções, se aproximou dos resultados (até então) do nosso campo de pesquisa, como veremos posteriormente.

Ainda refletindo sobre os dados obtidos no PEEPV, de acordo com Vañó e colaboradores (2005), ficou configurado o seguinte cenário: 1) o número de situações de violência, nos Centros educativos, demandou intervenção pedagógica; 2) a resolução dos conflitos envolveu a comunidade educativa e, em geral, 3) fez-se necessário dotar a comunidade de estratégias positivas para o enfrentamento das situações.

Nesse contexto, os organizadores do Programa ratificaram a intenção proposta pela intervenção, isto é, caracterizaram as dificuldades de sociabilidade

entre os adolescentes e ações preventivas da violência nos espaços escolares e frisaram também a necessidade de desenvolver, nos estudantes, habilidades positivas para resoluções de conflitos no enfrentamento cotidiano das experiências.

Logo, na trajetória proporcionada e estruturada para o PEEPV, observamos e avaliamos que a sua elaboração foi detalhada e cuidadosa nos aspectos de estudo, método e avaliação, bem como não descuidamos a ética científica dos participantes. Em síntese, a intervenção, a sua descrição e a ação metódica e empírica se apresentaram minuciosas, o que facilitou, didaticamente, a compreensão do movimento experienciado e das metas propostas dos organizadores.

Acreditamos, todavia, na possibilidade de aperfeiçoamento dessa intervenção, a fim de que cada vez mais haja ampliação e reconhecimento de competências que possam ser desenvolvidas no contexto educacional e que atravessem as interfaces da formação voltada à humanização.

Enfim, para que a nossa pesquisa, no Brasil – especialmente em Pernambuco e no município do Recife –, fosse configurada, realizamos adaptações, considerando a nossa realidade e o acesso ao campo de pesquisa, como demarcaremos, especificamente, na parte metodológica a seguir.

4.7 ADAPTAÇÕES DO PEEPV NO BRASIL

Em nossa investigação, o PEEPV não foi trabalhado integralmente, mas apenas algumas lições/atividades. Planejamos inicialmente uma intervenção para 14 lições na Escola Clarice, o mesmo quantitativo para a Escola Maria Clara. Entretanto, aquela, mesmo com o propósito de realizar 14 atividades com os adolescentes, trabalhou com um número de atividades reduzido por turma; algumas tiveram 4 atividades, outras 5, o que ocorreu devido à falta de planejamento adequado da pesquisa, quando se confundiu o número de lições a ser ministradas por professor, com o número de lições a ser ministradas em cada turma junto aos alunos. De modo que os professores receberam 14 lições para ministrarem, mas os adolescentes não receberam 14 lições do PEEPV. A escola Maria Clara, por outro lado, realizou 10 atividades por turma participante, que foram ministradas por esta pesquisadora.

A caracterização identifica de imediato as diferenças metodológicas utilizadas em cada escola. Na escola Clarice, os educadores foram os tutores das atividades e

conduziram o processo, a partir dos horários das disciplinas que ministravam, sendo orientados pelo pesquisador. Na escola Maria Clara, a condução das atividades foi ministrada pela pesquisadora, de acordo com o exposto, em intervalos e horários definidos com a coordenação e professores.

No capítulo seguinte, averiguaremos com mais detalhes os dados metodológicos característicos da trajetória investigativa.

5 PASSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, procuramos estruturar teórico-metodologicamente o nosso objeto de pesquisa, considerando a formação humana como um dos elementos essenciais para a humanização do ser.

A pesquisa tem em seu bojo cunho exploratório e propositivo, procura integrar a investigação a partir da abordagem quantitativa e qualitativa.

Tendo em vista os propósitos da investigação, seguiremos esclarecendo os pilares que a constituem.

5.1 BASES CONSTITUINTES DA PESQUISA

Conforme os aspectos relevantes que consideramos ao longo da investigação e em acordo com as proposições das referências teóricas, destacamos os seguintes elementos para o desenvolvimento e fortalecimento da formação humana na adolescência: (1) a compreensão da educação como formação humanizadora; (2) o entendimento do contexto sócio- histórico e cultural em que a pessoa é parte; (3) a percepção de que há diferentes olhares que convergem para a formação e desenvolvimento humano; (4) a percepção do educador como referência efetiva da formação humana na adolescência; (5) o comprometimento do educador em relação a ações transformadoras na forma de ser e agir do educando; (6) a contribuição para a formação que se opõe à violência e que se propõe à elaboração da identidade pautada na individuação; (7) a promoção do autoconhecimento como acesso ao *si mesmo* e à reflexão sobre as relações que são vividas no mundo; (8) o entendimento do agir a partir do autocontrole, a fim de gerenciar as impulsividades destrutivas; (9) a compreensão de acreditar e se automotivar, mobilizando crenças e atitudes e se comprometendo com os projetos propostos; (10) a compreensão reflexiva de se perceber no lugar em que se encontra e então ser capaz de ser sensível e agir comprometidamente com o outro; (11) o desenvolvimento de habilidades sociais a partir de pilares norteadores da integralidade do humano.

Considerando tais perspectivas e tendo em vista as investigações que ainda são escassas, na educação, para a temática da formação humana e especificamente sobre adolescentes, decidimos realizar pesquisa de cunho exploratório, de acordo com o já mencionado.

A pesquisa exploratória, de acordo com Richardson (1999, p. 66), é instrumento importante, “quando não se tem informação sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenômeno.” A partir desta afirmativa, a configuração da presente investigação delineia e envolve os aspectos metodológicos qualitativos e quantitativos, reafirmando a necessidade de compreendermos a temática em evidência, a fim de analisar e interpretar o fenômeno em sua amplitude possível, considerando suas diferenças e possibilidades.

Por conseguinte, os argumentos teóricos e metodológicos que compõem a análise do desenvolvimento da formação humana, na adolescência, parte do princípio de que cabe ao educador, aquele que se propõe a uma ação genuinamente educativa, conquistar continuamente o educando, com o propósito de facilitar o acesso à formação humanizada, pois é nessa perspectiva que acreditamos no crescimento pessoal, social e relacional de ambos, educador e educando.

5.2 OBJETIVO GERAL

Temos como objetivo, em termos gerais, adaptar, implementar e avaliar as possíveis repercussões formativas do PEEPV, em curto espaço de tempo – 4 e 8 meses, respectivamente, em dois espaços formais de educação –, e compreender a formação humana, na educação emocional, com adolescentes de duas Escolas Públicas situadas em Recife- PE, Brasil, e que estão cursando os anos finais do Ensino Fundamental, no período letivo de 2012. A fim de averiguar o desenvolvimento de atitudes que sinalizem autocontrole, autoconhecimento, automotivação, empatia e habilidades sociais, categorias teoricamente fundamentadas e já apresentadas no capítulo anterior.

5.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Apresentar o Programa de Educação Emocional para a Prevenção da Violência (VAÑÓ, 2005), seus objetivos, estrutura e atividades. Este objetivo está desenvolvido no capítulo 3.

2. Selecionar, traduzir e ministrar as atividades relacionadas às cinco competências visualizadas pelo referido Programa.

3. Avaliar os resultados da implementação junto a adolescentes e professores.

4. Refletir sobre os aspectos gerais, consequências e limites da experiência interventiva para a educação como formação humana.

5.4 RESPOSTAS PROVISÓRIAS AO PROBLEMA DA PESQUISA

Compreendemos que os conceitos centrais do Programa de Educação Emocional – Autocontrole, Autoconhecimento, Automotivação, Empatia e Habilidades Sociais –, através de algumas das lições/atividades, podem ser promovidos na educação Regular e, especialmente, nos anos finais do ensino fundamental e que este PEEPV pode contribuir para apropriação de valores pertinentes à Formação Humana por parte dos adolescentes e professores participantes da pesquisa.

5.5 CONFIGURAÇÕES GERAIS DAS ESCOLAS PARTICIPANTES

A escola Maria Clara foi fundada em 1960; é situada na zona metropolitana do Recife-PE, construída para ser referência em ensino médio e foi assim durante 14 anos. No ano de 1974, a escola passou a oferecer também o Ensino Fundamental II, de 5ª a 8ª séries, atuais 6º a 9º anos. Em 2012, a referida instituição passou a ministrar o ensino de tempo integral (manhã e tarde), e passou a ser chamada Escola de Referência em Ensino Médio. Esta instituição atende a um público com diversas demandas socioeducativas, tendo em vista a existência de situações que envolvem tráfico de drogas e atos de violência. A escola assume como uma das suas funções educativas amenizar essas situações expressas nas relações comunitárias, sabendo que a maioria do corpo discente é constituída por adolescentes e jovens oriundos dessa realidade. Por essa razão, essa instituição escolar desenvolve também projetos que visam criar espaço de convivência, orientação sexual e planejamento familiar, bem como encaminhamento para cursos técnicos e para o mercado de trabalho. As referidas informações foram extraídas do Projeto Político Pedagógico da Escola Maria Clara em 2013.

A Escola Clarice foi fundada nos anos 50, com o propósito de atender demandas do curso de filosofia. Na atualidade, essa instituição funciona como uma

fonte de experimentos para estágios de licenciaturas da cidade e do interior e tem como uma de suas propostas elaborar técnicas pedagógicas e educacionais inovadoras em seu Projeto Político-Pedagógico, bem como desenvolver com regularidade atividades de ensino, extensão e pesquisa. Atende à demanda do ensino fundamental dos 6º ao 9º anos e também do ensino Médio. Dentre suas propostas a nível pedagógico, sobressai-se o objetivo de despertar nos estudantes o interesse pela pesquisa científica e contribuir para uma precoce formação acadêmica dos alunos, estimulando o senso crítico, e também atender à demanda de várias comunidades da cidade, do interior e de outros estados. De modo semelhante ao que se procedeu em relação à escola anterior, as informações mencionadas foram extraídas do Projeto Político Pedagógico da Escola Clarice em 2013.

As duas escolas apresentaram, no quadro funcional, professores concursados, com titulação mínima de graduação. Na escola Maria Clara, os alunos não entram por seleção, diferentemente da escola Clarice. Nesta, os alunos são rigorosamente selecionados e os educadores realizam atividades além da sala de aula, incluindo pesquisas e trabalhos sociais junto à comunidade e a outras escolas de ensino fundamental e médio.

A **Escola Clarice** recebeu este pseudônimo pelo sentido que vibra a poesia existencial de Clarice Lispector em mim - nos primeiros contatos com a escola, observei as impressões e produções de textos expostos, percebi a forte presença de Clarice nas produções apresentadas pelo corpo discente nos painéis dos corredores, evocando a poesia como um elemento de sensibilidade e análise crítica do mundo. A segunda, **Escola Maria Clara**, também pseudônimo - traduziu a presença continuada em todas as turmas de uma das alunas participantes da pesquisa. Maria Clara (aluna) acompanhava o cronograma, atentamente, vivenciado nos grupos; estava sempre perguntando sobre e quando a atividade seguinte seria realizada. Então, procurava estar presente, não só nas atividades com o seu grupo, mas também com outros; quando era indagada sobre a participação por grupos diferentes do qual fazia parte, expressava que se sentia bem e gostava de participar das atividades. Essa aluna me chamou atenção e, como pesquisadora, fiquei atenta às falas e gestos que emergiram.

5.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada a partir de duas ferramentas principais, a saber: **questionários para entrevistas semiestruturadas** e **narrativas,** bem como **questionários** objetivos sobre incidentes de violência na escola e desenvolvimento emocional dos alunos. Estes últimos visaram a fins quantitativos e interpretativos, conforme descreveremos a seguir.

Tais instrumentos facilitaram a discussão sobre a abordagem quantitativa e qualitativa da temática, objeto de estudo, e foram escolhidos com o intuito de fornecer informações com perspectivas diferentes e complementares do ponto de vista científico.

5.6.1 Entrevistas semiestruturadas e narrativas

A elaboração de uma entrevista semiestruturada foi instrumento que consideramos, ao longo da pesquisa, fundamental, pois possibilitou diálogo com objetivos definidos e conduziu de forma flexível a coleta de informações advindas do discurso do entrevistado. Como nos afirmam Bogdan e Biklen (1994), a entrevista caracteriza-se como um eixo norteador para o pesquisador.

Desse modo, os questionários de entrevistas facilitaram o acesso à comunicação de alguns relatos, que foram transformados em experiências e organizados de forma direta, com o propósito de instrumentalizar a investigação através de informações propiciadas pelo entrevistado.

5.6.2 Roteiro de entrevista com os professores

Nesta investigação, fizemos uso de algumas reflexões com os participantes tutores e com um diretor escolar, a fim de averiguarmos a apropriação das atividades dos alunos e dos próprios tutores, como organizadores das situações que surgiram no desenvolvimento das atividades.

Abaixo, relacionamos as questões norteadoras das entrevistas:

(1) As atividades do Programa de educação emocional para a prevenção da violência foram importantes?

(2) Houve dificuldade na realização das atividades?

(3) Se sim, em que sentido? Se não, em que sentido?

(4) Foi um desafio aceitar vivenciar o Programa e incluí-lo em sua vivência junto aos alunos?

(5) Em sua opinião, o que poderia ser aprimorado?

(6) Você se sentiu, em algum momento, intimidado frente às atividades propostas pelo Programa?

(7) Algo das atividades do Programa foi importante para a sua vida pessoal e/ou profissional?

(8) Você sentiu alguma mudança na relação dos estudantes com você e/ou entre eles, atribuiria às lições que foram realizadas?

(9) Em relação às lições, qual foi o momento de que mais gostou e o de que menos gostou? Justifique.

(10) No sentido mais amplo, em sua opinião, atividades dessa natureza são significativas para o contexto escolar na adolescência?

Tais questões foram elaboradas com o propósito de discorrer sobre o tema da investigação e compreender a realidade que fora vivida de forma particular e a partir desse dado despertar autorreflexão, através da expressão verbal proferida por cada entrevistado.

Nesse sentido, entrevistados e entrevistador constroem processos de comunicação e compartilham expectativas e valores na relação interpessoal e grupal.

5.6.3 Descrição geral dos questionários para os alunos

Sobre os questionários, descrevê-los-emos brevemente, pois serão detalhados no capítulo referente à análise estatística.

Em nossa investigação, houve adaptação dos questionários originais, com o propósito de tornar mais clara a exposição dos itens. Nesse contexto, utilizamos dois tipos de questionários; um deles foi desenvolvido tendo como objetivo a expressão dos alunos em relação à percepção do nível de violência presente no contexto escolar. Esse instrumento está sendo denominado *Questionário sobre Incidentes na Escola* (**APÊNDICE A**). O outro tem a finalidade de avaliar as categorias que dizem respeito a atitudes de autocontrole, autoconhecimento, automotivação, empatia e

habilidades sociais, e está sendo denominado *Questionário de Educação Emocional* (**APÊNDICE B**).

A estrutura do primeiro questionário é composta dos seguintes dados: no primeiro momento, uma breve apresentação sobre a pesquisa; em seguida, uma chamada em relação a eventos que denotam situações conflituosas que ocorrem com alguns estudantes na escol; logo depois, a caracterização do sujeito pesquisado: idade, sexo, ano e turma de estudo. Ao lado dessa caracterização, data da realização da aplicação do questionário. Esse formulário se subdivide em três partes (A1, A2 e B) e avalia a frequência com que ocorrem cenas de violência na escola.

A parte A1 é formada por 14 questões, considerando a percepção do estudante em relação à frequência de eventos de violência no contexto escolar e tendo em vista os últimos seis meses, devido à possibilidade de identificar os eventos desde o início do período letivo. Na parte A2, também formada por 14 questões, em cada uma das alternativas, as respostas ficaram condicionadas a S (sim), N **(**não) ou NP (não percebi) isto é, na parte A2, o estudante responde (S), significando *sim*, se sofreu algum tipo de violência; (N) se *não* sofreu ou (NP) se *não percebeu* a violência. Para cada uma das alternativas apresentadas, ele assinalará (se sofreu, se presenciou, se participou) durante os últimos seis meses também. Ajustes que consideramos importantes para a melhor compreensão da questão apresentada**.** Na parte B, por sua vez, ainda no formulário de Incidentes na Escola, houve uma adaptação do Questionário: sobre *Preconcepciones de Intimidación y Maltrato Entre Iguales* − PRECONCIMEI − de Avilés (2002), formado por 4 questões de múltiplas alternativas.

O segundo questionário de desenvolvimento emocional também é composto pelos seguintes dados dos participantes: idade, sexo, ano e turma. O questionário constitui-se de uma escala tipo Lickert de cinco pontos. Alguns itens (questões) deste questionário foram redigidos de forma oposta à expressão do conceito a ser aferido, de forma que sua pontuação se estabelece na ordem inversa aos itens que expressam afirmativamente o conceito em pauta. Em vista desta realidade, foi necessário fazer algumas modificações na classificação por ocasião das operações estatísticas, bem como, por questões teóricas. Este Questionário de Educação Emocional (Blasco Guiral et al, 2002) foi em sua origem desenvolvido com 25 itens,

como já mencionado, e estruturado a partir das categorias defendidas pelo PEEPV. Em nossa adaptação, o questionário passou a se constituir de 40 perguntas; acrescentamos e adaptamos para cada categoria cerca de 2 itens, com o propósito de ampliarmos o número de reflexões sobre os componentes já referidos do PEEPV e obtermos mais dados que revelassem a expressão dessas categorias/componentes pelos estudantes.

Desse modo, na abordagem quantitativa, buscamos encontrar referências que demonstram indicadores e tendências observáveis, diferentemente da abordagem qualitativa, em que as informações se caracterizaram pelas expressões verbais dos sujeitos sobre *valores, crenças, atitudes e opiniões*, conforme Minayo e Sanches (1993).

Nesse contexto, seguiremos caracterizando a pesquisa, as atividades que foram realizadas e os procedimentos como um todo adotados.

5.7 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PESQUISA

Foi desenvolvida por meio da submissão de questionários aos alunos, entrevistas aos educadores e anotações pessoais do pesquisador.

Ao longo de toda a pesquisa, foram aplicados 592 questionários aos alunos de ambas as escolas, em amostras não pareadas. Não temos condição de indicar o quantitativo exato de alunos entrevistados, uma vez que a aplicação dos questionários aconteceu de forma anônima, sem identificação do respondente. Desse modo, alguns alunos não participaram de todas as testagens. Por essa razão, a comparação entre as testagens no interior dos grupos de intervenção e controle foi baseada em amostras não pareadas. Na Escola Clarice, aplicaram-se 454 questionários, em três testagens, respondidos por aproximadamente 138 alunos (total de sujeitos da primeira testagem). Na Escola Maria Clara, foram aplicados 189 questionários, que foram respondidos por aproximadamente 102 participantes (total da primeira testagem). Desse modo, considerando as duas escolas, foram entrevistados aproximadamente 240 alunos. Ainda, na Escola Clarice, contamos com a participação de cinco tutores, educadores especialistas da referida escola, que se disponibilizaram a desenvolver as atividades do Programa como parte do currículo ministrado em disciplinas como matemática, teatro e artes. Na Escola Maria Clara houve a participação de um educador/gestor que participou da entrevista, mas

não houve nenhum professor disponível para participar da pesquisa, sendo a pesquisadora a pessoa que ministrou as atividades.

Como já afirmado, foram realizadas três testagens na escola Clarice e duas na Escola Maria Clara, a diferença ocorreu devido ao tempo que, na primeira, foi organizada para dois semestres letivos, e, na segunda, apenas um semestre.

5.8 ATIVIDADES DO PEEPV QUE FORAM EXPERIENCIADAS COM OS ADOLESCENTES

Cada Atividade foi escolhida considerando a representatividade dos conceitos da educação emocional já mencionados e que foram objetos desta investigação. Apesar de, inicialmente, termos projetado 14 atividades, reconhecemos que não seria possível à realização de todas elas pelo tempo disponibilizado da pesquisa, o período letivo e a dinâmica da própria escola.

Abaixo está um resumo das atividades que foram vivenciadas com os estudantes, bem como o Módulo ao qual cada uma pertence, as habilidades trabalhadas e os objetivos propostos:

Quadro 3 - Atividades realizadas Escolas Maria Clara e Clarice
ESCOLA MARIA CLARA / 2012 (de agosto- novembro) e ESCOLA CLARICE 2012/13

ATIVIDADE	MODULO I	MODULO II	Habilidades /competências trabalhadas	OBJETIVOS
1. QUEM VOCÊ ESCOLHERIA PARA SALVAR?	X		Autoconsciência Habilidades sociais	Esclarecer valores e conceitos morais. Promover um exercício de discussão sobre o alcance do consenso, de modo a mostrar como é difícil alcançá-lo, especialmente quando valores e conceitos morais estão em jogo.
2. . OU ISSO... OU AQUILO	X		Autoconsciência Automotivação	Estimular automotivação mediante a tomada de consciência de aspectos da própria identidade. Facilitar o conhecimento de si e dos demais. Melhorar a confiança e a comunicação do grupo.
3. AUTORRETRATO	X		Autoconsciência Empatia	Promover o conhecimento de si mesmo/a. Desenvolver a capacidade de falar dos sentimentos. Avaliar a abertura e a confiança das relações. Estimular a empatia em relação aos estados emocionais dos outros.
4 CARTA DO MEU AMIGO	X		Automotivação Autoconsciência	Ajudar a refletir sobre as qualidades pessoais mais importantes para poder enfrentar com mais facilidade a vida. Melhorar o autoconceito para estimular a autoestima e a automotivação.
5. PASSEANDO PELO BOSQUE	X		Autoconhecimento Automotivação	Estimular a automotivação mediante o descobrimento das próprias qualidades. Favorecer o conhecimento de si e dos demais. Estimular a avaliação positiva dos demais. Melhorar a confiança e a comunicação do grupo.
6. IRA, AGRESSIVIDADE, AGRESSÃO.		X	Habilidades sociais Autocontrole autoconsciência	Oferecer uma definição sobre a agressividade, distinguir seus componentes e analisar sua origem. Explicar e identificar de forma prática o mecanismo desencadeante da agressividade. Avaliar de forma pessoal a utilidade da agressividade, através da identificação de suas vantagens e desvantagens a curto e longo prazo.
7. A AGRESSÃO		X	Habilidades sociais Autocontrole Empatia	Confrontar-se com uma situação em que alguém é fisicamente agredido por outrem, de forma injusta. Estimular a comunicação intragrupal sobre perspectivas distintas e possíveis frente a esse conflito. Analisar diversas técnicas de resolução da situação problemática, diferentes formas de responder a agressão. Expressões de emoções através da dramatização.
8. UMA SITUAÇÃO CONFLITUOSA	X		Autoconsciência Empatia	Desenvolver a capacidade de refletir em relação a um problema moral. Desenvolver o respeito em relação a opiniões e emoções dos demais colegas. Estimular a capacidade de expressar as próprias decisões, de forma adequada, para resolução de conflitos.
9.COMO SOU	X		Autoconsciência Automotivação	Estimular a automotivação através da autoafirmação e da autoestima.
10. AS TRES Rs		X	Autocontrole Empatia Habilidades sociais	Aprender a controlar a manifestação dos sentimentos. Aprender a expressar ressentimentos de um modo socialmente hábil e aceitável.
TOTAL	7	3	23 habilidades	
11. FRASES ASSASSINAS		X	Autoconsciência Habilidades sociais Autocontrole	Exercitar o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Aprender a falar por si. Evitar atribuir a outras pessoas suas opiniões, sentimentos ou ideias. Ensinar ao aluno com *MENSAJES YO* que são facilitadoras e persuasivas frente às *MENSAJES TÚ* que provocam rejeição e etiquetam as pessoas
12. LEITURA DO PENSAMENTO		X	Autocontrole Empatia Habilidades sociais	Estimular a empatia. Desenvolver o autocontrole. Desenvolver Habilidades sociais
13. REJEIÇÃO		X	Empatia Habilidades sociais	Confrontar-se com uma situação em que alguém é rejeitado e desvalorizado pelos amigos/as, analisando os sentimentos subjacentes a esta situação. Refletir sobre diferentes técnicas de resolução da situação problema e diferentes formas de responder a rejeição. Estimular a empatia pelos amigos/as rejeitados/as ou marginalizados/as pelo grupo. Estimular a expressão emocional através da dramatização
14. BRIGA DE GRUPOS		X	Autocontrole Habilidades sociais Autoconhecimento	Estimular a comunicação dentro do grupo com relação às expectativas ou pensamentos ocorridos em um conflito envolvendo agressão. Aprender mecanismos de resolução em situações que envolvem agressão, refletindo sobre diversas formas de enfrentamento.
TOTAL	07	07	34	

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015) a partir do Programa de Educación Emocional para a Prevención de la Violencia, 2º Ciclo de ESO (2005, p. 42).

As atividades foram escolhidas de acordo com o perfil que foi sendo configurado em cada turma e podem ser identificadas em acordo com o (**ANEXO A) de forma detalhada**. As atividades foram ainda divididas em dois módulos, de acordo com a estrutura já apresentada do PEEPV.

Conforme o exposto, desenvolvemos dez atividades na Escola Maria Clara, as quais correspondem às dez primeiras do quadro acima. Na Escola Clarice, além das dez atividades iniciais, foram também ministradas as quatro últimas, embora os alunos não tenham tido contato com todas elas, pelas razões já indicadas no capítulo anterior.

Os módulos foram assim instituídos, a fim de atender à orientação do Programa e em conciliação com a realidade do campo de pesquisa, observando-se os efeitos e o trajeto trilhado pelos adolescentes.

5.9 PROCEDIMENTOS NO CAMPO DE PESQUISA

Iniciamos a nossa intervenção no campo de pesquisa em 2012, com a autorização do Coordenador do Programa de Educação Emocional, o Professor Agustín Vañó, que coordenou a versão primeira desse currículo/PEEPV na Espanha, como já fora mencionado.

Apesar das dificuldades iniciais, assim que anunciamos aos educadores sobre nossa proposta de intervenção e investigação, recebemos a manifestação de interesse de alguns deles e sua anuência, de modo que pudemos prosseguir com a concretização do projeto, primeiro, na Escola Clarice, e, logo depois, na Escola Maria Clara.

Na Escola Clarice, ao iniciar o período letivo, apresentamos a pesquisa aos professores, especificamente, no espaço de capacitação. Na ocasião, o PEEPV foi avaliado e analisado pelos educadores. As indagações e os questionamentos traziam em seu bojo, afirmativamente, por alguns, a não presença de violência na escola, mas, não era unânime este pensamento, pois outras falas asseguravam que a violência estava presente de forma dissimulada. Apesar das divergências em torno do cenário – violência – houve aprovação para a realização da investigação.

Ainda naquele momento, apresentamos a necessidade de participação voluntária dos educadores, a fim de que eles se integrassem à pesquisa, considerando a disponibilidade de cada um e a disposição para participar. Quatro

professores se colocaram disponíveis, três podiam de fato participar, pois o pré-requisito seria estar vinculado aos três anos finais do fundamental (7º, 8º e 9º anos), além destes, dois profissionais do corpo técnico pedagógico, atuantes em sala de aula, se colocaram prontos para participar.

Considerando a nossa realidade, seguimos o percurso da investigação, agora capacitando os professores e técnicos que se disponibilizaram diretamente. Nossos encontros formativos, inicialmente, foram semanais; quanto aos adolescentes, foi solicitado o termo de compromisso assinado pelos pais ou responsáveis, além da disponibilidade pessoal de todos os participantes.

Em meio a este trajeto, foi deflagrada greve, da qual a Escola Clarice participou. Estava posta a imprevisibilidade do tempo para a finalização do movimento grevista; por consequência, para uma pesquisa que demandava contato continuado com as atividades do Programa, houve um corte na dinâmica dessa continuidade. O período letivo de 2012, haja visto esse movimento, não correspondeu ao período letivo projetado para a realização da pesquisa. Consequentemente, as paralisações, a greve, todas essas variáveis, certamente, iriam interferir nas ações planejadas, mas bem sabemos que o pesquisador se depara com elementos que não dependem dele, diretamente, e que também fazem parte de direcionamentos investigativos.

Portanto, uma nova configuração se apresentou e decidimos seguir para um segundo campo de pesquisa, a Escola Maria Clara. Tal razão se deu com o objetivo de vivenciar, no espaço público, uma realidade mais concretamente próxima da experiência vivida na Comunidade Valenciana, como descrito no PEEPV.

Por conseguinte, iniciamos o segundo semestre de 2012, na Escola Maria Clara. O primeiro passo foi apresentar o Programa e ser aceito pela gestão e coordenação, mas não era o suficiente, precisávamos de mais colaboradores. Após apresentar o trabalho ao gestor, este foi claro ao revelar as dificuldades, por parte dos educadores, em assumir as atividades. Alegou-se que os excessos burocráticos demandados no contexto escolar seriam um impedimento. De imediato, coloquei-me à disposição para ministrar as atividades; entretanto, fazia-se necessária a liberação das turmas, que fariam parte da pesquisa, e a permissão de participação dos adolescentes nas atividades, de acordo com o projetado.

Diferentemente da Escola Clarice, seriam duas turmas (8º e 9º anos); o motivo dessa decisão foi a instituição escolar estar em processo de transição; iria assumir a

posição de Escola de Referência, extinguindo o Ensino Fundamental e permanecendo com o Ensino Médio. Nesse sentido, as salas que eram do Fundamental com as quais estávamos nos propondo a realizar as atividades de pesquisa estavam sendo extintas e pouco a pouco o número de salas para o Ensino Médio estava sendo expandido na escola.

Uma vez definidas as turmas e organizados o plano de ação e cronograma, seguimos com o projeto. Este foi planejado para ocorrer semanalmente, durante o percurso do período letivo desta escola. Na sequência, preparamos uma carta-convite para os pais e responsáveis, com o intuito de apresentar a pesquisa e solicitar a autorização para a participação das turmas que dela fariam parte.

Nessa Escola, os espaços de ação das lições eram as salas de aula, quando os professores se ausentavam ou quando cediam para a realização das atividades. É importante salientar que os estudantes estavam participando das atividades em turnos e horários firmados na grade escolar e todas as ações da pesquisa foram elaboradas a partir de um cronograma que precisou ser, algumas vezes, modificado, tendo em vista a dinâmica e funcionamento do espaço institucional e pedagógico, bem como a presença descontinuada de adolescentes para a realização de atividades da investigação.

Enfim, os procedimentos, no contexto das Escolas Clarice e Maria Clara, demonstraram algumas dificuldades para serem executados, provavelmente, por conta da organização funcional que envolve paradigmas fortemente arraigados nos modos clássicos de ser e agir institucionalizado.

No próximo capítulo apresentamos as percepções pessoais da pesquisadora sobre o itinerário da pesquisa e as significações que foram formuladas por essa reflexão.

6 O ITINERÁRIO DA PESQUISA: IMPRESSÕES PESSOAIS E GERAIS SOBRE O CAMPO PESQUISADO

Foi pensando sobre o propósito da formação humana e sua contribuição no campo da prevenção da violência na adolescência, que direcionei para a escola pública esta pesquisa. O intuito foi viver a experiência de perceber algumas mudanças significativas de relacionamentos pessoais e relacionais no ambiente escolar.

Apesar de vivenciarmos escolas e grupos distintos, por suas características estruturais e geográficas, a crença no humano me levou a acreditar na perspectiva positiva de contribuir para a expressão de categorias tão sutis que apontam em direção a pensar possibilidades de responsabilização do adolescente por sua existência e contar com o apoio do corpo docente.

Em relação à adolescência, reconheço que muitos, independentemente de situações econômicas e sociais, vivenciam a solidão, muitas vezes, o abandono familiar, a falta de afeto e tantas outras faltas, incluindo o precário investimento frente a projetos educacionais voltados ao desenvolvimento da formação humanizada nesse momento da vida. Essa realidade tão crua, por vezes, vem juntar-se às dificuldades de desenvolvimento pessoal e, como consequência, outras áreas de desenvolvimento mais complexas tornam-se comprometidas.

Como educadora da escola básica de ensino, incluindo uma das escolas da pesquisa, pus-me a indagar acerca das inquietações vividas. Escutei muitas falas que trataram de adolescentes transgressores e da violência que campeava intramuros da escola. A perplexidade em meio às praticas profissionais era constante por parte de todos os educadores, de forma a revelar desmotivação e fragilidade em relação às situações vividas.

No entanto, o que mais me impressionava não era apenas o discurso que ali pairava, mas os aspectos que estavam sendo indicados e que envolviam, dentre outros elementos, uma relação minada entre adolescentes e professores, entre adolescentes e adolescentes no contexto escolar. Sei que, nesse período da vida, há uma notória vulnerabilidade em face de indagações que envolvem violência, sexualidade, drogas, bullying e tantas outras questões que estão diretamente vinculadas à realidade desse grupo, não simplesmente pela fase ou período, mas pela própria inquietação subjetiva e contextual que os envolve.

Portanto, os professores não aludiam apenas a uma experiência localizada. Pelo contrário, apresentavam uma preocupação expressa em ambientes escolares distintos, pois adolescentes de diferentes espaços se revelavam tão inquietos quanto o corpo docente que os assistia.

As dimensões humanas, nessa configuração, se mostravam desamparadas e desagregadas, gerando, muitas vezes, solidão, desmotivação, transtornos e tantas outras consequências que dificultavam avanços significativos nos projetos de ser em construção no mundo, assim como os projetos em relação à elaboração da educação como fonte de humanização.

O cenário que se apresentava, no espaço escolar, demandava a minha atenção. Os desafios vividos naquele cotidiano revelavam possibilidade para o desenvolvimento de ações, no ensino, que repensassem o conceito de responsabilidade e assumissem com coerência e perseverança o cultivo da humanização nas relações.

Legitimar o Ser adolescente e Ser educador na educação pública, tendo em vista a formação humana em seu desenvolvimento, tornou-se a inspiração para executar esta investigação. Parto da crença de que a atenção em relação ao que nos constitui e constitui o outro possibilita uma condição de vida consciente e esta condição, por sua vez, pode nos impulsionar ao desenvolvimento de capacidades e habilidades positivas e necessárias na relação com o próximo e, por conseguinte, a uma relação mais íntima consigo mesmo.

Nesse contexto, observo as dificuldades de manter um equilíbrio que possa vir a fortalecer tais relações, pois há, em minha observação, uma intensa barreira que dificulta o exercício de pensamentos, sentimentos e ações apropriados entre os relacionamentos humanos na escola, no espaço pedagógico, talvez por uma indisponibilidade interna pessoal e institucional, por pouca habilidade em lidar com questões emocionais de forma mais disciplinada e o investimento exterior ofusque a emoção e os sentimentos como possibilidade de cultivar atitudes congruentes no modo de ser e agir humanos. Assim, potencializar o desenvolvimento humano e suas possibilidades implicou, para mim, considerar a importância da formação humana na intervenção educativa.

A formação humana, em sua integralidade, demanda, portanto, o conhecimento e a apropriação de si no mundo junto com outras pessoas. Destarte, o gerenciamento de situações e ações adversas, que constituem a humanidade,

necessitam, para tanto, de disciplina, atenção e aceitação de mudanças, elementos de difícil expressão em nosso campo de pesquisa.

Nos processos educacionais, essa dinâmica simboliza a possibilidade de despertar o propósito da vida de forma singular, através de um exercício contínuo e reflexivo, junto aos estudantes, professores, ao corpo funcional da escola e à própria comunidade, em seu sentido mais amplo, ratificando a indissociabilidade da dimensão espiritual e das contingências que constituem a vida terrena.

Percebo que, no ambiente escolar, de formas distintas, apresentam-se malhas de relações contraditórias, pois o que está sendo colocado como meta se distancia dos princípios de formação voltados ao humano, priorizando elementos pragmáticos, muitas vezes sem medidas, e que, por conta também dessa realidade, deságuam em ações de violência e insatisfação.

Os educadores com os quais tive contato, embora alguns apresentassem disponibilidade de reconhecer as necessidades inerentes ao desenvolvimento do adolescente, nem sempre compreendiam as suas demandas e possíveis correlações, atribuindo a responsabilidade de tal compreensão a outras disciplinas, como a psicologia, sociologia, antropologia e não à ação pessoal e pedagógica.

Ao admitir que haja lacunas nos processos educacionais, reporto-me à inquietação de educadores comprometidos em seu fazer; aqueles que, indignados com a situação emergente, falam sobre isto e tentam, mesmo sem ter a certeza do caminho, buscar uma ação transformadora. Refiro-me aos educadores que se lançaram voluntariamente a essa tarefa de forma a declarar o apoio e ação pedagógica voltada a essa pesquisa.

Entre os docentes, observei as evidências de inquietação em alguns e apatia em outros. Reconheço o grau de intensidade das dificuldades objetivamente vividas, dadas às circunstâncias de enfrentamento político, social, econômico em que o educador se encontra, mas acredito em algo que transpõe todos esses elementos, como acredito também que o comprometimento se apresenta como elemento fundamental e imprescindível para a ação pedagógica e subjetiva no contexto escolar.

Percebo a necessidade de participação efetiva da família, como núcleo primário de socialização e afeto, todavia entendo que a escola é responsável pela motivação e pelo desenvolvimento dos potenciais não só cognitivos, mas também afetivos e relacionais como já venho sinalizando ao longo desta investigação.

Apesar de o compromisso ser árduo, talvez seja possível pensarmos juntos caminhos que possam minimizar a realidade que circunda e atravessa as relações presentes no ambiente escolar, especificamente, nos adolescentes.

Por consequência, desenvolver as possibilidades de potencializar em adolescentes a capacidade de atenção em relação às suas atitudes e aos seus sentimentos implica responsabilidade de ambos, educador e educando.

Nesse sentido, é valido selecionar algumas experiências e então evidenciá-las, a fim de que possamos refletir, especificamente, em nosso campo de pesquisa de forma geral e particular.

Percebi que, em meio ao período letivo, na escola Maria Clara, os adolescentes demonstraram muitos sinais de inquietações, mas o tempo curricular da presente escola não abria espaço para compreender o que se passava. Ampliar a consciência do território e perceber atentamente as demandas parece uma das dificuldades do nosso cotidiano, quiçá, no espaço escolar, onde as prioridades estão ainda muito atreladas a esquemas mentais e imediatistas.

Na escola Clarice, as inquietações, em princípio, ficaram por parte dos educadores, pois, ao serem consultados sobre o desenvolvimento da pesquisa, alguns demonstraram, logicamente, argumentações de oposição, pois não acreditavam na incidência de violência naquele contexto.

Durante a pesquisa com os participantes, essencialmente os da escola Maria Clara, depreendi das falas e atitudes, nos corredores e nos momentos dos nossos encontros, que a ação pedagógica no contexto escolar é, muitas vezes, distante do que é desejado pelos adolescentes quanto ao afeto e escuta.

As falas demonstravam uma carência de sentido; como se perguntassem como podem ser escutados em suas potencialidades humanas; como conviver com o outro de forma respeitosa se não sou respeitado; como olhar para mim, se ninguém me olha. Expressões intensas que foram verbalizadas, algumas vezes, em tom de “brincadeira”, pois nem sempre é tão fácil falar seriamente sobre questões pouco faladas na escola.

Observei que, entre adolescentes da escola Clarice, houve dificuldade, inicialmente, em expressar-se sobre si ou até mesmo sobre o outro, pois, de alguma forma, isso demandava exposição. Por outro lado, a criticidade se revelava o elemento da razão mais presente e os questionamentos sobre a temática da pesquisa logo eclodiram, não só na escola Clarice, mas também na escola Maria

Clara. Senti que a expressão sobre o *si mesmo*, ou seja, pensar sobre si, poderia revelar o que para a maioria ainda não estaria maturado; isto surgiu na apresentação da pesquisa nas duas escolas e também ao longo das atividades que foram conduzidas por mim na escola Maria Clara.

Assim, compreendo que a recriação de um modo de ser em relação a *si mesmo* e ao outro exige exposição, expressão, compreensão sobre si, elementos que fortalecem a pessoa em seus diversos aspectos e dimensões do humano, potencializando o eu nas relações e, sobretudo, consigo mesmo.

Então, a violência que transita nos espaços da pesquisa, independentemente de sua caracterização, expressa algo que indica atenção, um sinal vermelho, uma falta que carece ser reconhecida e interpretada em sua profundidade de forma contínua e disciplinada. Esse algo pode ser a própria existência.

A insatisfação dos educadores em relação a ações efetivas sobre a violência ou à negação da própria violência, nesse contexto, remete a uma temática pouco explorada e que aponta fragilidades quanto ao fortalecimento de formação através de competência que fazem parte da humanização do homem. Portanto, para mim, é importante dar sentido tanto para os educadores como para os educandos, a fim de que ambos possam se potencializar, embora os primeiros não sejam o foco central desta pesquisa, pelas razões já citadas, mas são valiosos em todas as etapas.

Ampliar a consciência no sentido de reconhecermos o espaço de convívio ético e social nas dimensões do humano não parece uma tarefa das mais fáceis, pois o adolescente recai constantemente em sua fragilidade de formação, transgride e cria meios de encontrar atalhos e então se redirecionar, mas, ao ser despertado, percebo, retoma, escuta, avalia e tenta, ao seu modo, reencontrar o caminho, mas, na maioria das vezes, solicita apoio e reavaliação sobre os feitos, por vezes de forma desorientada, mas persistente.

Posso exemplificar, em razão das atividades que foram realizadas no contexto escolar. Sentia que as experiências entre os adolescentes pareciam se ampliar como se a consciência elaborasse competências na própria ação, em parceria com os pares e o reconhecimento de si mesmo no mundo. A partir da fala do outro, a consciência deles se tornava menos turva, todavia nem sempre havia amadurecimento suficiente para prosseguir com as discussões suscitadas e então algum tipo de violência se expressava, por exemplo: um falava bruscamente com o outro e mandava calar a boca, sem a mínima noção de gentileza; por vezes, alguns

se davam conta da situação e paravam, pois outro aluno lembrava o contrato em relação ao respeito; outras vezes, quando nenhum aluno se posicionava, redirecionávamos o processo a fim de chamar a atenção sobre o trato para com o colega e a percepção sobre o que fizera.

Refletia, intensamente, ao término da cada encontro, e pensava sobre as situações e os encaminhamentos realizados, os erros e acertos, os pontos frágeis e o que poderia ter sido diferente.

É possível que o isolamento das atividades e a falta de continuidade com o corpo próprio da escola, no caso da escola Maria Clara, tenha fragilizado e cindido as competências que estavam sendo despertadas, visto que, nessa escola, nenhum professor participou da pesquisa, diferentemente do que ocorreu na escola Clarice, embora, nesta, apenas cinco professores tenham se voluntariado, entre, aproximadamente, vinte e cinco presentes na apresentação da pesquisa para o corpo docente.

A diferença perceptível entre as duas escolas da pesquisa está atrelada à dificuldade de assumir ou compreender o que condiz à ação pedagógica. Na primeira escola − Maria Clara −, há uma ausência de comprometimento, apesar de alguns docentes terem se manifestado em relação à necessidade de ações de natureza da pesquisa, mas me parecia que esses precisavam ser institucionalizados e haver um grupo próprio para a sua realização. Na segunda escola, Clarice, percebi a disponibilidade daqueles que se voluntariaram, pois a própria ação educativa já revelava o modo de ser (professores da área de teatro, música, matemática, artes, pedagogia e psicologia) e de assumir a atitude de educar.

Sinto que faz parte dos desafios pertinentes ao ato de amar encontrar a capacidade de se recriar continuamente, para mim aí está a função própria da educação, do educador, apropriado do ato que o leva a educar em todas as etapas da vida e, em especial, na adolescência. Tal desafio exige, portanto, perseverança originada de uma crença interna, fortalecida nos seus próprios princípios, crença cujo diálogo desvela intimidade e disposição para tecer caminhos sem, necessariamente, sentir-se plenamente seguro do que faz, mas, de certo, convicto de que está à procura de fazer o melhor que pode, para si e para o outro, no mundo.

Atualmente, os cenários que constituem a escola interpelam-na a respeito de ser, agir e pensar, pois a perda de sentido pela vida apodera-se das ações do humano, e não seria diferente na adolescência. Esta etapa parece se perder em

meio a conflitos de origem diversa e não encontra forças suficientes para transpor tal barreira, cultivando um cenário de difícil prospecção, mas de possibilidades.

Percebia entre os adolescentes que a linguagem, estimulada à compreensão do dito sobre si mesmo, apresentava-se como um feedback do próprio pensamento. Algo ocorria como: “é mesmo, o que fiz não era pra fazer, mas fiz e acho que não foi bem isso que queria, mas fiz [...] é [...] acho que não foi legal, tá bom [...] bem, não dá pra fazer novamente”(sic). Claro que é incipiente esta reflexão. Todavia, parece sinalizar algo que suscita atitudes mais ordenadas no modo de agir.

Ao longo do contato com os alunos, tive a impressão de que, a princípio, surgiram inquietações em relação ao segredo que, de alguma forma, guardam entre si e também em relação à cumplicidade de algumas ações, ainda que fossem percebidas como não aceitas pelas regras da escola e até por eles próprios. Todavia, o contato mais próximo possibilitou um espaço de abertura. Então, alguns expressaram por escrito e outros verbalmente suas experiências nas atividades. Talvez, essas diferenças denotem concretamente o potencial presente e atuante em cada um e as relações que os constituem, desde os aspectos mais intrínsecos aos mais concretos de suas ações e reações no contexto das multidimensões humanas.

Percebi o quanto há para caminhar, considerando a conquista e a escuta daqueles que querem expressar suas experiências, sua forma de ser e agir na relação com o outro.

Lidar com as situações subjetivas e objetivas das experiências vividas na atualidade simboliza, para a adolescência, a possibilidade de superar inseguranças e incertezas, a fim de recriar continuamente a identidade. Isto suscita apoio e orientação de estruturas fortalecidas para o enfrentamento de novos modos de relações e não está associada, unicamente, à faixa etária, mas percebo que muito mais à maturidade existencial e, portanto, à congruência de ser no mundo, pois a expressão da pluralidade e da adversidade social nem sempre condiz com valores presentes e, então, a reflexão vem à tona e demanda o outro como aquele que pode vir a escutar. Cenas que se expressavam com frequência e vivacidade nos grupos participantes.

No contexto pedagógico da escola Maria Clara, e na condição de pesquisadora, emergiu um sentimento de contentamento, senti-me contemplada e apoiada pela equipe gestora. Percebi que a pesquisa foi acolhida de forma positiva, sendo ratificado e expresso que seria muito interessante o projeto vir a ser

desenvolvido no espaço escolar continuamente. Acreditei intensamente que, apesar das dificuldades que pudesse enfrentar no percurso no contato com o grupo de adolescentes e até mesmo nas dificuldades que poderia existir com alguns professores, haveria condição de gerar, apesar do pouco tempo, relações que permeassem a formação humanizada de um grupo, mesmo que diminuto, diante de uma população tão grandiosa que é a população de adolescentes presentes no contexto daquela escola.

Na reunião com os pais, nessa mesma escola, os familiares, apesar de comparecerem de forma tímida, participaram satisfatoriamente, expressando opiniões e desejos de que investigações e projetos desse tipo fossem desenvolvidos de forma permanente, não apenas “transitórias”, pois afirmaram que a escola é um *lócus* em que as emoções estão aparecendo sem limites e sem direção e este poderia ser um motivo que justificasse a continuidade de futuros trabalhos.

Senti que a preocupação pairava sobre a forma de ser dos filhos; a curiosidade em relação ao desenvolvimento do trabalho e aos possíveis resultados foram expressos. Naquele momento, houve atenção e questionamentos acerca do uso abusivo de drogas e bullying.

Mais um momento que me chamou atenção foi a percepção positiva dos professores, pois, de alguma forma, posicionaram-se em relação à pesquisa e, consequentemente, às atividades que seriam desenvolvidas ao longo do semestre. Desmotivados ou não, revelaram interesse em saber o que se passava em seu território de atuação. Apresentaram interesse em relação à temática sobre formação humana e indagaram se a educação seria realmente a área para o desenvolvimento desse conceito, identificando como área da psicologia, e que não seriam formados para esse tipo de ação em sala de aula. Todos os questionamentos surgiram no momento de reunião com os professores e ficou muito clara a revelação sobre os posicionamentos pessoais e a indisponibilidade de comprometimento e efetiva participação, mas também de questionamentos e curiosidades.

Deixei em aberto o espaço para que os adolescentes pudessem se colocar no momento de o pré-teste finalizar. De imediato, muitas vozes se manifestaram sem organização, uns olhando para mim, outros em direção ao colega e assim seguiu por alguns segundos. Diante dessa situação, emergiu em mim um sentimento de impotência: a trajetória seria um pouco mais difícil do que o imaginado. Mas, rapidamente, tentei controlar os meus pensamentos e sentimentos e falei do quanto

seria interessante escutar a todos, contudo era necessário apenas uma voz de cada vez. Por alguns instantes, escutaram-me e um dos meninos disse que queria a escola cada vez melhor; outro expressou o comprometimento, se fosse dizer tudo que sabia; outro perguntou se as atividades iriam ocorrer no horário da aula ou em outro turno; outro mencionou a presença dos pais na reunião, e queria saber quando começariam as “aulas”, na verdade, as atividades.

Nesse momento, a minha impressão foi de que os estudantes pareciam atentos, porém, ao mesmo tempo, além da curiosidade, expressavam medo de se colocar, indagando a minha origem de efetivo exercício profissional, bem como se as informações expressas no questionário seriam divulgadas na escola e se, realmente, ninguém iria saber o nome do participante da pesquisa. Apesar de, antes da distribuição dos questionários, as informações sobre o anonimato terem sido cuidadosamente verbalizadas.

Na caminhada, a inquietação era um comportamento recorrente, a dificuldade de concentração era contínua. Alguns mencionavam em voz alta as respostas, outros denunciavam o colega como o agressor, ou se colocava como o próprio agressor, ainda outros diziam que não tinham *medo* de falar sobre o ocorrido na escola e que era o momento da *verdade*. As expressões em itálico, transcritas aqui, foram proferidas em sala de aula pelos adolescentes que estavam respondendo ao questionário no pré-teste.

Com isso, também reafirmei o meu aprendizado segundo o qual o autocontrole precisa estar vigilante, que as situações emergentes problematizadoras fazem parte do percurso do pesquisador. Portanto, conhecer a si mesmo ajuda a manter um nível de tranquilidade para agir de forma consciente. Também é fundamental constituir-se frente a situações que fogem da organização prévia, aprender a se organizar e continuar a caminhada, superando e reaprendendo um novo modo de ser.

Outro aspecto que me chamou atenção foram os desafios que os estudantes, naquele momento, revelavam em seus discursos sobre o medo e as agressões ou até as revanches que poderiam enfrentar por participarem daquela situação. A questão não se relacionava às atividades em si, mas às respostas que seriam reveladas no questionário de Educação Emocional e no questionário de Incidentes na Escola. Pareciam muito vinculados ao presente, ao que seria declarado e não ao que iria ser experienciado nas atividades.

Como pesquisadora, continuava a estimular a participação de todos, mas percebia que nem sempre estavam disponíveis a dar continuidade. Expressavam a demanda do número de trabalhos de recuperações que precisavam fazer, apresentação, avaliação; então, ficava difícil participar e se concentrar. Os educadores não se disponibilizavam a liberar os participantes das aulas. Os acordos iniciais precisavam ser repensados, dada a realidade em que se configurava a dinâmica escolar. Então, das planejadas 14 atividades foram concretizadas em sua vivência 10.

O objetivo do primeiro momento, com a atividade *QUEM VOCÊ ESCOLHERIA PARA SALVAR?*, se direcionava a discutir conceitos morais e, em grupo, tentar chegar a um consenso, a fim de que os alunos pudessem perceber a dificuldade de tomar decisões coletivamente. A expectativa pairava na relação que seria constituída com os estudantes; o grupo era muito grande, em torno de quarenta adolescentes; maior do que eu esperava. Repensei rapidamente como poderia reorganizar, dentro do tempo pedagógico, a atividade planejada, considerando a atenção dispersa de um grupo pequeno, mas que, de alguma forma, descentrava o grupo maior.

Resolvi, ao invés de entregar a história por escrito, contar a história de um “Refúgio Subterrâneo” e criar as atividades profissionais com eles, incluindo as que estavam no anexo do Programa. Após esse primeiro momento, os grupos se formaram e tinham como tarefa tentar com empenho decidir sobre quais profissionais poderiam ser salvos e justificar os motivos.

Basicamente, as discussões se desenvolveram em torno de conceitos morais, que se estenderam, muitas vezes, a debates inflamados, sendo necessário intervir e gerenciar, retomando as regras de convívio preestabelecidas. A consciência das próprias atitudes em meio ao conjunto de pessoas demonstrou fragilidade do grupo.

A atividade *QUEM VOCÊ ESCOLHERIA PARA SALVAR?* foi realizada com os estudantes e dividida em grupos (A e B). A participação deles foi satisfatória, porém a indisciplina, por vezes, surgia e comprometia a lição. Foi necessário intervir continuadamente no sentido das palavras *escuta* e *atenção*, palavras que demarcamos no início de nosso encontro como necessárias para o desenvolvimento das atividades.

O grupo, em uma avaliação geral, necessitava de orientação permanente, pois os alunos se relacionavam agressivamente e consideravam normal essa forma de agir com o outro, mesmo quando alguém se sentia ofendido.

Essa mesma atividade foi realizada com o grupo B. O grupo participou de forma mais elaborada, no sentido de expressar ideias menos agressivas e um pouco mais respeitosas, portanto exercitando a escuta do outro e sendo também escutado. Mesmo com intervenções sendo necessárias, percebe-se que há uma abertura para relações menos conflituosas.

Nas duas turmas, o debate era inflamado, necessitando de intervenção contínua, mas existia preocupação em tentar entender o que o outro queria expressar. As palavras, algumas vezes, eram mencionadas sem reflexão; um colega falava e o outro repetia e, quando indagado por um terceiro, não sabia justificar a posição, mas se observava claramente que não era a maioria, pelo contrário, um grupo significativo se expressava e tentava, de acordo com as suas condições, dizer os motivos que eram pertinentes à sua posição, embora se apresentassem um tanto ansiosos.

Outro aspecto me chamou atenção: a presença, na sala, de alguns alunos que não queriam participar, e manuseavam o celular e filmavam, sendo necessário abrirmos um contrato verbal e, junto com o grupo, redefinirmos mais algumas pautas para a continuidade das atividades; o próprio grupo disse que não queria ser filmado, então a maioria concordou, e seguimos.

Esse primeiro momento apresenta-se desafiador. O exercício permanente da autoconsciência e da habilidade social era o foco que precisava estar em evidência entre eles e comigo mesma, a fim de orientar o grupo da melhor forma possível e fazer com que houvesse uma condição favorável de interação, atenção e escuta.

Na atividade *OU ISSO... OU AQUILO,* o propósito estava direcionado ao conhecimento da própria identidade e estabelecimento da confiança no grupo. Os adolescentes, conforme as escolhas, tentavam dizer os motivos, por exemplo: você é mais sim ou não?; você é mais terra ou mar? Um dos momentos que despertou meu interesse: perguntei-lhes a posição que assumiriam − se de passado ou de futuro? Aproximadamente, a metade do grupo não reconhecia a postura que iria assumir. Uma parte do outro grupo − que reconheceu − não sabia o porquê da escolha. Conversamos um pouco mais para a finalização e o que eu percebia era interação contínua, mas fragilidade quanto à decisão, provavelmente, a imaturidade

em relação a atividades de tal natureza, o que reafirma a necessidade de persistência e disciplina, a fim de que a elaboração da identidade seja pausadamente alicerçada.

Ao entrar na turma B, percebi a inquietação e tentei fazer uma atividade de relaxamento para despertar a concentração. Alguns conseguiram, outros apresentaram dificuldades. Então, foi possível, logo a seguir, iniciar com as instruções da atividade e seguirmos.

Houve dificuldade entre os pares de escuta, de se colocar e até mesmo de confiar no colega. Uma das passagens era você se sentir o *sol* ou a *lua*. Os gêneros, nesse momento, logo se dividiram e as respostas, imediatamente, quase em coro, se relacionaram à escolha do sol como representação masculina e a escolha da lua como representação feminina, envolvendo questões homoafetivas e de agressão àqueles que se colocaram em posição diferente da maioria.

Ao voltarmos ao centro da sala, outro aspecto me despertou atenção. Quando indagados sobre a atividade, alguns se pronunciaram, afirmando ser muito difícil escolher e que, às vezes, não escolhia e ia para onde havia um número maior de colegas. Nesse momento, Maria Clara − nome fictício −, aluna que, com a autorização dos grupos, acompanhava as atividades desde a primeira intervenção, mencionou que não era fácil fazer escolhas e, na maioria das vezes, não fazia. Externou não saber o porquê, mas achava melhor fazer o que a maioria fazia. Apontou, de forma clara e precisa, a seu modo, a fragilidade de apropriação em sua forma de ser e agir, o que permitiu revelar a facilidade de expressar as suas inquietações.

Em síntese, todos participaram. A movimentação na sala foi intensa. Alguns demonstraram dificuldade de escolhas, outros eram levados pelo grupo, outros defenderam suas escolhas. Ao final, falaram sobre as dificuldades de participar desse processo e o quanto é difícil decidir pelo que quer.

Outro dado interessante foi a possibilidade de abertura para falar de exemplos vividos e também sobre o futuro, a profissionalização e os estudos.

A despeito das intervenções realizadas, com o propósito de conscientização e atenção em relação ao respeito ao outro e ao grupo como um todo, considerei um encontro reflexivo e com participação mais efetiva.

Na atividade denominada *AUTORRETRATO*, o objetivo foi promover a capacidade de autoconhecimento e desenvolver a empatia em relação aos estados

emocionais do outro. A atividade foi pautada em grupo e com recortes de revistas, jornais e figuras diversas. Os participantes escolhiam e comentavam, nos pequenos grupos, os motivos que os atraíram para a figura e depois expressavam suas escolhas para o grande grupo, de forma espontânea e voluntária. Achei interessante, pois não os chamei para falar sobre as escolhas, eles se colocaram, erguendo o braço e pedindo para se expressarem e, sem que fosse acordado, se dirigiam para frente da turma e colocavam suas identificações com a figura escolhida. Com essa atitude, alguns riam e falavam com rapidez; outros expressavam opiniões de forma mais elaborada. Tanto os que falavam com rapidez quanto os que elaboravam mais o discurso se colocavam mais tranquilos, menos ansiosos e pareciam estar compreendendo, mesmo ainda de forma incipiente, a dinâmica e a sequência das atividades.

O que se observa é que há discrepâncias acentuadas no grupo, quando se refere ao nível de concentração e amadurecimento. Na atividade, alguns ficaram no plano descritivo, outros estabeleceram relações e transpuseram as representações de suas escolhas para o plano subjetivo. É importante ressaltar que a confiança nas relações parece muito incipiente e a abertura para o autoconhecimento carece de uma caminhada mais extensa e contínua.

Uma parte do grupo, ao final, expressou a necessidade de respeito, que é pouco presente na sala. Alguns disseram que é falado, mas não é vivido pelo próprio grupo, o que causa *constrangimento e ofensas* − expressões de Maria Clara.

Na atividade seguinte − *CARTA DE MEU AMIGO* −, a intenção era melhorar o autoconceito e estimular a autoestima. A atividade se estrutura a partir de uma carta anônima enviada ao amigo, revelando a suas qualidades pessoais; ao encontrá-la, o aluno espontaneamente se colocaria. Considerei, mesmo sem ter realizado a atividade seguindo o esquema proposto, que foi possível falar sobre autoconsciência e qualidades pessoais, embora o grupo ainda estivesse distante de uma identidade mais fortalecida.

As falas sobre as características pessoais foram interessantes; elas se caracterizaram pela confiança que os adolescentes, nesse momento, pareciam expressar. Os termos “lealdade” e “carinho” foram mencionados algumas vezes, como sentimentos em relação a seus pares. João − nome fictício − pediu a fala e disse que era persistente, sempre foi e nunca desistiu das coisas que quis; exemplificou com algumas passagens da vida e, pensando naquele momento, ainda

acrescentou: “é difícil saber [...] pois ainda não tinha parado, chegou agora [...] sério [...] assim [...]”(sic) [...] Ele não prosseguiu o pensamento. João demonstrou momentos de perseverança, parecia querer entender algumas situações vividas e se reconhecer nelas, questionava-se e deixava escapar alguns pensamentos, mas, talvez, para não se sentir exposto, optou pela introspecção.

Considerei importante a atividade no sentido de expressão da autoestima e autoconsciência, pois percebe-se que, quando há um despertar da fala em relação ao que se sente, há possibilidade de desenvolver alguns estados mentais reflexivos e a partir de então podem surgir mudanças pessoais e interpessoais, favorecendo a consciência da identidade.

Na atividade, *PASSEIO PELO BOSQUE,* os objetivos foram: melhorar a confiança, estimular a automotivação e favorecer o conhecimento de si. Os participantes desenhavam uma árvore de sua preferência, com raízes, ramos, folhas e frutos. Nas raízes, escreviam as qualidades e capacidades que acreditavam ter. Nos ramos, podiam colocar as ações positivas e, nas folhas e frutos, as conquistas. Após essa tarefa, todos caminharam no suposto bosque e leram as características pessoais e dos demais componentes do grupo, afirmando, em primeira pessoa **(eu sou...)** e, em segunda pessoa **(você é ...)** ressalvando as possibilidades de ser no mundo.

Foi observado, em termos gerais, que houve uma imensa dificuldade de identificar para si momentos positivos, que seriam postos nas raízes das árvores. Mas, ainda assim, caminhamos para as folhas e frutos. Nesse momento, houve dificuldades em identificar as conquistas vividas, foi expresso literalmente, por alguns: “não houve até agora nenhuma conquista.”

Houve dificuldade também de compreensão. Isso se exemplificou em situações concretas, quando diziam que, em sua maioria, não havia pontos positivos para serem ditos ou escritos; alguns declaravam que iriam escrever em todas as raízes a mesma coisa. Ao se direcionarem às folhas e aos frutos, expressavam dificuldade em compreender o que representaria uma conquista, vinculavam ao sentido do namoro; essa seria, segundo a maior parte do grupo, a conquista mais importante. Essa estaria relacionada à cumplicidade das situações vividas, expressão dos próprios adolescentes que se olhavam, procurando aprovação dos seus pares.

Finalizamos a atividade com dificuldades de ampliar, com os alunos, os pontos positivos, pois eles pareciam apresentar autoestima fragilizada e, como consequência, denotavam a automotivação prejudicada. Entretanto, o interessante foi o momento em que os participantes conseguiam expressar os momentos positivos e estimulavam os demais a afirmar terem feito algo positivo na vida.

O grupo seguinte (B) chegou um pouco mais concentrado, verbalizando com mais facilidade os momentos positivos e os êxitos alcançados nas relações com o mundo. Alguns demonstravam, naquele momento, mais confiança em si e abertura para a comunicação. Talvez, por agora compreenderem o movimento das atividades, o sentido da escuta. Expuseram de forma compreensiva as capacidades pessoais, as vitórias conquistadas e os projetos. Ainda nesse momento justificaram o conhecimento e a avaliação de suas declarações para o grupo.

A experiência revelou que, apesar da dispersão da atenção de alguns, há alunos que encontram sentido em participar; estes participam com elaboração, questionamento e indagação acerca do vivido e, às vezes, até provocam o outro para que venha a participar.

A atividade correspondente a *IRA, AGRESSIVIDADE e AGRESSÃO* se propõe a identificar os padrões agressivos, os pensamentos que desencadeiam a agressividade, os estados emocionais vinculados aos padrões da agressividade de forma prática e reflexiva; foi realizada em grupo, através de dramatização e pensamento reflexivo sobre “as vantagens” e “os inconvenientes”, em prazos longos e curtos, que poderiam ser debatidos. Para os dois grupos, o ambiente de realização da temática foi agitado e a percepção inicial revelou mais hostilidade do que apropriação, pois os adolescentes, quando se colocavam para falar, apontavam o outro como elemento agressor, como se se tratasse de um momento de exposição. Foi perceptível o imediatismo. Depois de alguns minutos de opiniões divergentes em relação aos termos “vantagens” e “inconvenientes” sobre a agressividade, pareciam indisponíveis a pensar sobre as consequências e retomavam as “vantagens” como elemento essencial. Paramos e revisamos teoricamente o tema e a prática no contexto da escola. Assim, alguns, um pouco mais atentos, expressaram-se, tentando buscar o autocontrole, o que percebi através do comportamento, do corpo, das pernas agitadas e da voz, por vezes trêmula.

Continuamos, no encontro seguinte, com a atividade cujo título foi *A AGRESSÃO*. O propósito envolveu o exercício de autocontrole, habilidade com o

social e a empatia. O grupo, previamente, foi trabalhado em relação a resoluções de conflitos e habilidade de comunicação. Em nosso primeiro encontro, na verdade, propusemos algumas técnicas, a fim de nortear a investigação, tendo em vista que tais competências apresentavam-se muito frágeis. Partimos ainda da seguinte situação: “João está jogando no pátio com uma bola e José o empurra, João cai e José pega a bola. João tenta se levantar, mas José o empurra novamente e João volta a cair.” "O que você sente em relação a essa situação? O que poderia fazer?” Esta indagação foi posta no grupo menor e discutiram-se possíveis soluções para, depois, compartilhar no grande grupo. A participação foi ativa, pois exigia do aluno algumas habilidades. O tempo foi insuficiente, pois a inquietação estava intensa e todos queriam participar de uma só vez; então, para organizar o grupo, foi necessário disponibilizar um tempo maior do que o pedagógico definido e retomamos mais uma aula para esse grupo.

A empatia me pareceu presente nos discursos, essencialmente, do último grupo. Eles conseguiram se colocar no lugar do outro, mas as defesas nem sempre pareciam justificadas. O que me chamou atenção foi uma das colocações da estudante (Maria Clara), que expressou a seguinte afirmativa: “se eu estivesse no lugar dele (de João, personagem da história), eu tomaria a bola de José (outro personagem) e tentaria conversar, mas se ele não quisesse diálogo, a história seria outra (sic).”

Parecia que o grupo estava desenvolvendo algumas competências, mas timidamente; ainda não apresentavam adequação em relação à tomada de decisões. Muitos, empaticamente, se colocavam, mas nem sempre estavam disponíveis em compartilhar o porquê, talvez por não querer se colocar ou não querer se expor ou até mesmo por timidez, falta de tempo e tantos outros motivos.

Outro momento que me despertou o interesse foi a atividade *COMO EU SOU?* Seu objetivo dizia respeito a promover a automotivação, realizada em grupos, através da escrita e da expressão dessa escrita, a partir da resposta às seguintes questões: *Como nos sentimos? É difícil encontrar valores positivos em nós mesmos? Que imagem temos de nós mesmos? Aceitamo-nos e gostamos de nós mesmos?*

Ao iniciarmos, voltamos a falar sobre o que representariam os elementos positivos para cada um. Eles demonstravam compreender melhor, pois Maria Clara disse algo que, novamente, me despertou atenção: “minha mãe está viva, para mim

isto é positivo.” Fiz uso desse reconhecimento para todos e, logo depois, perguntei: “e em você, o que considera positivo?” Logo, a mesma estudante respondeu: “alegria”. A partir dessa definição, os demais componentes do grupo se colocaram com facilidade. Eles escreveram e falaram entre si. Perguntei se gostariam de interagir com os demais colegas; disseram que não, mas não foi unânime tal decisão; então João, Paulo, Maria e Gabriela − nomes fictícios − se colocaram e foram atentamente escutados.

No segundo momento, com outra parte do grupo, houve dificuldade de expressar o que havia de positivo. Tentei estimular. Uma das alunas presentes disse: “[...] é muito difícil falar sobre isso, todo mundo diz que eu sou malquerido” [...]”, “como dizer coisas positivas de mim”..., “eu não sou bom, mesmo!” Os colegas, nesse momento, ficaram atentos, escutando e relataram situações dessa natureza.

Assim, refletimos sobre possibilidades de se autoconhecer e identificar elementos diferentes do que o outro mencionou. Mas as falas se expressavam caracterizadas pela dificuldade de se aceitar, considerando outro viés de si, pois as imagens constituídas pelos próprios adolescentes pareciam se configurar com base no que era definido pelo outro, parecendo aceitar e assumir o que era posto pelos outros.

Nesse momento de intervenção, os alunos pareciam se sentir automotivados nos pequenos grupos, os quais pareciam afinados, pois quase sempre estavam juntos. Percebia que, quando o contato com o outro fazia parte da dinâmica, as dificuldades de interação apareciam. Um dos motivos que me chamou atenção em relação à afirmação sobre a automotivação foi a fala de um participante: “nunca ninguém disse que eu era um palhaço legal” (sic)... “sei que sou, mas sou gentil com as meninas e também, às vezes, com os amigos”, e expressou mais de uma vez: “estou feliz por isso”(sic). A outra afirmativa foi quando uma adolescente disse: “eu sou amiga de verdade de quem eu confio”(sic).

Percebi que, ao longo dessa caminhada, os grupos como um todo demonstraram dificuldades em expressar sentimentos para o grande grupo, em identificar valores positivos e se expressar em relação à representação da própria imagem, necessitando de estímulo permanente, através de atividade de sensibilização.

Ao final, um dos participantes mencionou a dificuldade de reconhecer o ressentimento, era mais fácil se irritar; a fala foi como se estivesse lamentando e reconhecesse as próprias limitações. O grupo concordou e acrescentou que era difícil falar sobre sentimentos, “porque as pessoas não compreendem [...] a gente não pode falar [...] tudo [...] é complicado” (sic), disse outro participante. Nesse momento, compreendi que a jornada apenas apontava um começo. Os participantes demonstravam mais disponibilidade do que no início, expressavam suas ideias mais espontaneamente, revelando confiança e vontade de interagir com atenção.

Por fim, percebi o quão é difícil expor os sentimentos, pois implica se revelar, se autoconhecer, se autocontrolar em relação a situações de conflito e no convívio com o outro e, mais ainda, colocar-se no lugar do outro. Para tanto, a automotivação é um dos elementos fundamentais, bem como ser hábil socialmente. Penso que se as competências não forem bem estruturadas, certamente a habilidade de autocontrole não se concretiza e quando me expresso sobre esta concretização não me refiro a algo pronto e acabado, mas a uma dinâmica contínua e permanente de reelaborações mediante as situações que venham a surgir no cotidiano da vida e da escola.

Avalio que todos esses elementos exigem disciplina e dedicação no dia a dia. Então, falei que é necessário verdadeiramente querer, isto é, não é apenas verbalizar, é atitude, é esforço, é disciplina diária e não é fácil, mas trata-se de uma batalha que precisa ser vencida a cada momento vivido.

Quando indaguei como eles poderiam falar das atividades das quais participaram, nem todos verbalizaram, mas permaneceram atentos à postura dos colegas que se apresentavam críticos do momento. As falas se expressavam de forma positiva, no sentido de que seria interessante a continuidade de trabalhos que escutassem mais os estudantes. Maria Clara disse: “se a gente pudesse falar mais sobre a gente, eu acho que não teria tanta violência na escola, aqui dentro o tempo todo é só este assunto (sobre a violência) [...] alguns poucos professores conversam sobre nós, mas quase nenhum” (sic); Carlos disse: “eu gostei dos encontros, mas tinha muito barulho e eu não conseguia me concentrar direito”(sic); Fernanda acrescentou: “ eu conheci coisas em meus colegas que eu não sabia, e foi muito bom − também falando −, conheci um pouquinho de mim [...] conversei até com o meu namorado sobre isso, ele ficou olhando sem entender direito o *porquê de eu*

estar falando mais calma, *normalmente eu sou alvoroçada e eu estava exercitando a calma, como a gente fez aqui algumas vezes*" (sic).

Frente às expressões do grupo, percebi a importância das atividades e desse momento de verbalização; os olhares pareciam curiosos. É claro que nem todos viveram as experiências que naquele grupo estavam sendo relatadas, mas de alguma forma a reflexão e o diálogo ali revelados expuseram a importância de sementes que podem ter sido cultivadas em alguns participantes daquele grupo. Se houvesse um investimento em ações direcionadas à formação mais humanizadas de adolescentes, o índice de violência, de evasão escolar e de motivação, certamente, se apresentariam de forma diferente em nossos espaços escolares e, então, teríamos atitudes mais responsáveis, autônomas e fortalecidas no campo pessoal e relacional.

No que concerne à minha análise global desses encontros, como educadora, ratifico que há muito a caminhar. As atividades são adequadas; entretanto, a escola possui uma dinâmica institucional e funcional que nem sempre está pronta para inserir em seu cotidiano o que lições desse padrão demandam. Por outro lado, sobre o tempo, foi insuficiente para a realização das atividades e para a apropriação das competências emocionais que estavam sendo propostas como meta. Portanto, a elaboração da identidade para esse grupo, especificamente, demonstra fragilidade e demarca um território de desencontros e estados emocionais efêmeros.

Durante as lições, percebi, igualmente, que as idealizações são importantes, mas nem sempre casam com a concretude da dinâmica escolar. Inicialmente, pensei que poderia dar conta de catorze atividades, mas logo percebi que há muito a caminhar, há muita energia dispersa e que o tempo não é, puramente, cronológico, mas o tempo é próprio e pessoal de elaborações. Então, unir esses elementos implica seguir uma jornada apropriada, serena e disciplinada, conquistando os grupos que constituem o espaço escolar, conscientizando-os da responsabilidade própria e pertinente ao ato de educar.

Considerando tais apontamentos, as impressões ora expostas não têm a intenção de serem absolutas, mas foram as que meu olhar colheu na experiência junto aos participantes. Nessa colheita, observei que a escola precisa recriar espaços de diálogo e formação, mas uma formação direcionada não só a conceitos e paradigmas, mas também a expressão de falas que se calam cotidianamente no contexto escolar, expressando-se, posteriormente de forma desorientada.

Compreendo também que o educador necessita de investimento e investir-se no processo de cuidado de si, de suas dimensões das mais densas às mais sutis, a fim de se revigorar e aceitar a realidade, não passivamente, mas agir de acordo com princípios éticos pessoais e relacionais, pois, simplesmente, dizer que existe essa realidade não é tudo; simboliza, sem dúvida, o princípio de algo que poderá ser gerado e precisa de atitude e enfrentamento das situações vigentes.

No próximo capítulo, realizaremos a análise das entrevistas com os professores da Escola Clarice e do gestor da Escola Maria Clara e avaliaremos o percurso da pesquisa através das falas tecidas pelos participantes das referidas instituições. Posteriormente, na análise quantitativa, trataremos dos dados das escolas Maria Clara e Clarice.

7 AS EXPERIÊNCIAS DO EDUCADOR NA RELAÇAO COM OS ADOLESCENTES

Neste capítulo, temos a intenção de analisar as entrevistas com os participantes, educadores e gestor, que se disponibilizaram a falar sobre suas percepções em relação aos adolescentes da Escola Clarice e da Escola Maria Clara, a fim de refletir sobre as competências emocionais que foram ministradas através das atividades. Na Escola Maria Clara, a experiência foi relatada pelo gestor, que observou e analisou todo o processo da pesquisa junto aos adolescentes e não especificamente em relação às atividades.

Questionamos se atividades do PEEPV (Programa de Educação Emocional para a Prevenção da Violência) desenvolvem competências emocionais na adolescência e promovem mudanças que venham a se expressar no âmbito pessoal e relacional dos participantes (tutores e educandos) no ambiente pedagógico.

Falar sobre o educando implica estar atento à experiência do educador, na promoção de competências positivas de desenvolvimento humano. Portanto, a tarefa do educador traz consigo um fazer próprio, disciplinado e persistente com o intuito de:

> ajudar os alunos, contribuindo não apenas para a formação acadêmica, mas também para a formação humana dos mesmos. Deverão manter-se produtivos e otimistas, envolvidos efetivamente em sua prática, estando atentos em atrelar a transmissão dos conteúdos pedagógicos à vida afetiva dos alunos, colaborando para criar um ambiente favorável à aprendizagem, de acolhimento, disponibilidade e, sobretudo, de confiança. (LEAL, ROHR, POLICARPO JUNIOR; 2010, p. 12).

O exercício da autoformação, na relação consigo e com o outro, é uma jornada a ser cultivada diariamente, a fim de tornar o ambiente propício à relação de confiança plena entre educador e educando.

Nesse sentido, na educação, o diálogo se apresenta como uma expressão autêntica entre interlocutores, pois “o que sairá de uma conversação ninguém pode saber por antecipação” (GADAMER, 1999, p. 559). Esse lugar de encontros permite a abertura da própria experiência, o que denota um roteiro em que chegar ao conhecimento implica expandir a consciência, tecer diálogos. Desse modo, a aprendizagem se concretiza pelos vínculos com a compreensão e com o diálogo (HERMANN, 2008, p. 89-90).

A partir dessa perspectiva, o ato de dialogar possibilita uma linha de conversação e demanda comprometimento entre os sujeitos envolvidos, uma condição de questionamentos em relação a verdades a priori. Sob tais conceitos, a compreensão a respeito das experiências, no contexto educativo, requer relação e interpretação.

Considerar, assim, tais perspectivas nos possibilita entender de que forma as relações vividas pelos adolescentes e tutores estabelecem ou não vínculos de expressões significativas, de diálogos e de aproximações.

Em vista disso, pensar a formação humana dos participantes requer considerar as ações, reações, motivações, a disponibilidade para *o vir a ser*. Trata-se, portanto, de resignificar o *si mesmo*, na individualidade e comunidade, dadas as contingências próprias da vida; possibilitar caminhos para a individuação e, como consequência, atribuir sentido ao que há na própria existência.

Logo, acreditamos na premissa de que semear práticas reflexivas sobre competências emocionais entre adolescentes podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes responsáveis e conscientes no contexto escolar e pedagógico.

Apresentaremos a seguir as reflexões dos educadores da Escola Clarice e, na sequência, do gestor da Escola Maria Clara, que também é um educador.

7.1 REFLEXÕES DOS EDUCADORES DA ESCOLA CLARICE

Esta escola nos permitiu contar com a presença de 05 educadores. Todos compõem o quadro efetivo da referida instituição, sendo 02 do corpo técnico e 03 da docência. Válido ressalvar que uma das participantes iniciou as atividades no segundo momento da pesquisa, em substituição a outra partícipe que se desvinculou da escola, não sendo possível continuar no processo investigativo.

Os nomes atribuídos aos nossos participantes foram fictícios: ALANA, JOSÉ, HELENA, ANA e EMANUEL. Percebemos que as falas eram permeadas por sentimentos e expressões marcantes de anseios sobre o sentido da educação e que revelavam a postura e a crença em relação à proposta das atividades para com os adolescentes.

Não temos o objetivo, por fim, de revelar dados particulares que denotem a identidade dos participantes, todavia não temos a garantia de que alguma

caracterização ou ação descrita, ao longo de nossas análises, não venha a revelar o perfil particular de um ou mais dos tutores ou até mesmo do grupo como um todo, que, voluntariamente, se engajou na investigação.

Assim, a realização das entrevistas ocorreu considerando a disponibilidade dos participantes/tutores no próprio ambiente da escola, respeitando os horários e os dias de agenda pertinentes a cada um. Tais entrevistas foram constituídas a partir de um roteiro detalhado mencionado na parte metodológica da nossa investigação e estruturado em duas temáticas básicas:

- Averiguação de apropriação das atividades em relação aos adolescentes e ao próprio educador.
- O sentido de lições e práticas, dessa natureza, no contexto escolar e pedagógico.

Afirmamos, por conseguinte, que a estrutura acima e o roteiro exposto na metodologia foram elementos que nortearam nossa entrevista, contudo aos participantes foi pautada a expressão livre em suas narrativas sobre o Programa como um todo e as especificidades vividas por cada um.

Assim, apresentamos a análise das entrevistas segundo as temáticas percebidas por nós em cada uma das falas dos participantes/tutores.

Destarte, a utilização da entrevista semidirigida se justifica na proporção em que esta se organiza quanto à estruturação e possibilita a fala de forma livre, ao mesmo tempo em que as questões são mencionadas. Minayo (1996, p. 109) afirma:

> o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

A entrevista como recurso metodológico, de acordo com González Rey (1999), apresenta-se como um instrumento de interlocução que se torna possível a partir de um campo dialógico em que a relação entre o estudioso e os participantes se encontram na produção de sentido do material investigado. Assim sendo, o vínculo que se constitui entre os participantes e os pesquisadores envolve, não

somente perguntas e respostas, mas também a dimensão de relações que se formam na entrevista.

Buscamos, ao longo das entrevistas, compreender os núcleos de sentido, com a proposta de apreender o modo como os educadores se sentem e percebem o trabalho desenvolvido.

Nesse sentido, as experiências narradas pelos tutores possibilitaram um repensar da ação do fazer pedagógico voltado ao desenvolvimento de competências emocionais e relacionais da formação humana, na adolescência, e de suas possíveis construções no contexto educacional.

Os conteúdos das experiências serão evidenciados em negrito e, junto com essas experiências, assinalaremos as nossas impressões a partir do que nos foi interpelado, a fim de compreender os participantes e escutá-los.

7.1.1 ALANA − “a importância de pensar a formação humana na adolescência e na vida”

Ao iniciar a nossa entrevista, observamos o quanto foi revelador o movimento e a dinâmica que envolveram a participante, por isso é valido considerar a força motriz que viabilizou ALANA nesse movimento. A sua experiência de, aproximadamente, vinte e quatro anos no espaço pedagógico determinou a exposição de um discurso característico de uma educadora pronta para reconhecer os desafios e pleitear mudanças, partindo de uma crença pessoal de que é possível elaborar caminhos significativos no espaço escolar e junto a adolescentes.

Refletir para ALANA sobre o processo de formação humana, através do currículo de educação emocional, simboliza discernir a autoestima, uma formação mais cuidadosa em relação ao trato com a adolescência e a relação com o próprio processo de formação do educador. A participante indica, em sua fala, que educar envolve o saber lidar com os anseios, perspectivas, inquietações de si e do outro, no enfrentamento do pouco previsível, que são as relações humanas no processo de conhecer a si mesmo e no comprometimento com o outro.

Ao falar da importância de seu trabalho, da adolescência e das competências que são vividas nas atividades, ALANA expressa o cuidado que experimentou em meio às estruturas das lições/atividades.

> ***Eram de fácil apropriação, eram boas de serem realizadas, estimulantes. Então [...] eu acho que pra educação é importantíssimo esse tipo de trabalho. Trabalhos como esse [...] pensados [...] cuidadosamente pensados foram fundamentais, porque fizeram os alunos pensar. Entendeu? Refletir, parar um pouco essa dinâmica corrida que a gente tem na escola, que é de cumprir horários [...] de grade fechada. Contribuiu para a gente parar um pouquinho [...] pensar na nossa condição humana, como a gente diz para eles. Eu acho importantíssimo***.

Nesse percurso, para a participante encontrar caminhos de criação, no processo pedagógico, implica sair do preestabelecido, agregar outros valores e investir nas inovações pedagógicas, a fim de propiciar uma formação mais próxima e verdadeira dos adolescentes e do que se compreende em relação ao sentido de educar.

Educar perpassa a disposição de enfrentamento do novo, mas antes de tudo de compreensão pessoal, de autoconhecimento, do sentido da própria existência de ser nesse processo, em nossa situação, de educar para formação humana.

> ***O corre-corre nem sempre permite ter o tempo para se envolver com lições assim e, então, a gente para e pensa*** **[...]** ***o quanto é importante trabalhos específicos desse tipo e que não é só conteúdo*** **[...]** ***e que há muito mais além disso.***

A narrativa revela a valorização de ALANA e indica o envolvimento com as atividades, pois aponta questionamentos que se propõem a redirecionar o fazer docente e exige disponibilidade pessoal e relacional, pois o aparato burocrático ainda é muito intenso, os conteúdos, as grades curriculares, o tempo, enfim, a própria organização. Portanto, para muitos, tais razões justificam o não envolvimento com atividades dessa natureza; pensar com o outro é muito mais difícil ante as demandas preestabelecidas, mesmo que questionáveis. Sobre tais demandas, ALANA expressa o seu condicionamento à grade curricular como um exemplo claro.

A entrevistada revela a existência de um tempo próprio da instituição e não daqueles que a compõem. Parece afirmar que o tempo pessoal e relacional exigem mais do que 50 minutos por aula e que as experiências vividas pelo grupo demandam um tempo de reflexão, ação e disposição maior e, cuidadosamente, experienciado.

A grade curricular, em sua expressão, aponta limitações e por isso demanda mudanças nas relações de sentido no contexto educacional. A grade, embora necessária, não como enrijecimento, mas como forma de organização institucional, atribui ao educador a tarefa de criar em meio ao que se apresenta enrijecido e, a partir de então, possibilitar a relação fortalecida entre o emocional, o relacional e o social.

Desse modo, partimos da confiança de que a apropriação do educador, em relação à formação humanizada, está associada à possibilidade de pensar, sentir e agir, no processo permanente de autocrítica, correndo riscos entre acertos e erros, mas sempre procurando se aperfeiçoar e, portanto, questionar-se quanto à relação pessoal e à conjuntura contextual em que está inserido.

> ***O trabalho com as emoções é difícil, mas os alunos daqui debatem calorosamente, pois eles pensam e expressam de forma forte, então a gente tem que se preparar muito [...] para conduzir, mesmo sendo experiente, mesmo com muitos anos de sala [...]***

ALANA, então, ratifica a importância de fazer atividades que utilizem recursos da educação emocional, os quais, acreditamos, contribuem para o exercício do pensar sobre si mesmo na relação com o que constitui o corpo da escola.

A participante, presumimos, considera o crescimento pessoal e relacional fragilizado no contexto pedagógico, considerando que reflexões dessa natureza necessitam de abertura, o que pode facilitar a postura de se colocar no lugar do outro. Todavia, o processo empático demanda predisposição e, quando tal processo não é experienciado, há de se enfrentar dificuldades na relação, especificamente entre educador e educando.

> ***Relacionar-se com o outro é difícil e na idade deles precisa de orientação, a fim de entender que cada um tem seu tempo [...] eu já fui dessa idade [...] é preciso compreender isso [...] todos e também o corpo docente [...] para chegar mais perto e ter uma compreensão melhor [...]***

Ao falar sobre o tempo, podemos relacioná-lo ao desenvolvimento da própria identidade, ao aperfeiçoamento do ser no reconhecimento de suas possibilidades e de ação no mundo e ao respeito ao outro, observando e sentindo a condição pertinente ao si mesmo. Tal afirmativa implica considerar a condição interna de

predisposição e a externa de vínculos e apoios. Nesse sentido, a participante continua a tratar a respeito da dificuldade de deslocamento do educador em direção ao educando e do esforço necessário ao reconhecimento do outro como ser de possibilidades.

> ***[...] essa questão de pensar o que o outro está pensando e ver o desenho do outro e mudar a forma de pensar, ou até de reafirmar. De provocar mesmo [...] de elevar a autoestima, de completar o raciocínio do outro, do movimento entre eles [...] do corpo [...] alguns mais, outros menos expressivos, mas todos de alguma forma envolvidos [...] às vezes, sentia dificuldade [...] de orientar nessa direção, de acordo com as atividades [...] mas sei que é importantíssimo [...] é [...] sei e afirmo o quanto é importante para qualquer adolescente trabalhar a emoção. Principalmente, porque ele está nesse processo de formação [...] é foi bom [...] até para mim.***

Em sua narrativa, podemos destacar alguns elementos que consideramos importantes para a compreensão da experiência revelada na prática junto aos estudantes: o primeiro a nos chamar atenção é a observação que a educadora pontua em relação à empatia, pois analisa a capacidade que todos têm, no envolvimento pessoal, de poder vir a contribuir com uma formação estruturada, ou melhor, orientada para o equilíbrio emocional.

O segundo elemento é o reconhecimento e a atenção à congruência dos sentimentos, das emoções e dos pensamentos revelados no corpo dos estudantes. Talvez, essa percepção tenha sido aguçada pela sua experiência profissional de 23 anos na educação. Nesse sentido, observar os sinais e sintomas emitidos pelo corpo em movimento, em relação a todos e a tudo que compõe a sua percepção exige de fato sensibilidade.

O terceiro elemento é o reconhecimento de que as competências emocionais constituem aspectos importantes a serem experienciados e reconhecidos. Pontuamos, ainda nessa perspectiva, o fato de tais competências fortalecerem elementos essenciais na elaboração da identidade, pois o adolescente, ao se permitir escutar o que o outro tem a dizer, como também expressar seu ponto de vista e aceitar mudanças, sinaliza disposição para o crescimento pessoal e relacionamentos sociais mais estruturados, possibilitando, destarte, contorno e aprofundamento de habilidades e disciplina em sua forma de ser e agir consigo e com o outro.

ALANA expõe a autoestima como elemento essencial em destaque nas interações e nas atividades desenvolvidas junto aos estudantes. Ela observou algumas manifestações corporais nos alunos que indicavam satisfação pessoal, por vezes, demonstrada de forma tímida, mas percebido por ALANA como algo legítimo, originado do roteiro proposto pela atividade que ora estava em curso e que reverberou em seu próprio modo de sentir o outro e a si mesmo.

Observamos que a tutora, ao perceber o envolvimento dos adolescentes em relação às demandas orientadas pelas atividades, caracterizou a interação como um elemento norteador de ações reveladoras da autoestima. A autoestima, em sua narrativa, indicou a existência de valores de escuta e atenção que emergiram ao longo das atividades e que foram reafirmados de forma positiva pelos pares, o que de algum modo contribuiu para aproximações e reconhecimento dos pares e até mesmo da relação aos estudantes com a educadora.

Em nossa concepção, a narrativa considera a atitude da autoestima dos adolescentes como reflexão da educadora, pois, ao evidenciar a dinâmica dos alunos a partir dos objetivos das atividades, percebe mudanças neles. Tais mudanças evocam atenção em relação a sua própria atitude e também em relação ao apoio que demanda em si a responsabilidade de estabelecer uma associação de proximidade e autenticidade com os alunos. Nesse momento, essa reflexão indica referir ao sentimento de fragilidade, não só profissional, mas também em relação ao trabalho com as emoções, os sentimentos e as atitudes que se expõem no decurso das lições em ação.

Ao indagar sobre a relação pessoal e ao desempenho, na experiência, com cada atividade e seus desafios, ALANA relatou:

> ***eu senti em algumas atividades muita dificuldade de falar, dizer sobre o si mesmo [...] como dizer para os adolescentes [...] mesmo pra mim [...]sou pedagoga, como já disse, já trabalhei em sala de aula [...] então organizava modos de estimular [...] procurava caminhos para isso [...]em alguns grupos tudo certo em outros nem tanto [...] mas [...] talvez se eu não tivesse a experiência que tenho seria muito mais difícil pra entender e encontrar alguns caminhos... talvez, ficasse mais limitada. Acho que tive limitações, penso [...] talvez [...] quem aplicasse esse programa tivesse que ter um suporte também. Porque como eu não sou psicóloga eu sou pedagoga, às vezes certas dinâmicas provocam muito [...] mas são importantes como já disse.***

ALANA se refere às limitações pessoais em desenvolver atividades que tratam de um campo do conhecimento diferenciado do seu e apresenta sugestões quanto à condução do processo na aplicação das atividades. O campo da psicologia, segundo ela, estaria mais próximo dessas lições, e a habilidade profissional lhe permitiu contornar as dificuldades que surgiram.

O processo de formação humana entre adolescentes e educadores, quanto às competências emocionais, não se apresenta, de acordo com a fala da participante, como elemento didático de seu cotidiano, embora o seja, pois, em vários momentos, a entrevistada enuncia atividades semelhantes como parte de sua rotina.

A entrevistada manifesta ainda as dificuldades pessoais, o desejo de partilhar com outros e escutar as experiências vividas pelos colegas, as possíveis adaptações que cada um criou e as dificuldades enfrentadas, a fim de reavaliar a si mesmo e o caminho tecido nos encontros com os estudantes; desse modo, sugeriu, embora *o tempo pedagógico não tenha favorecido*, que os encontros em grupos com os educadores participantes fossem mais frequentes.

> ***Acho que se nós tivéssemos mais encontros, eu teria tido mais ideias, escutado mais minhas colegas, mas não tivemos muito tempo para isso [...] os adolescentes são questionadores, indagam, são muito inteligentes, racionais [...] e, às vezes, é difícil falar sobre tudo, não é? [...] é complicado [...] os sentimentos parecem confusos [...] e nós temos pouco tempo para falar com o outro [...] foi tudo corrido [...] gostaria de ter mais encontros em grupo [...] mas é difícil [...] muita coisa acontece [...]***

As palavras de ALANA expressam anseio por partilhar as experiências vividas e as próprias dificuldades perpassadas na prática dos grupos com adolescentes. Ela questiona o tempo, a impossibilidade de encontrar o outro e, então, recriar as lições. O dilema enfrentado refere-se à expectativa de um trabalho socializado, no intuito de minimizar, não só a confusão dos sentimentos revelados pelos adolescentes, mas a própria organização interna daquele que conduz a atividade.

O adolescente, por sua vez, observa ALANA, tem, nesta escola, uma formação muito direcionada ao concreto. Então, mesmo (e apesar de) percebendo que o ambiente na sala e, logicamente, a partir da própria atividade, estimula a expressão livre do discurso, a entrevistada percebe que há um sentimento de

desconfiança inicial para se colocar. Em vista disso, os questionamentos vêm à tona e, por vezes, as perguntas se posicionam no cognitivo, dificultando o desenvolvimento de expressão e comunicação de sentimentos e atitudes mais acolhedoras. Nesse sentido, na maioria dos momentos de vivência das dinâmicas, os aspectos cognitivos predominam nas ações dos adolescentes e daquele que os orienta no processo de reconhecimento de emoções inerentes à vida e à relação com o outro.

Vejamos como podemos estabelecer uma análise sobre tal afirmativa. Na fala de ALANA, há a expressão e a reafirmação, em algumas situações, da dificuldade dos participantes falarem a respeito dos seus próprios sentimentos, bem como das dificuldades pessoais em lidar com questões afetivas manifestadas pelos alunos. Ela evidencia, de forma muito significativa, que as atividades reverberam e tocam seus sentimentos.

Nesse momento, há de se refletir sobre a estrutura pessoal e de formação, a partir dos seguintes dados: o pessoal está muito próximo das relações primárias com a família. A formação, nesse sentido, diz respeito à estrutura cognitiva acadêmica, e se apresenta desvinculada do aspecto mais subjetivo. Nesse caso, percebemos, em meio a fragilidades, que a ética evoca a tarefa de ser educador. O cuidado, por sua vez, se presentifica com toda a intensidade em sua narrativa, em seu corpo, requerendo, de algum modo, outra possibilidade de viver a experiência com os alunos de forma mais apropriada.

Acreditamos que as lacunas existentes sejam no âmbito pessoal, relacional e de vivência. Podemos ainda ressaltar que a construção da autoestima, no processo de desenvolvimento pessoal, recai nas relações constitutivas da figura de referência (o educador). O vínculo que pode auxiliar o autoconhecimento está, em nossa concepção, estruturado na relação de autenticidade entre educador e educando; aquele engajado no processo de uma educação voltada ao desenvolvimento humano, este, pleno de confiança, pautado na crença de que tem abertura para se colocar e, com isso, se sente cuidado e acolhido em uma relação de fortalecimento do si mesmo e do outro.

ALANA reavalia o conjunto das atividades junto aos alunos e reafirma que foram *muito bem elaboradas*, pois faz com que t*odos os envolvidos repensem o modo de se relacionar com o outro, respeitando as diferenças pertinentes a cada um*, no cotidiano.

A participante percebeu mudanças de atitudes entre os adolescentes no momento da realização das atividades. Afirmou, inclusive, que, por vezes, a forma de ação entre eles era *arrogante*, pois um exercia poder sobre o outro. Todavia, mesmo de forma incipiente, passaram a questionar a si mesmos e a se observar, redirecionando comportamentos imperativos, atitude, algumas vezes, levada a efeito por eles mesmos e, outras vezes, pela intervenção da educadora.

A entrevistada reconhece que há um longo caminho a percorrer, mas ressalta a importância de o mesmo já ter sido iniciado, especialmente no que tange à formação das competências emocionais na adolescência e à sua repercussão para a formação da identidade humanizada.

A Entrevistada permanece, ao longo da entrevista, com uma postura autorreflexiva e continua a se expressar em relação às experiências com os adolescentes, com ela mesma e as atividades.

> ***Isso me fez mais uma vez pensar sobre o que faço no meu cotidiano, o meu ser, as posições, por vezes, dogmáticas, através das quais assumimos posturas preestabelecidas e fechadas [...] pensar como o outro pensa também, mesmo reconhecendo que eu tenho minha forma de pensar. Isso tudo [...] estimulou até a mim mesma, que estou como participante ativa, aplicando as atividades. Estudava antes de aplicar [...] lia e ficava pensando [...] minha autoridade nisso tudo [...] é [...] me fez mudar certas opiniões e até não fechar tanto as coisas [...] na verdade, a gente não está acostumada a falar [...] a opinar [...] Então eu achei importantíssimo.***

Depreendemos dessa narrativa a seguinte análise: o exercício da escuta nos parece algo extremamente difícil no processo de desenvolvimento pessoal e relacional. Essa atitude exige disciplina, no sentido de observar a impulsividade e perceber as possibilidades de conhecer a si mesmo e, então, ser protagonista de sua história, preservar a individualidade em meio aos grupos e como consequência fortalecer a individuação. O educador parece que se propõe a viver as experiências com os adolescentes, reconstruindo as possibilidades de ser e agir, tentando encontrar sentido, facilitando modos de reflexão e, portanto, recriando caminhos para pensar e agir a partir de outra perspectiva. A sua narrativa, por consequência, faz-nos refletir sobre o sentido de doação como comprometimento e responsabilidade. A doação está estreitamente relacionada a viver o que o outro vive, sem se perder, e reencontrar a si mesmo, sendo receptivo ao que o outro tem a

oferecer, reelaborando uma nova forma de ser e estar. Todavia, nesse processo, o educador necessita ser o norte, pois o educando, por vezes, não tem a estrutura-base para se recompor, então, a referência alimenta o potencial latente, mas presente nas ações e reações humanas.

As reflexões em torno do ser educador, a partir de uma proposta curricular direcionada à educação emocional, são tecidas por ALANA através do exemplo vivo e direcionado a ser o que de fato é e não se forjar na aparência.

> ***A formação é permanente pra todos nós, não é só pra os adolescentes, não, é? Mas para ele ainda mais. Eu acho que provoca muita discussão, muito debate. E quando há debate é bem quente [...] não adianta é preciso ser transparente [...] eles sabem quando a gente é verdadeiro [...] e é isso ser educador [...]***

ALANA reafirma, mais uma vez, que o processo de formação humana, como nos parece, implica desenvolvimento pessoal e relacional, a própria autenticidade de ser com o outro, e diz respeito a todos os envolvidos. Diz ainda que o debate em relação às demandas geradas pelas atividades é caloroso, pois provoca *questionamentos, desconfianças, medo.*

Em nossa percepção, o discurso se desdobra em indagações sobre adolescentes e o próprio educador e é tocado por conteúdos que se deslocam da zona de conforto em direção a atitudes mais questionadoras. Todos, de alguma forma, mobilizam-se, o que provoca e instiga a descobrir o vivido e a indagar a seu respeito na formação, em todos os seus aspectos, dos mais densos aos mais sutis, em acordo com a teoria defendida por Rohr (2010).

Nesse percurso, o *si mesmo* do educador foi observado e analisado de forma introspectiva e por ele mesmo em meio às atividades que experienciou com os adolescentes. ALANA expressa o seguinte pensamento:

> ***eu via meu próprio preconceito, meu modo de pensar. Acho que vai muito disso [...] da forma de ser, de agir e de pensar [...] na verdade, da formação [...] é penso dessa forma [...]***

A participante revela, em sua fala, os limites pertinentes ao seu eu, a capacidade de buscar o autoconhecimento. Entende que ser, agir e pensar estão conectados e se expressam na ação, ou melhor, na formação. Desse modo,

afirmamos que a formação humana é constituída, a partir dessa dinâmica, e traz em seu bojo elementos que se concretizam nas relações e interações pessoais, relacionais e sociais integrados à multidimensionalidade do ser.

ALANA afirma, em relação às vivencias das atividades, que o caminhar está muito envolvido com a condução do educador, é a sua formação pessoal e social em relação à temática. Logo, a conexão entre o ser do educador, a temática em exposição e as possíveis relações que podem dar sentido à vivência das atividades está em acordo com a forma de agir e de pensar daquele que rege as lições.

Podemos examinar, a partir da associação inseparável entre o pensar, o sentir e o agir do educador, o envolvimento comprometido da tutora, de maneira a expressar uma experiência de relação *eu-tu*, segundo a visão de Buber, Nesse envolvimento, encontra sua própria escolha, agindo de forma congruente, segundo princípios subjetivos de ordem ética.

Quando ALANA foi indagada sobre a importância da existência de Programas como esses e a disponibilidade dos professores, respondeu da seguinte forma:

> ***acho importantíssimo, quem faz esse tipo de atividade [...] é um Programa organizado [...] . eu diria [...] é um bem ter em mãos um Programa dessa natureza, expondo, mostrando as pessoas [...] é interessante, como eu disse [...] são dinâmicas bem pensadas. Então, é diferente de você pegar, ter acesso a alguns livros, ir à biblioteca, à internet e copiar dinâmicas. Este Programa tem todo um fundamento, todo um cuidado por trás. Então, quando cheguei disse [...] que bom! Porque são dinâmicas boas, não é do tipo que tem que aplicar, porque a colega pediu, entende?***
> ***eu pensei, inicialmente [...] eu queria programar as minhas atividades. Mas quando eu vi que essas se relacionavam com o que eu penso [...] eu disse, ok, vai dá pra fazer numa boa, não vai ser só obrigação de cumprir um trabalho acadêmico, essas atividades têm um porquê [...] entende?***

A entrevistada refere ao Programa de Educação Emocional voltado à Prevenção da Violência como importante ferramenta no contexto educacional. Diz respeito à sua resistência inicial, por desconhecer os fundamentos do Programa. Entretanto, ao se permitir abertura em relação ao mesmo, percebeu-se a semelhança com os seu modo de ser. Por conseguinte, possibilitou repensar os elementos e se identificar com os que iriam ser experienciados, no seu fazer pedagógico, junto aos adolescentes. Mudar o roteiro foi, nesse caso, uma forma de

estabelecer vínculos e se reconhecer no processo e no contexto, junto a pessoas que estavam envolvidas.

Sobre a participação restrita dos educadores, considerando o quantitativo de professores que compõem a escola, ALANA narra:

> ***Como disse, eu fui professora por muitos anos, o professor está muito preso ainda ao currículo, ao programa [...] Então a gente fica atado [...] o professor não consegue perceber que este tipo de atividade pode ter uma relação com o que ele faz [...] a gente se sente despreparado para aplicar determinadas situações que exigem um outro olhar [...] uma outra forma de agir [...]***

A participante expõe, mais uma vez, a dificuldade de ação do educador em relação aos modelos curriculares que são desenvolvidos no contexto escolar. As dificuldades de ações que transbordam o currículo formal se apresentam como um dos fatores que inibem a participação mais ativa em investigações que pairam pelo caminho proposto da pesquisa.

Percebemos o quanto é difícil sair do que é convencionado pelo preestabelecido e que demanda uma compreensão para além do cotidiano pedagógico. A formação continuada para o exercício de situações que podem, nesse caso, emergir exige disciplina, mas, antes disso, *um olhar mais sensível*, de acordo com a participante.

Um olhar mais sensível nos indica disponibilidade pessoal para aperfeiçoar em si a disposição de desenvolver elementos que são intrínsecos à condição formativa de ser humano. Nesse sentido, essa pré-condição possibilita a abertura para experienciar situações junto aos adolescentes no contexto de ensino-aprendizagem e afetos.

ALANA prossegue a narrativa e analisa a importância de se trabalhar em grupo, considerando que, para a realização de atividades dessa natureza, há de se ter uma formação continuada permanente, há de se vivenciar a própria atividade, pois a formação docente não prepara para lidar com situações que ocorrem com os adolescentes.

> ***Vamos fazer essa dinâmica pra gente perceber, porque quando a gente faz a gente percebe o quanto é difícil pra os meninos realizarem também [...] tem menino que tem muita dificuldade de se colocar… a gente percebe na hora de uma dinâmica dessa.***

Quanto à adequação das atividades, ALANA relata algumas restrições, indicando o espaço físico da sala de aula impróprio, pois a prática de uma das dinâmicas exigia um espaço maior; narra:

> ***Achei adequada [...] Só tem uma que eu acho um "horror" [...] o aluno tinha que correr até a porta [...] acho que teríamos que ter um espaço maior, está entendendo? [...] Porque é uma sala bem pequenina [...] cheia de banca [...] acho que teria que ser em outro lugar [...] ou [...] criar outra estratégia, entende? [...] é [...] a gente tem sala pequena e estava quente.***

Podemos perceber o quanto a maioria de nossas salas são configuradas para que os estudantes adolescentes não se coloquem em posição de expansão do corpo, das ideias [...] Posicionamentos que se podem expressar pelo movimento, não só, mas também do corpo. Prossegue a fala sobre as lições e menciona o fato de alguns alunos se sobressaírem; e fizeram-na perceber outras características que, até então, eram imperceptíveis neles, mas questiona o tempo e acredita que se o Programa se estendesse mais, outras características poderiam ser mais perceptíveis. Acentua a sua fala rememorando a interrupção do ensino do referido currículo, no período em que a greve escolar foi deflagrada. Entretanto, e apesar do corte, lembra-se da importância de realização das atividades com os alunos, reafirmando que foi uma experiência de *cumplicidades*.

> ***para mim foi importantíssimo, porque foi o momento em que eu pude, através da efetivação das lições e das habilidades desenvolvidas em cada lição, ter intimidade com eles, gerar uma [...] entende? [...] uma cumplicidade.***

Para a participante, a importância de se aproximar dos estudantes configurou um cenário em que as emoções e percepções vinculam realidades das quais todos nós fazemos parte. A sintonia desses elementos aponta, portanto, mais uma vez, para a possibilidade de reconhecimento do outro, na construção de uma relação mais fortalecida.

Nesse sentido, podemos observar também que houve, naquele espaço, reconhecimento e legitimação da existência de ambos, educador e aluno, no momento em que as palavras se soltavam e os sentimentos/emoções se apresentavam mais desnudos em suas relações. Cenário que sinaliza o despertar de

pensamentos, sentimentos e ações direcionadas a uma formação mais sutil da dimensão humana.

A entrevistada avança em sua narrativa e revela que fez um pasta documental das lições, pois reconhece que as habilidades experienciadas junto aos adolescentes, através das estratégias e objetivos propostos pelo grupo são válidas:

> ***eu fiz um caderno com estas dinâmicas [...] porque são muito melhores do que as que eu tinha procurado para o planejamento [...] eu acho que os alunos reconhecem e percebem quando estão trabalhando as competências [...] então, isso ajuda muito [...] eles participam de verdade [...] é [...] muito rico e me fez sentir contemplada.***

Percebe-se, na narrativa, inicialmente, que as dinâmicas se revelaram como uma ferramenta mobilizadora, no sentido de participar, de se reconhecer no processo de elaboração das próprias emoções em interação com o outro, o que enriquece o planejamento didático e, certamente, torna as aulas mais prazerosas. Assim, há envolvimento, há relação, há afeto.

Tais declarações externam a importância de se pôr em prática elementos que expressam formas de reflexões positivas e de padrões de comportamentos dotados de valores e expressões, direcionados a uma relação mais apropriada de ser. Contudo, apesar das descobertas, a participante afirma que não percebeu mudanças significativas, nem conseguiria identificar algo mais enraizado. Justificou que o tempo foi diminuto – referiu-se ao momento da greve e a sua recém-admissão na escola. Não obstante, sentiu que eles, os adolescentes, foram provocados; percebeu reflexões em torno do que era proposto nas lições, anunciando que houve contribuição:

> ***Investir nessas questões que trabalham as relações, os valores [...] com certeza contribui para a melhoria. Porque havia turmas em que os professores, quando eu entrei, diziam: "É impossível dar aula". E agora, quase um ano depois [...] já vejo outra postura em alguns alunos [...] acho que foi fruto de um trabalho [...] e essas atividades foram importantes [...] lógico [...] adicionadas a outras que já realizamos aqui dentro*.**

A narrativa expõe a necessidade de se resgatar os valores e as relações mais orientadas no espaço escolar, considerando o turbilhão de situações pelo qual a escola perpassa. Ela externa também a desmotivação do educador em decorrência

da indisciplina e o seu desconhecimento em saber lidar com situações emergentes que envolvem violência em diversos níveis. Em contrapartida, examina a existência de um trabalho conjunto em ação, evidenciando que, não só as atividades do currículo foram determinantes para a mudança desse quadro, mas também o processo educacional em desenvolvimento na base dessa escola, que intenciona a transformação nas relações entre os adolescentes. A narrativa da entrevistada continuou apresentando os objetivos dos trabalhos realizados na escola pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) que norteou a investigação na sala de aula. Afirma ALANA que, anteriormente à pesquisa, havia uma proposta que seguia com outras ferramentas metodológicas da própria escola, investindo em valores como respeito, solidariedade, compreensão e fidelidade. Entretanto, segundo a educadora, tais elementos eram trabalhados e vividos de forma *silenciosa*, diferentemente das atividades do Programa, pois, nas lições desse Programa, os meninos se revelavam pelas dinâmicas e foi possível perceber mais concretamente as posições de cada um.

Segundo a professora, as lições desenvolvidas pelo Programa se integraram à proposta do que já era realizado como meta pelo SOE. Todavia, tais atividades fizeram com que os adolescentes expusessem os sentimentos e as emoções de forma a sair do que até então era experienciado no *silêncio*.

Observamos, a partir das narrativas, que há disposição presente direcionada a desenvolver atividades propostas em competências fundamentadas na educação emocional. Essa disposição facilita a compreensão para assumir os limites e aproximações na relação entre educando e educador, contribuindo para o fortalecimento de relações autenticamente humanas entre as pessoas em formação.

A partir da análise da narrativa acima, podemos inferir que ALANA identifica como relevante os fundamentos do Programa de Educação Emocional, e sua atitude demonstra sensibilidade ao que compõe os princípios de formação humanizada na construção da identidade de adolescentes, bem como de conceitos básicos nas ações educativas direcionadas ao gerenciamento das competências emocionais.

7.1.2. JOSÉ – “a criatividade e a possibilidade de mudanças nas situações vividas”

Trata-se de um tutor que recebeu o nome de JOSÉ. No seu roteiro de realização das atividades, chamam a atenção os questionamentos acerca do compromisso com o aluno, no sentido de provocar mudanças, considerando e focando aspectos que são pertinentes à relação presente e atuante do saber pedagógico. O entrevistado manifesta em seu discurso desejo latente em questionar e mudar o que se apresenta “distorcido, distante e sem sentido” (sic) e reafirma sua postura de não compor a massa de educadores que, por vezes, se encontram sem estímulo para realizar atividades e projetos que se propõem a transformar. Revela alguns pontos também vividos na dinâmica subjetiva de ALANA.

Ao iniciar o relato sobre a importância do Programa ora trabalhado, no contexto de suas ações pedagógicas, JOSÉ expõe:

> ***Eu considero importante. Sim, porque, particularmente, os alunos aqui da escola são “cabeça pronta”, têm conceitos prontos e as dinâmicas do Programa ajudam muito a desmontar isso. Às vezes, eles vêm com um pensamento e acreditam que você já quer chegar naquele ponto [...] como se quisessem antecipar. Assim, você precisa, o tempo todo, durante a dinâmica, puxar outras coisas e mostrar para eles caminhos [...] explicando, informando, indicando, justificando, dizendo [...] está vendo que não é só isso [...] ou não é só aquilo [...] .. Então, nesse sentido, ajuda a desfazer respostas prontas que muitas vezes eles têm [...] por isso eu acho as atividades importantes [...] embora seja necessário ter muito cuidado [...] porque depende de quem as conduz [...] se for aplicada de qualquer jeito, perde sentido e se torna apenas mais uma dinâmica [...] isto é, se a pessoa não tiver preocupação com o processo, realmente [...] sabe [...] o como fazer com aquele grupo [...] ou então o que, de fato, tem em seu propósito esta ou aquela dinâmica [...] na verdade, embora esteja lá tudo arrumadinho [...] mas cada grupo tem suas características e por aí vai [...]***

Ao expressar-se sobre elementos enraizados nas relações com os adolescentes, aponta-nos a prioridade cognitiva presente entre alunos e educadores. Revela que o conhecimento do pensamento crítico e reflexivo é uma pauta contínua, importante, sem dúvida, mas é também complementar à possibilidade da formação humanizada. O educador, no caso, coordenador das atividades, torna-se um mediador importante na dinâmica. Sua ação, seu apoio e

afeto facilitam o movimento de compreensão em que o aluno percebe não só o fim, mas o processo em que ele, de alguma forma, se envolve, questiona e se coloca como agente ativo e dinâmico de cada etapa vivida nas atividades propostas.

O tutor chama a atenção para não favorecer respostas prontas, mas reflexivas, incentivando desenvolvimento de habilidades críticas, através de produções, indagações, criações e modificações em relação às experiências que cada um revela em seu tempo e a partir da realidade reelaborada e identificada, através das ferramentas com as quais teve contato e “se sentiu tocado.”

O “se sentir tocado” remete, em nossa concepção, ao aprendizado que reverbera nas ações cotidianas, pois o professor engajado, que acredita e procede de forma congruente, permite fluidez em seu modo de cumprir a tarefa de ser educador e, por outro lado, o aluno atento, nesse processo, tem possibilidade de se colocar à disposição, vivenciando a abertura para o outro, a fim de que a formação humana venha a se fortalecer na ação pedagógica.

Nessa direção, buscar sentido nas relações pode vir a facilitar o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de monitorar, reconhecer e orientar as emoções e fortalecer valores fundamentais no humano. Então, parece-nos que JOSÉ tenta entender os alunos, que, a princípio, demonstram dificuldades de vivenciar o *si mesmo*, sem necessariamente desconsiderar o potencial cognitivo.

Compreendemos que o tutor destaca o cuidado como elemento importante em seu contato com as atividades, expõe de forma muito clara a respeito do fazer e da condução, demonstra que a atenção e o cuidado são importantes, no sentido de saber guiar o processo, pois se não tiver zelo em relação às atividades, estas se tornam, de algum modo, simples atividades sem propósitos.

O entrevistado pontua a peculiaridade dos grupos e a compreensão do movimento das dinâmicas pelas turmas com as quais realizou as atividades. Contudo, os alunos sinalizaram dificuldades de exercitar, a princípio, as competências que estavam sendo demandadas pela lição. Por isso, JOSÉ destacou em sua fala a *cabeça pronta*, até porque a escola exige um nível de aprendizado qualificado para compor o quadro de alunos e é comum que o aspecto cognitivo impere.

Continuando a se expressar sobre a validade das atividades, assinala o seguinte pensamento:

> ***Principalmente para o adolescente, pois este se encontra nessa fase de formação [...] na rebeldia do tentar se afirmar [...] do tentar achar que já tem um monte de conceitos formados [...] e você começa a questionar determinadas coisas e ele começa a parar e ver [...] se, realmente, é aquilo [...] sabe, aquilo, totalmente, carregado de afirmativas [...] de coisas que você sabe que não é ele [...] na verdade, eu acho que ele usa, muitas vezes, um discurso que não é dele [...] mas, de todo jeito, serve pra gente conhecer mais o nosso aluno e ele também se conhecer [...]***

O desenvolvimento, na adolescência, é revelado por JOSÉ, usando a expressão *formação, rebeldia e afirmação*. Parece perceber que a inconstância no comportamento é um sinal de tentativa de compreensão de si mesmo, no movimento de busca de referências, a fim de se identificar e criar o seu próprio terreno de ação nas relações intra e interpessoais. Para a recriação desse estado (adolescência), o educador refere sentimentos que se impõem através da rebeldia, da autoafirmação e do conhecimento, pois aceitar de pronto o desconhecido nem sempre é uma atitude disponível. Então, para ser genuinamente o que se pode vir a ser, é preciso tempo, maturação, não só biológica, mas também de outros aspectos que estejam na dimensão do pessoal, social, emocional e espiritual.

A redefinição da imagem corporal, o redirecionamento de valores, todo este processo de divisão de fronteiras configura uma busca que se propõe à elaboração da autonomia, e acreditamos também da individuação. Esta se propõe a tornar o adolescente autor de sua própria história, capaz de habitar um terreno que precisa explorar de forma questionadora, mas, necessariamente, orientada à convivência com o outro de forma respeitosa e em acordo com os princípios direcionados ao que há de positivo na humanização do homem.

Presumimos que, em sua narrativa, quando o entrevistado faz referência a *conceitos formados,* quer expressar um conhecimento que ainda não está maturado e que é defendido como tal, mas não é encerrado em si mesmo, fazendo com que o adolescente se permita questionar e se abrir para outras perspectivas. JOSÉ assegura que há escuta, pois sente que há momentos de reflexão do aluno, quando o educador conduz o processo de forma analítica e cautelosa. Por isso, há de se ter bastante cuidado na vivência das atividades, na condução do processo, naquele que está à frente dessa missão.

Outro ponto relevante diz respeito à assertiva do tutor ao afirmar que as atividades ajudam o autoconhecimento. A possibilidade de o aluno reconhecer a si

mesmo, nesse processo de mudanças e manifestação de valores ainda que provisórios, é um desafio contínuo para eles e para o educador, pois as tentativas de acertos demandam orientação, paciência e disposição pessoal entre todos os envolvidos.

Observamos, nessa afirmação, que o educador se envolve na perspectiva do estar no interior da ação orientadora, questionando-se e redefinindo estratégias de relações, o que denota compromisso e coerência com a realização de uma prática ativa que exige disposição afetiva/pessoal e comprometimento relacional.

> ***Eu acho assim, formação é tanto formativa para quem aplica quanto para quem recebe, ou seja, tanto os professores quanto os alunos foram beneficiados com essas atividades, pois serviu para a gente se conhecer, como já disse, e vai servir de base para avaliação reflexiva de ambos [...] é isso mesmo.***

O entrevistado prossegue a sua narrativa, concluindo que ambos, educador e educando, desenvolvem espaços de aproximações, que aperfeiçoam a atitude criativa, e de competências emocionais, especialmente no que se refere ao conhecimento de si, fortalecendo, em nossa concepção, o ensino e a aprendizagem. O ensino, na perspectiva de chamar atenção ao que forma, mas uma formação genuína, constituída a partir do esforço e disciplina pessoal e disposição para o enfrentamento de situações emergentes; a aprendizagem, na perspectiva de autoavaliação, revisão de valores e atitudes.

O vínculo, nesse momento formativo, estimula a possibilidade de ações transformadoras. Para o adolescente, essencialmente, simboliza a minimização de seu estado de ansiedade e confusão, o qual demanda uma construção identitária robusta, quando a formação ainda está na imaturidade das relações, dos compromissos, das responsabilidades, formação essa que, aos poucos, prospera e assume, ao longo de suas experiências, uma vida própria e não mascarada em sua essência.

A aceitação incondicional do aluno adolescente pelo professor indica aproximação, o que não deve ser, em absoluto, entendido como liberdade total; ao contrário, para nós, toda a liberdade tem critérios para se constituir como liberdade. Portanto, há de se alicerçar para o aluno estratégias que se configurem em desafios e estímulos para o enfrentamento e a superação das situações adversas.

JOSÉ afirma que nunca realizou esse tipo de dinâmica na escola. Por ser professor de ciências exatas, nas suas aulas não faz uso de tais procedimentos metodológicos, mas sempre viu com *bons olhos* dinâmicas dessa natureza.

> ***Eu, particularmente, gosto desse trabalho que é proporcionado pelas atividades, pois traz um tipo de reflexão que, de fato, acho válida [...] me senti à vontade para fazer, apesar de não ser da minha área.***

Observamos que o ato de educar, para JOSÉ, inclui o processo de reflexão que se concilia com sua forma de pensar, embora ressalte que tal aspecto não faz parte de sua área. Por um lado, podemos presumir que há posicionamento positivo em relação às demandas propostas pelas atividades e que tais demandas abrem para esse professor a possibilidade de desenvolver, em seus alunos, ações de pensamentos reflexivos; por outro lado, podemos pensar o porquê de associar essas atividades para áreas específicas, pois, em nossa concepção, elas fortalecem competências que fazem parte do humano em qualquer área de conhecimento.

Em relação à avaliação pessoal no desempenho das atividades, o educador teceu a seguinte reflexão:

> ***É… deixa eu ver [...] vamos pensar, a partir de dois elementos [...] existe o feeling da atividade e existe o conhecimento técnico [...] Eu acho que por mais que eu goste desse tipo de atividade [...] eu [...] não tenho formação em psicologia e não tenho a parte pedagógica [...] que poderia dialogar mais com o que eu fiz [...] a exemplo [...] tentei, a partir da resposta, analisar e puxar mais coisa, eu acho que foi assim [...] eu não tenho esses instrumentos técnicos [...] eu não sou formado para isso, entendeu?***

Percebemos um momento de indagação pessoal em relação a sua própria avaliação e em relação ao Programa. A partir desse momento, JOSÉ encontra um caminho para relatar sua experiência, considerando termos distintos que envolvem a percepção e a técnica. A percepção ou feeling, de acordo com o dito, entendemos que está associada, a partir de seu discurso, à sensibilidade que permeia a disposição pessoal e relacional na vinculação com o estudante e a técnica. Por sua vez, está associada ao conhecimento da psicologia e da pedagogia; afirma, nas entrelinhas do discurso, que a pedagogia e a psicologia são conhecimentos que sustentam, em seu aparato técnico e teórico, elementos importantes para a

realização das lições e que, portanto, agiu de forma intuitiva, através de estímulo em relação ao que se tornava perceptivo em sua convivência com o aluno.

A experiência com as atividades nos indica reflexão sobre os limites de sua ação e as dificuldades em lidar com situações, que atribui a outras áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, ao desafio de, ainda assim, tentar encontrar recursos para dar conta da tarefa que estava realizando e que se predispôs a vivenciar de forma voluntária.

Interessante ressaltar que a participante ALANA evidenciou de forma semelhante a ligação com o campo da psicologia, o que nos possibilita pensar sobre a proximidade das competências em relação à psicologia e, ao mesmo tempo, afirmar que tais competências não são rigorosamente parte da formação dos educadores nas licenciaturas.

O entrevistado continua afirmando, em seu discurso, que a percepção da situação era o que estava à frente, na vivência das atividades, em sua prática. O professor ressalta, de forma incisiva, a diferença entre duas turmas que experienciaram as lições e se posicionaram distintamente. Ele questiona as diferenças de comportamento, afirmando que, em uma turma, houve retorno positivo e, na outra, não. JOSÉ evidencia, nesse momento, a necessidade de conhecimento técnico. Ele se refere ao profissional da psicologia, argumentando que, possivelmente, tal profissional teria mais ferramentas para enfrentar as situações que surgem ao longo da realização das lições junto aos alunos.

Revela ainda, em sua narrativa, que, apesar de todas as dificuldades, o educador tem disposição para vivenciar, de forma espontânea, tais atividades. Ainda afirma que o convívio do professor com o aluno pode facilitar o acesso a tais competências emocionais, pois a rotina é fundamental.

De acordo com nossa análise, os educadores não se sentem preparados para desenvolver com os alunos as competências emocionais em estudo e justificam que há uma competência técnica própria da psicologia para lidar com tais habilidades. Então, indagamo-nos a respeito do que está faltando na formação de professores, a fim de que possam lidar com tais habilidades no contexto pedagógico.

> **Então, eu ia muito pelo feeling, por *aquilo que eu achava. Portanto, não existia uma técnica [...] Por isso que, quando falei dessa questão [...] de ter alguém preparado, não era, necessariamente, a gente explicar a atividade ou saber como se aplica a atividade.***

> ***Mas, veja um exemplo [...] eu fiz a mesma coisa com as duas turmas, mas [...] uma turma deu pra puxar [...] para trabalhar melhor do que a outra. Então, talvez, se eu tivesse algum conhecimento [...] sabe […] técnico ou… na verdade, eu acho [...] bem, eu não sei se é isso [...] por exemplo: se fosse aplicado por pessoas da área [...] tipo psicólogo [...] talvez, tivesse mais ferramentas [...] pra trabalhar melhor essas dinâmicas [...] mas a gente sabe também que há, às vezes, a necessidade de a gente integrar os professores e trabalhar outras dimensões dentro da sala de aula [...] É [...] Eu acho que é diferente de pegar uma pessoa completamente desconhecida e colocar dentro da sala de aula, sem intimidade com os alunos. De repente [...] a intimidade ajuda [...] já cria uma rotina [...] então [...] se torna interessante, mas, ao mesmo tempo, essa pessoa tem que estar disposta a isso, apesar de suas falhas [...] não falhas [...] mas a falta de ferramentas [...] vamos dizer… assim [...] técnicas que possam ajudar mais* **o professor.**

JOSÉ prossegue a narrativa e questiona a falta de continuidade das atividades, pois percebe que as lições orientam outras possibilidades de reflexão que nem sempre estão descritas com objetividade na própria atividade, e então não foram aprofundadas, ficaram na superficialidade, pois havia a necessidade de prosseguir. Argumenta que se pudéssemos dar continuidade a outras questões que foram despertadas seria interessante, em razão de serem trabalhadas com a mesma intensidade das descritas pelo Programa. Desse modo, a pontualidade das atividades, por vezes, fecha a abertura que o aluno oferece ao educador para fortalecer a intimidade.

Ao indagar sobre a importância do Programa, em relação às experiências no contexto escolar, JOSÉ narra, a partir de uma forma específica, os debates ocorridos na escola e diz que, na instituição, há projetos importantes que deveriam e devem ser realizados, mas não há adesão de todos os professores e, por conta de um desacordo no grupo, não há, muitas vezes, possibilidade de realização de projetos importantes. Assinala que não está discursando sobre projetos aprovados pela escola, mas pelo grupo de educadores da escola. Nesse caso, alguns podem ter pensado que não é da competência deles participar de lições dessa natureza e, então, não concordam em deles fazer parte. Assim, reconhece a importância das atividades em termos ideológicos, mas questiona a aplicabilidade do Programa como um todo, pois não houve adesão de todos os educadores. Desse modo, a dificuldade de ação se torna maior, pois, mesmo que a instituição valide o Programa, a maior parte dos educadores se indisponibilizaria a participar. Narra, a partir dos

dados acima descritos, a seguinte posição sobre a importância das lições no ambiente escolar:

> **Sim, só que [...] tenho aprendido muito aqui o seguinte [...] existe aquilo que a gente acha que deve ser feito e aquilo que se deve fazer, em termos de possibilidade de ser feito [...] não adianta a gente vir com ideias [...] as quais a gente sabe que são importantes, mas que a gente sabe também que não existirá adesão do grupo. Então [...] pode acabar indo tudo por água abaixo se não tiver quem abrace a causa. Assim [...] eu acho que é importante, sim, o Programa ser oferecido, mas principalmente quando [...] Eu digo assim [...] não é nem quando o colégio entende como importante, mas quando o grupo aceita como o todo [...] todos os professores teriam que compor o Programa [...] Mas, em nosso caso, eles podem não ter se sentido capacitados para fazer esse tipo de trabalho [...] Eles podem ter dito [...] assim: "isso não é de minha competência, ao fazer isso eu vou estar me metendo numa coisa que não é minha área, não é meu papel fazer isso." Bem [...] é assim [...] alguns podem usar esse discurso [...]**

Em relação à importância do Programa, podemos continuar a tecer algumas considerações sobre a narrativa em destaque. JOSÉ, num primeiro momento, provoca-nos a seguinte interpretação: em sua fala sobre projetos vivenciados na escola, JOSÉ deixa claro que não são necessariamente (tais projetos) os que deveriam fazer parte do currículo, mas, sim, aqueles possíveis de serem executados por terem sido aceitos pelos educadores; num segundo momento, sua fala permite observar que as ações possíveis estão atreladas àquelas nas quais os educadores, necessariamente, investem de forma coesa, não só porque a instituição abraçou, mas por uma disponibilidade pessoal – esta, sim, terá possibilidades de uma ação mais próspera.

Podemos pensar sobre tais reflexões a partir do seguinte princípio: o educador investe em projetos escolares quando há aceitação pessoal e não, simplesmente, porque a instituição legitimou enquanto parte do currículo. Acreditamos, portanto, que a formação de professores para o exercício de atividades desse tipo de Programa necessita de disposição interna para aprender e reavaliar conceitos de sua própria prática.

Segundo o entrevistado, os resultados poderiam se evidenciar de outro modo, se todos os professores tivessem ministrado as atividades do Programa. Continua a ratificar o seu ponto de vista sobre a importância do Programa:

> ***Eu acho importante que se tenha, mas eu não acho que ele, de fato, possa ser aplicado, na sua essência..acho que em termos, sim, é [...] pode até ter funcionado, porque foi realizado por professores que se disponibilizaram a fazer. Então, eu acho importante como ideologia mas [...] eu não sei se ele é aplicável desse modo.***

A fala de JOSÉ expõe a importância de um trabalho conjunto e ampliado, emite restrições ao funcionamento do Programa, defende uma postura mais participativa do corpo docente, mais coletiva e espontânea; não apenas a instituição se colocasse como receptiva, mas que todos pudessem, de alguma forma, compor o quadro de atividades e partilhar, apropriadamente, junto aos alunos. Nesse sentido, o entrevistado parte da crença de que a possibilidade de ação efetiva do corpo docente tem mais possibilidades de tecer resultados genuinamente positivos no exercício de conceitos e práticas no ambiente escolar, entre adolescentes.

Tal postura, de acordo com nossa análise, demanda reflexão sobre o fazer institucional e pedagógico; o primeiro refere a ordem que vem das regras estabelecidas pela escola; o segundo, a crenças e, consequentemente, a disposição para criar relações. Portanto, cabe-nos refletir sobre a metodologia aplicada e os resultados alcançados.

Ao ser interpelado sobre a falta de adesão dos educadores, a disposição e a abertura para ministrar programas com os propósitos da investigação, JOSÉ continua a sua análise e ratifica a convicção de que há educadores que dizem com muita clareza:

> ***Eu sou professor disso [...] e sou contratado para isso [...] e eu vou fazer isso [...] e não venha inventar outra coisa. Como vai ter professor que não vai se sentir à vontade para esse tipo de coisa, por achar que isso não tem a ver com o trabalho dele e, realmente, tem gente que não tem [...] Eu acho que precisa de determinadas características para fazer esse tipo de atividade, não é qualquer pessoa que pode fazer [...] mesmo que sejam pessoas que queiram fazer, porque pode ser que não saibam conduzir. Então, eu acho, assim [...] inclusive da equipe de formação, se tivessem vários professores se oferecendo [...] penso que seria importante avaliar se, realmente, eles teriam esse perfil de professor para trabalhar essas dinâmicas [...] acho, na verdade, que a maioria não tem identificação com esse tipo de trabalho.***

Podemos avaliar a sua fala como reafirmação da necessidade de algumas características muito pessoais; além da disposição “ [...] afetiva [...] ”, confirma o fato

de o educador não se sentir dotado de fundamentação para o exercício de atividades que trabalhem diretamente as competências emocionais. Por fim, afirma não ter a maioria do grupo características próprias para colaborar com os propósitos do Programa.

Analisamos tais conjecturas, destacando o seguinte pensamento: (1) a fragilidade do educador e a função de educar, (2) a compreensão desses conceitos e o debate nos níveis acadêmicos e institucionais. A função do educador consiste em desenvolver condições no educando para que ele se fortaleça, a fim de se responsabilizar por suas atitudes e ações na vida; desse modo, seguir reconhecendo as dimensões possíveis de sua humanidade. Sabemos que tal reconhecimento representa uma tarefa difícil e exige, antes de tudo, resiliência, isto é, capacidade de superação das próprias dificuldades, que nos parece insipiente na prática profissional do educador. Nesse sentido, seguindo os questionamentos sobre o Programa, ele afirma o desejo de ter o retorno dos resultados, a fim de reavaliar todo o processo e então poder, de fato, saber sobre os alunos e a capacidade em relação às competências emocionais expressas nas atividades, bem como a incorporação desses elementos no cotidiano, pois, afirma JOSÉ, o cognitivo se expressa de forma segura, mesmo precisando de ajustes, mas o emocional ainda tem muito a se fortalecer para atingir níveis de consciência mais amadurecidos na relação com o outro.

O entrevistado refere as dificuldades inerentes dos educadores, especificando a indisposição para participar da pesquisa; fica claro, nesse momento, o quanto é difícil seguir um percurso que exige, não só o domínio de conteúdo específico de disciplinas, mas também um olhar diferenciado de características próprias alinhadas aos objetivos das atividades propostas pelos Programa.

Observamos, dessa feita, o quanto os participantes tutores se apresentaram engajados e atentos ao inserir as atividades em suas disciplinas. Alguns, com mais facilidades, encontraram o próprio caminho, outros, mesmo diante das dificuldades, persistiram; todos, no entanto, indicando as limitações, seguiram avaliando o próprio fazer na relação com os alunos.

Sobre o aprimoramento do Programa, JOSÉ declara saber o diagnóstico das atividades; diz que gostaria de uma avaliação junto a outros educadores e seria interessante expor para o grande grupo, a fim de conhecer os comportamentos dos

alunos, as rejeições e aceitações diante das atividades. Portanto, ainda não houve tal momento e é isto que falta, diz o educador.

O participante revela, em sua fala, disposição para debater com os colegas a aplicabilidade das lições e as restrições pertinentes a cada uma delas. Para nós esse movimento demonstra socialização e aperfeiçoamento do fazer pedagógico e se apresenta no nível de reflexão introspectiva e ativa como as geradas do Programa.

> ***Eu quero saber como foi o desempenho dos meus colegas com os alunos [...] acho que seria uma boa esse debate [...] talvez [...] depois [...] as ferramentas possam ficar com a gente, então quero fazer diferente.***

Em meio às atividades, indagamos se JOSÉ percebeu alguma transformação nas interações pessoais e relacionais entre os adolescentes e dos adolescentes para com eles mesmos. Nesse contexto, exemplificou estratégias que o fizeram perceber mudanças pontuais, porém significativas em seu olhar.

> ***Sempre que eu tenho umas ideias com os alunos, eu acho que o relacionamento muda um pouco [...] essas dinâmicas são reflexivas [...] provoca a gente a pensar [...] Pronto [...] quando eu digo assim [...] veja [...] um professor que está habituado a dar conteúdo e conteúdo [...] de repente ele sai desse contexto [...] e você percebe ele [...] claro de outra maneira [...] por exemplo [...] uma das turmas, em que fui realizar uma atividade [...] fiz o seguinte [...] fui com eles para os quiosques [...] sentaram no chão, peguei um violão [...] fiquei tocando uma musiquinha de fundo [...] os coloquei separados para não se dispersarem [...] vamos dizer assim [...] tentei criar um momento de intimidade [...] com eles e entre eles, gerou um clima [...] sabe, um professor de repente, com um violão, tocando e fazendo pergunta [...] perguntas pessoais [...] bem, acho que isso acaba aproximando [...] é [...] eu acho, sim, que as dinâmicas em si [...] esse tipo de dinâmica acaba também aproximando a turma do professor.***

É perceptível que o educador tenta encontrar estratégias de aproximações do grupo e cria modos de se relacionar, a fim de participar de forma integral de um convívio mais ativo, que sai dos conteúdos disciplinares mais rígidos do ponto de vista da forma, mas, por outro lado, atribui a esse conteúdo um outro modo de

agregar reflexões que se manifestam no respeito e cuidado para com o outro. Afirma o educador que os grupos se encontram e se vinculam ao professor, pois a dinâmica formata possibilidade para esse encontro.

Ao prosseguir as reflexões, o entrevistado fala sobre discussões que já havia ocorrido entre alunos e que não teriam sido concluídas, e alguns encontros proporcionaram resoluções de conflitos sem agressões. Nesse momento, reporta-se à atitude de um educador que não se percebe disponível para se abrir, no sentido de ser o que realmente é – pessoa humana – no exercício de formação de seu aluno. Revela, em sua narrativa, a afetividade apresentando-se como um aparato que transpõe os limites de uma formação voltada somente ao conteúdo:

> ***É [...] alguns dos professores podem não querer [...] ou criar em si uma barreira que impeça proximidade e, consequente, exposição [...] é [...] a gente de alguma forma está lá e precisa estar inteiro e é difícil, sabe! [...] em alguns momentos mais em outros menos [...] tem professores que querem manter essa barreira entre os alunos, e esse tipo de dinâmica pode aproximar. O aluno vai lhe ver de uma maneira afetiva, em termos de [...] ah [...] ele não é só mais um professor que se preocupa com conteúdo, ele se preocupa também com outras coisas na minha formação.***

No que tange às questões pontuadas por JOSÉ, podemos reconhecer/identificar uma marca significativa de consciência de seu eu na relação com o outro e na relação consigo, no processo de educar para a formação mais humanizada do ser. Expressa um reconhecimento de suas limitações e das diferenças tangíveis em cada grupo de adolescentes. Ratifica a afetividade como elemento de importância para uma formação que transcende a relação prioritariamente cognitiva.

O professor acentua, em sua fala, a indisponibilidade de alguns educadores para o enfrentamento de uma educação voltada à formação humanizada, pois esta, em nossa concepção, inclui uma doação perene, o que demanda o reconhecimento para além do desenvolvimento cognitivo.

Identificamos a presença de uma lógica da fragmentação entre o conteúdo e a relação, de forma representativa, através do número de educadores que aderiram à pesquisa. Tal percepção denota implicações no modo de pensar, sentir e agir do educador como também do educando. Nesse contexto, a violência pode vir a se expressar por diversas faces, muitas vezes, por conta desse mal-estar configurado e

alimentado na relação de distanciamento de figuras de referência e, portanto, da negação da possibilidade de se aproximar e experienciar as competências também emocionais junto a essas figuras. Assim, julgamos importante estreitar a proposta de formação humanizada nos alunos, mas a partir de uma abertura de formação também humanizada no educador, pois esses alunos necessitam de orientação e referências fortes, a fim de constituírem vínculos que se fortaleçam a partir de uma disponibilidade da figura de referência que, na escola, é, na maioria das vezes, o educador.

Formar humanamente, na concepção do educador em destaque, é estar pronto para assumir o que se dispõe na relação, pois o mesmo percebe que o aluno questiona.

Ao fazermos referência a mudanças de comportamento dos alunos, JOSÉ expressa, pontualmente, a possibilidade de identificar situações que, até então, não havia ocorrido em seu espaço de sala de aula. Os alunos estavam mais próximos e falando de forma mais *solta*, sem muitas restrições, *como antes*. Afirma também que não seria possível assegurar uma mudança de consciência fora desse espaço, uma vez que não acompanhou, de forma atenta, algo nesse sentido, mas se posicionou descrente em relação a alguma mudança mais concreta, pois aplicou poucas atividades e houve ainda um período durante o qual não teve contato com os alunos, o que interrompeu a continuidade. Para JOSÉ, seria necessário ter mais contato para se perceber alguma mudança, *sempre restrita à sala*, de acordo com os termos apontados pelo Programa.

O participante aponta a dificuldade de percepção em relação a possíveis mudanças de comportamentos, pois há dificuldade de visualizá-las fora do espaço da sala, junto com outros alunos que não participaram das atividades. Frisa a necessidade de um tempo mais prolongado de contato dos alunos com as lições.

Ao estabelecer uma correlação entre o contato continuado com as atividades e o desenvolvimento de possíveis competências emocionais, sinalizou-nos sua atenção em relação à investigação e a seus propósitos. Há um alerta, na fala de JOSÉ, referente ao tempo de ensino do referido componente emocional: para que de fato algum sinal de apropriação dos valores defendidos pelo Programa venha à tona na adolescência, faz-se importante elaborar conceitos e ações e incorporá-los interiormente, mesmo sabendo que tal incorporação provém do pessoal, e nem

sempre um período letivo é suficiente, portanto, para se ter resultados mais consistentes com esse Programa, é preciso um tempo maior de ensino.

O professor considera muito importante essas atividades no contexto escolar e argumenta:

> **acho que se eles tivessem em todas as aulas o trabalho que propõem essas atividades, certamente, teriam uma outra vida, sei que são muito inteligentes, mas pouco escutados no cotidiano e se fossem mais escutados, nesses aspectos, tenho a impressão de que seriam mais inteligentes do que são, mais equilibrados emocionalmente, agora [...] penso [...] que precisávamos do apoio de uma psicóloga, pedagoga, acho que de uma equipe, para saber conduzir melhor, porque é muito difícil, como já falei [...] todos os dias [...] a agressão entre eles, não digo a física, mas, sim, a simbólica [...] aguentar não é fácil, é mais interessante dar conta do que é de minha disciplina e pronto, pois domino [...] para isso é diferente [...] é preciso desenvolver outras habilidades [...] além das habilidades específicas que cada professor tem que ter em seu campo de trabalho [...]**

Conhecer a realidade e explicitar a possibilidade de desenvolver lições dessa natureza parece instigante, mas, ao mesmo tempo, o educador fala de uma força necessária para seguir, pois a sua área não o capacita para tal, o que demanda ajuda. Reafirmamos, porém, que a disposição interna do educador o orienta a ações dessa natureza. É perceptível a forma consciente e agregadora como o entrevistado cultiva a integralidade de dimensões em seu fazer pedagógico. O que ele possibilita, em meio às adversidades, cultiva o desenvolvimento das emoções, não só em suas atitudes, como também na relação com os alunos, mesmo que de forma embrionária.

7.1.3 HELENA − “o compromisso de formação voltado aos valores humanizados na adolescência”

Esta educadora tem a sua trajetória pautada na disciplina de humanidades. Seu nome, HELENA, está vinculado à Escola Clarice há cerca de três anos. Apresenta em sua narrativa uma força intensa de sentimento e reflexão, que transborda na fala e na ação da linguagem.

Iniciou sua narrativa, referindo-se ao tempo de três meses sem contato com os alunos e ao corte da pesquisa. Nesse momento, a instituição escolar vivenciara

uma greve e todas as atividades foram suspensas. A entrevistada disse que sentiu necessidade de retomar todo o processo, como se percebesse uma quebra, mas prosseguiu e não teve muitas dificuldades de reviver as etapas com as quais já havia trabalhado. Justifica sentir-se *à vontade* em desenvolver ações de acordo com a perspectiva proposta pelas lições. Refere também as estratégias e debates como pontos fortes das atividades, apesar de não compor o cotidiano das aulas. Expõe a seguinte reflexão:

> ***Fiquei imaginando que essas atividades poderiam ser mais corriqueiras, em outras turmas também, porque foram muito ricas [...] foram discussões bem proveitosas, sabe? [...] eles param e pensam [...] Para mim é um outro tipo de formação, que faz parte da escola [...] que é importante e que às vezes não acontece, no dia a dia normal da sala de aula [...] Ai eu fiquei pensando nesse tipo de formação [...] seria muito bom o serviço de orientação investir em ações como essa [...] então, esta pesquisa continuaria aqui como parte da escola.. Porque foi muito interessante para os meninos e também para mim.***

Observamos nas narrativas, até então, que os participantes-educadores são unânimes quanto à importância do desenvolvimento emocional para a formação de adolescentes. Entretanto, questionam se é de responsabilidade deles, e dizem dos limites de suas ações para o enfrentamento de dificuldades que venham a emergir e atribuem, ainda, o investimento a um outro corpo funcional da escola, ou seja, a equipe técnica − seja de orientação educacional ou de psicologia −, cuja responsabilidade seria conduzir o processo de desenvolvimento emocional no contexto escolar.

Do mesmo modo, HELENA apresenta uma narrativa que indica se sentir fortalecida com a vivência das atividades e que seria válida a continuidade permanente das mesmas. É possível que essa participante esteja expressando o valor em relação ao contato formativo, todavia aponta para uma permanência e expansão dessas atividades como algo mais concreto para uma formação e um aperfeiçoamento do professor.

HELENA continua a refletir sobre a importância do Programa, questiona a brevidade do mesmo com rigor e ratifica que as redes de relações poderiam ser mais significativas no contexto escolar, se houvesse incorporação desses elementos na prática; ratifica também a necessidade de disciplinas tradicionais, mas esclarece:

> ***Eu penso que se essas atividades fizessem parte da dinâmica da escola [...] se fossem incorporadas na prática, os próprios alunos iriam ter [...] como eu posso dizer, mesmo? [...] uma rede de comunicação e de reflexão muito maior sobre coisas que são importantes para formação de gente, formar pessoas [...] acho muito importante repensar relações com o outro [...] não só com a matemática, a arte, a música, mas é também importante pensar como me relacionar para o outro, como resolver conflitos [...] como eu devo pensar a minha postura enquanto pessoa.***

A fala da entrevistada apresenta um entendimento de humanidade latente. Compreende que a incorporação de práticas dessa natureza alcança o sentido de formação que transcende modelos de ensino e de aprendizagem tradicionais. Todavia, a formação humana, a partir das atividades que foram desenvolvidas, guardam em si, no contexto escolar, contribuições para relacionamentos e resoluções de conflitos pessoais que podem possibilitar uma aprendizagem mais integral do ser.

A integralidade, como já explicada, diz respeito à relação à condição de perceber o homem em sua totalidade. Nesse sentido, o adolescente, em sua elaboração identitária, é percebido como um todo indivisível, capaz de se fortalecer e superar os conflitos existentes. Tal integralidade implica, portanto, reconhecimento de dimensões constituidoras do humano e que, quando experienciadas em uma relação de proximidade e continuidade, podem auxiliar no desenvolvimento da identidade e, desse modo, contribuir para uma convivência mais atenta no espaço pedagógico. A narrativa indica, assim, que há sensibilidade para repensar as posturas próprias do espaço educativo e reavaliar o caminho que fora tomado, expressando uma aprendizagem voltada para formação mais humanizada.

Identificamos, nesse cenário, que o discurso humanista de HELENA envolve ideias e princípios próprios de ações que denotam respeito e atenção a si mesmo e ao outro e que tal atitude parte da sua própria perspectiva de ver o mundo.

Ao tecer avaliação sobre a Pesquisa, a entrevistada continua afirmando que a instituição escolar na qual trabalha é um universo *muito pequeno* para a vivência de uma pesquisa *tão grande* e ratifica a necessidade de os adolescentes, em sua concepção, estarem aptos a desenvolver a convivência em grupo; embora seja uma característica desse grupo de adolescentes, essa convivência, em geral, não é experienciada de forma integrada.

A entrevistada demonstra, mais uma vez, que a relação entre pares parece

fragmentada e que há de se recompor esses grupos, a fim de que possam caminhar para um aprendizado não apenas cognitivo, o que torna uma meta difícil de ser alcançada, pois requer tempo, perseverança e disposição para o enfrentamento da própria instituição, que ainda se apresenta muito voltada ao atendimento dos apelos de práticas imediatistas.

Interessante examinar, em sua fala, a não restrição a elementos unicamente pedagógicos. Desse modo, HELENA se expressa sobre a importância de atividades que falem de *gente*, observando o todo, na relação com a adolescência; de forma contextualizada, relata os questionamentos dos alunos na vivência das atividades:

> **Os alunos participam perguntando, questionando, inflamados pelo calor das discussões, entre uma fala e outra param, pensam e falam sobre coisas pessoais que eu não pensava escutar, mas escutei [...]**

HELENA relata a violência social, as crises que perpassam a humanidade e atingem crianças e adolescentes; confirma, de forma contundente, o envolvimento também dos alunos da Escola Clarice com esse mal-estar social e pessoal. Os referidos alunos, diz Helena, são seduzidos pelo egoísmo sem limites e pelo consumo exacerbado, a entrevistada também questiona ela a responsabilidade da família, acrescentando a impossibilidade de a escola desempenhar tal função. A participante revela, em sua narrativa, a negligência dos grupos familiares, aludindo ao pequeno número de pais envolvidos na discussão (com seus filhos) de valores e princípios, porque é à escola que eles delegam tal papel. Prossegue a entrevistada, reafirmando a importância de debates no contexto escolar, mas discorda da assunção total desse debate, pois Helena parte da seguinte postura: apesar das especificidades das disciplinas, e mesmo acreditando estar o papel do educador para além dos conteúdos, a família precisa reassumir os cuidados do ente gerado.

> ***a gente tem que pensar [...] Primeiro, porque vivemos em um contexto bem conflituoso de violências, a gente atravessa de casa para o trabalho e não sabe se volta [...] ao mesmo tempo que estou no meu carro, eu me deparo com crianças, na rua, mal vestidas, maltratadas [...] para mim é um conflito [...] é um choque [...] é [...] veja, eu estou dentro da universidade mas há ali crianças lavando carro [...] . Então, os nossos adolescentes vivem também nesse conflito [...] além dos conflitos que são naturais do período da adolescência, claro, o consumismo. Muitas vezes, essas são questões que não são discutidas em***

> ***famílias, são esquecidas ou são deixadas para que aconteçam, agora, na escola, que virem, na verdade, obrigação da escola. Penso que é importante, sim, a gente proporcionar esse tipo de discussão para o adolescente, pois educação é muito mais do que a minha área específica de conhecimento. Um exemplo muito claro é [...] quando a gente estava aplicando as lições, os alunos diziam: "professora é tão interessante essas discussões, porque a gente vê que está falando de coisas que são tão importantes para gente, mas que não é da disciplina". Ai eu lembro que uma até disse assim: "Professora é porque a gente está falando de gente, não é?".***

A narrativa acena para a contextualização das dificuldades que são vividas na escola e tais dificuldades são apontadas a partir de uma análise da conjuntura social, econômica, política, relacional e pessoal, pois há uma rede de sistemas que são interdependentes e contribuem juntas para formar as relações humanas. Portanto, a adolescência não é um ser isolado, sem um contexto específico. HELENA menciona, por conseguinte, a carga das nossas experiências em razão do tempo em que estamos e pelas pessoas com as quais convivemos e pelas quais nos sentimos afetados. Assim, a adolescência é atravessada por conflitos existenciais, materiais, bem como se encontra em um seio familiar do qual herdam situações de bons e maus momentos. Enfatiza também a fragmentação e a quebra de vínculo, muitas vezes, por falta de diálogo e do cuidado com o outro.

Diante de tais considerações, HELENA chama atenção para a responsabilidade pertinente à família. O termo família, para nós, é compreendido como aquele que se dispõe a cuidar e aceitar o outro sem restrições. Esse cuidado, faz-nos afirmar que é também de responsabilidade do educador, em sua função de educar, a fim de facilitar ao adolescente o conhecimento de si mesmo, a elaboração de um eu mais integrado, de forma que transponha as barreiras do egoísmo e que possa perceber o outro, adolescente ou não, como *gente*, como pessoa humana.

Podemos analisar, em suma, que os adolescentes participantes das atividades com a educadora HELENA perceberam a importância da escuta e da atenção, mas não conseguiram vincular a relação possível de convivência entre os conceitos específicos da disciplina e as atividades com a disciplina em cena. Portanto, podemos presumir que haja uma divisão rigorosa entre o saber das disciplinas e elementos que, em nossa concepção, poderiam compor o currículo da prática pedagógica, pois perpassaria, não só a atitude do educador e do aluno, mas a ação no cotidiano escolar.

Quando a entrevistada foi questionada a respeito da importância das atividades para os adolescentes, avaliou de forma positiva e justificou, rememorando uma das lições e o comportamento dos adolescentes percebido por ela. Enfatizou, em seu discurso, o conflito na vida dos alunos como elemento chave presente e assegurou que eles se permitiram ser orientados pelos próprios colegas. De forma *muito interessante* entravam em debate e resgatavam situações do passado, rediscutindo, no presente, possibilidades de atuação e defesa do ponto de vista do agora.

> ***Então, eu acho que é importante parar e pensar sobre isso, porque a gente está formando gente [...] eu formo para ser gente, para conviver com o outro, conviver no sentido de viver com outras pessoas harmoniosamente. E [...] para isso [...] eu acho que as questões das atividades foram bem vindas, porque falavam de conflitos e isso faz parte do universo da adolescência. Lembro-me de uma situação que envolveu a temática de uma das atividades, pois os alunos se colocaram calorosamente, um até defendeu e, então, foi muita discussão e lembranças [...] as argumentações eram inúmeras, dos que defendiam e dos que condenavam [...] tentavam chegar a um consenso e se indagavam: conflito na escola ou não? Pra quê? Ai vem: "Lembra quando eu era do 6º ano que briguei com fulano e vocês me defenderam e vocês vieram dizer para eu não brigar?" Coisas desse tipo, resgatando histórias [...] histórias de vida [...] repensavam as posturas deles e de outros, a partir dos conflitos que foram postos, nesse sentido, é muito interessante.***

Podemos interpretar a narrativa acima a partir do que consideramos fundamental para a compreensão das lições ministradas com o grupo. O entendimento do termo *gente*, de formação de *gente* está relacionado à percepção do outro em sua forma integral, que, na adolescência, atua na possibilidade de constituir uma identidade mais estruturada, superando os desafios e elaborando formas de lidar com a própria existência de ser humano e de se aperfeiçoar na construção de sua humanidade.

HELENA indica que a condição de conviver com o outro está simbolizada por valores, como: respeito, amizade, compreensão, coragem, tolerância, paciência, determinação, valores que podem desenvolver pessoas mais resilientes como também perseverantes. Outro ponto significativo foi a abertura para se falar em conflitos, a condução que foi estabelecida para reflexão e ação entre e com os adolescente. O que instigou a um resgate da história de vida, mesmo que pontual,

pois, nesse instante, houve retorno a um acontecimento do passado, trazendo à tona um momento de discussão e reflexão sobre o presente, provavelmente uma reelaboração do vivido, o que implica amadurecimento da experiência e crescimento pessoal.

Possivelmente, naquele momento, segundo expressão tão evidenciada por HELENA, o grupo foi despertado em sua atenção e concentração, recompondo alguns fragmentos de experiências vividas. Parece-nos que as histórias relatadas se tornaram ferramentas para uma educação que se propõe a desenvolver componentes emocionais e, com isso, o educador representou um facilitador dessa engrenagem complexa, mas presente em seu cotidiano, embora, muitas vezes, negada por algumas das razões já anteriormente expressas.

Ao ser interpelada sobre se já teria ministrado atividades com esse perfil na escola, HELENA assinala que foi um desafio, por não ter ainda conduzido, de forma tão específica, dinâmicas com tais propósitos, não obstante, sua disciplina exige reflexões permanentes e que, de algum modo, está vinculado à vida de cada um deles. Justifica a afirmativa e relata o trabalho com temáticas e interpretação de textos que traduzem a *indignação humana*. Com isso, faz uma leitura crítica da vida e enfatiza a participação do grupo a partir da vivência cotidiana, da intencionalidade das imagens e textos retratados nas temáticas que se apresentam em estudo com os alunos. A entrevistada expressa de forma carinhosa uma relação em que há lastro e é sustentada pelo afeto e conhecimento. E assim narra:

> ***Nunca tinha aplicado nada especifico, mas sempre procuro trazer reflexões que sirvam para a vida deles. Por exemplo: eu posso, hoje, materializar com fotografia o que me inquieta, fazer um olhar para minha cidade [...] Então, veja [...] eu nunca tratei, diretamente, com esse Programa, mas eu sempre procurei coisas que eu acho, de certa forma, coisas que se aproximam da intenção [...] da intencionalidade das atividades que eu apliquei. O que pra mim, como pessoa e como professora, também levou a conhecer mais meus alunos, o que passa dentro da cabecinha de cada um deles. Às vezes, me sentia surpreendida [...] sabe, aquelas pessoas que geralmente não falam, nesse momento, falavam. O ano termina e eles continuam vindo aqui me visitar [...] tudo me possibilitou conhecer mais [...] com quem eu estava, com quem eu estava caminhando [...]***

É interessante analisar que, em sua fala, há uma relação de respeito intenso com o educando, demonstrando congruência entre o ser e o fazer expressos.

HELENA traz elementos de sua prática condizentes com as perspectivas da formação humanizada, estabelece relações entre as atividades do Programa e as aulas que compõem a sua rotina, reafirma o propósito como educadora, realçando o afeto como elemento essencial na relação com o educando. Observa o aluno de forma crítica e analisa os caminhos que foram percorridos como educadora, bem como demonstra se sentir incorporada nas situações vividas. Assim, a experiência do afeto vivenciada por HELENA indica proximidade de uma relação que se sustenta, a partir da compreensão, em laços estabelecidos pelo vínculo.

A entrevistada prossegue a narrativa referindo-se ao processo empático que vivencia ao tentar se colocar no lugar do outro, no caso do adolescente, a fim de perceber a reação dela mesma. Tendo em vista as lições, analisa em si possíveis comportamentos que poderiam ser gerados, expressando sentir-se envolvida e tocada pelas situações, nos grupos e individualmente.

Analisamos que as competências emocionais demandadas pelas atividades foram expressas pela capacidade de se colocar no lugar do outro e de se perceber em relação. Assim, as emoções são reconhecidas pelos próprios adolescentes, a partir da relação conjunta educadora e educando, no processo de recriação das situações desenvolvidas nas em lições e que, naquele momento, estavam sendo vividas e não simplesmente, cumpridas.

> **Na hora que eu penso no outro, eu penso em mim também. Então, na hora em que eu estava aplicando a atividade para eles, paralelamente, eu estava pensando em como eu reagiria, como eu, HELENA. Qual seria o meu posicionamento. Então, não foi uma aplicação fria de uma situação, eu não me senti imune ao que apliquei, eu me senti parte, porque, no mesmo momento em que eles se colocavam, eu lia para eles, eu também estava refletindo como eu, pessoa, reagiria se fosse uma situação de roubo, aqui, no meu ambiente de trabalho, se fosse uma situação de briga, como eu, sabe? [...] reagiria. Então, eu não me coloquei fora [...] eu me coloquei, sim, dentro.**

O estar *dentro,* para nós, simboliza o envolvimento das atividades que foram realizadas junto com alunos. Estar dentro, portanto, diz respeito à possibilidade de compreender a dinâmica relacional, não apenas no aspecto cognitivo, na dimensão mental, mas num sentido de comprometimento com o fazer, com o pensar, com o agir.

Sobre a importância do Programa e a disposição do corpo docente, a

entrevistada justifica que as lições provocam reflexões que se expandem para além das relações com e entre os adolescentes. Assim, narra HELENA:

> **As atividades levam a gente a pensar para além dos conteúdos específicos trabalhados na escola, leva a gente a pensar nas relações que existem dentro da escola, nas relações entre os professores, entre pessoas e leva a gente a pensar, que a gente está formando gente, como já disse, e não formando máquina [...] eles não são objetos, são pessoas que vão conviver na sociedade. Se a gente diz tanto que e educação é para o mundo melhor, a gente também tem que querer pessoas melhores [...] Pessoas melhores não se fazem só pela matemática, pelo português, pela literatura, pelo inglês, pela filosofia, se faz por uma série de várias questões, dentre elas [...] as relações humanas.**

Podemos destacar que o pensamento se apresenta em foco, estabelecendo associações com a possibilidade de transpor as disciplinas escolares, a sala de aula e, nesse sentido, ratifica e reconhece o ser humano em seu desenvolvimento pleno. Além disso, estrutura sua crença na visão positiva e na capacidade de aperfeiçoamento da existência, na relação com o outro, consigo e a sociedade. Tais pontos se revelam de forma congruente ao longo das narrativas. É possível compreender que há disponibilidade interna da educadora de pensar e agir, pois questiona paradigmas estabelecidos e chama atenção para a educação proposta pela perspectiva conservadora disciplinar.

HELENA ratifica a prioridade dos conteúdos, nos encontros com os alunos*, por uma grande parte dos educadores,* entretanto ressalta a forma diferenciada da equipe de orientação educacional em suas intervenções junto a eles. A entrevistada assinala as experiências positivas materializadas em *excelentes* momentos na sala, por exemplo: relata momentos de preocupação experienciados ao perceber que *o aluno não estava bem* e *solicitava ajuda;* então ajudava, conforme a possibilidade, e ele dava o retorno, d*eixando-me mais tranquila* (sic). Apesar de reconhecer um movimento de alguns profissionais em torno dessa escuta na escola, afirma ser *ainda muito pouco.*

HELENA continua, expressando a existência de demanda de tensões dos familiares com a escola, e tal demanda caminha no contrafluxo das propostas de um Programa de educação emocional, pois a maior parte dos familiares exige que a escola seja, potencialmente, cognitiva e que, portanto, invista na razão.

> **A gente briga, no sentido de ir contra a maré [...] que é enorme [...] que vem de fora da escola [...] formada por desejos e ansiedades, pais que querem, às vezes, filhos que saibam demais [...] sobre conteúdos específicos, que passem nos vestibulares [...] que a escola sempre esteja em primeiro lugar. Essa cobrança vem muito de fora, mas a gente também precisa remar contra isso [...] eu acho que isso é importante, sabe? [...] É [...] a gente não querer seguir só esse fluxo, mostrar que existem outros.**

A entrevistada expõe a imagem que a escola reflete para a sociedade e que os pais esperam ver. Os resultados imediatos são representados no comportamento dos familiares que se revelam em ansiedade e desejos. Entretanto, essa imagem, no contexto escolar, é repensada por alguns professores, pois, para além dos aspectos prioritariamente cognitivos, há uma visão de mundo, de mundo vivido, que urge preservar; então, é apontada por HELENA outra perspectiva de cuidado com o aluno, que não só vem a contemplar as necessidades da razão, mas também outros *fluxos* que demandam atenção. A tutora, assim, revela preocupação contínua relativa a essa questão.

Sobre a não adesão dos professores em relação às atividades do Programa, HELENA ratifica a sua inquietação e tece algumas reflexões, nas quais retrata dificuldades de alguns educadores em se envolver com pesquisas de natureza teórico- metodológicas como a proposta por essa investigação. Examina o quantitativo de trabalho pertinente à categoria, mas, ao mesmo tempo, afirma que, apesar de toda a carga de trabalho, há de se analisar a necessária disposição interna do sujeito, agregando as atividades do Programa a outras do profissional, já preexistentes. Reafirma ainda a dificuldade de abertura para atividades que se proponham à humanização, indicando prioridade de discussão dos conteúdos. Com efeito, no campo da educação, *por mais que se discuta sobre a temática, quando a prática se impõe, os caminhos percorridos são os mais curtos e, portanto, imediatos, pois os resultados precisam logo emergir (sic)*.

HELENA refere a categoria de professores, tentando repensar os modelos de ação já estabelecidos. Acredita que, mesmo com os conteúdos da escola, quando se tem uma perspectiva diferente de pensamento, as lições do Programa são cabíveis e podem significar o redirecionamento de posturas em todos os níveis do contexto escolar:

> ***Eu percebo do seguinte modo esse tipo de pensamento [...] talvez seja mais importante pegar minha aula e discutir os meus conteúdos específicos [...] "eu já tenho que dar conta desse livro, dar conta dos alunos e dos seminários, pronto" [...] é [...] espero que isso seja uma desconfiança minha errada [...]***
>
> ***Sabe [...] Programas, assim, eu gostaria que acontecessem mais, com essas mesmas turmas, pois criaria uma rede muito melhor de reflexão mais forte. Sabe?***

Em nossa concepção, há expressão de preocupação sobre a visão de humanização no contexto escolar, e está exposta a partir de duas posições da entrevistada, a saber: a primeira relacionada ao cansaço, ao desgaste de alguns professores e interfere em ações fundamentais para o aperfeiçoamento do humano; a segunda diz respeito às possibilidades de mudanças a partir de uma ótica sensível que se permita manifestar e assumir inquietações que são pertinentes à realidade profissional. Tais declarações, portanto, apresentam posicionamento crítico e congruente com o fazer e o ser humanizado.

Nesse sentido, a educadora expressa uma avaliação crítica em relação à aceitação do Programa e reafirma que, se houvesse abertura para o conjunto docente, a pesquisa teria mais participação de educadores, podendo gerar uma dinâmica diferenciada no funcionamento e nos resultados objetivados pelas atividades na escola e na sala de aula com os alunos.

HELENA acrescenta ainda as faltas e restrições metodológicas que caracterizaram o Programa, por exemplo: poderia ter sido gravado − o que *representaria um documento histórico valioso*; além disso, em acordo com os demais entrevistados, enfatiza o tempo, *gostaria de mais*; afirma que foi insuficiente e menciona as dificuldades peculiares de todos os envolvidos (pesquisador, educadores e adolescentes). Propõe o Programa como componente curricular que poderia ser ministrado por todas as disciplinas escolares e turmas:

> ***tem uma coisa que eu senti falta [...] uma coisa que eu achei que foi extremamente rico [...] foi o debate proporcionado pelas reflexões [...] se isso pudesse ter sido gravado, você teria materiais maravilhosos [...] Não sei se isso é a intencionalidade do Programa, mas eu fiquei tão encantada com o que ouvia [...] . Sabe? Então, eu acho que isso poderia ser uma contribuição e a outra coisa [...] seria a continuidade [...] não fosse uma ação de um ano [...] eu acho que a gente conseguiu ganhos com as atividades, mas o tempo foi conturbado [...] greve no meio. Então [...] foi difícil [...] para você, pesquisadora, para a gente,***

> ***que aplicou e para os alunos, que tinham que retomar certas coisas [...] Mas eu fico pensando, se esse ano tivesse acontecendo [...] quem era 7º está hoje no 8º e estaria acessando outras atividades, quem era 8º estaria no 9º o mesmo processo [...] Eles iriam construir uma rotina [...] esses momentos poderiam acontecer, durante todos os anos do colégio, em diferentes turmas [...] em diferentes turmas não [...] em diferentes aulas, com diferentes professores [...] não seria mais uma surpresa [...] por exemplo, na minha aula, na aula de matemática, na aula de português. Então, eu acho que isso seria uma conquista, que é difícil [...] Eu fico pensando se isso acontecesse ao longo dos anos, nos 6º, 7º, 8º e 9º, quando chegasse lá no 8º já seria tão natural, que os debates, nas aulas, fariam parte do aluno, como o seu próprio corpo [...] na verdade, não seria algo estranho.***

Interessante avaliarmos os proponentes denotados na fala de HELENA. Podemos observar, para reflexão inicial, os pontos propostos como contribuição, a saber: o videodocumentário, em termos gerais, poderia relacionar as imagens dos adolescentes nas atividades a expressões por eles figuradas, a fim de gerar interpretações e estudos mais detalhados. Na fala da educadora, as imagens, possivelmente, revelariam a intensidade das experiências dos adolescentes e caracterizariam com mais rigor a dinâmica dos seus componentes emocionais.De fato, não foi intenção da pesquisa captar as imagens, mas, sim, a observação e a análise das ações transfiguradas nas atitudes pessoais e relacionais dos alunos e do educador, considerando as competências emocionais propostas pelo Programa e descritas em nossa fundamentação teórica e metodológica. Todavia, é válido repensar a trajetória vivida, a fim de que investigações posteriores venham a aprofundar esse momento iniciado. Quanto ao tempo, a tutora vem indagando, de forma perspicaz, a respeito da brevidade − ponto negativo, segundo ela.

Observamos que a linha do tempo indica ser, até o momento, uma fala presente nas narrativas dos educadores participantes, configurando uma necessidade de ação mais verticalizada, com um olhar mais atento.

Quando HELENA é indagada sobre possíveis mudanças de atitudes dos adolescentes, embora já tenha mencionado, ratifica e expõe alguns fatores, que se evidenciam na seguinte narrativa:

> ***Eu percebo que as atividades ajudaram os adolescentes a entender que no espaço da minha aula havia tempo para dialogar sobre questões que os inquietassem no contexto da escola. Portanto, não era um espaço só para o diálogo de uma***

> ***disciplina, de um determinado campo de conhecimento. E aí eles começaram a ver que poderiam chegar aqui e dizer: professora, isto está acontecendo na sala de aula e está sendo tão chato, o que a gente faz?"***
> ***[...]***
> ***Eu atribuo [...] assim, uma pequena semente foi plantada e eles perceberam que podem continuar regando, mesmo passando o período da atividade. Ainda hoje, por exemplo, eu tenho alunos dessas turmas que estão no ensino médio e que têm outros professores, mas ainda me procuram, quando se sentem inquietos. Então, eu acho que ficou um canal de aproximação [...] é [...] eles perceberam assim, eu tenho uma pessoa que me escuta, que está aberta a ouvir os problemas da gente. Sabe? Não se fecha.***

Podemos interpretar as considerações de HELENA a partir da seguinte concepção: crença de sua postura de vida e da relação com o educando. Não se pode negar que a atitude do educador favoreça a vinculação e a possibilidade de mudanças de sentido em seu aluno. Nessa trajetória com os adolescentes, a relação se desenvolveu antes e durante a pesquisa; na verdade, foi desenvolvido um campo de ação propenso a mudanças, à aceitação, e à disponibilidade de viver situações de forma genuína, o que tornou o momento possível para ser representado, simbolicamente, por uma pequena "semente".

Por fim, A narrativa exposta por HELENA evidencia o vigor em enfrentar e correr riscos, a fim de encontrar caminhos para o exercício de práticas pedagógicas que desenvolvam competências emocionais e questionem as normas preestabelecidas da instituição. Desse modo, que a forma de pensar, de ter atitudes e de expressar os sentimentos/emoções possa ser desenvolvida nas ações dos educadores. Estes, por sua vez, possam compreender e incorporar voluntariamente o que faz parte do ato de educar na perspectiva da formação humanizada. Em HELENA, esse canal de abertura foi fortalecido, porque, na verdade, já existia nela a disposição interna e a sua aproximação dos alunos.

7.1.4 ANA − "aperfeiçoar o sentido das relações na adolescência quanto à atenção e ao cuidado no ambiente educacional"

A participante, nomeada ANA, descreve em seu histórico profissional, aproximadamente, vinte e quatro anos na educação básica. Apresenta, de forma coesa e pontual, apreciações importantes, as quais alertam para o aperfeiçoamento

de relações no corpo pedagógico e no ambiente educacional.

ANA expõe suas percepções a partir da afirmativa de que na educação, em especial na Escola Clarice, exercita com os adolescentes propostas temáticas similares aos objetivos das atividades propostas pelo Programa de educação emocional, o que facilitou a compreensão e a aceitação das lições junto aos alunos. A entrevistada afirma que atividades dessa natureza são relevantes para o desenvolvimento da adolescência e acredita que a escola é um espaço que necessita assumir a sua função de humanizar. Assim, expressa em sua fala a seguinte narrativa:

> **o que você está pesquisando, para mim é de fundamental importância, na escola. A gente acredita [...] nós que já trabalhamos com essa visão [...] então é mais fácil aceitar [...] no caso [...] para mim [...] foi muito fácil aceitar e trabalhar, porque é algo familiar, é o que eu acredito [...] é o que eu busco em uma formação que possa contribuir para o trabalho com os alunos e, desse modo, foi muito tranquilo [...] Porque eu acredito que é necessário à escola se preocupar e trabalhar esse lado da questão emocional… repito que é e foi fundamental, pois ajuda a controlar os impulsos dessa idade e também a respeitar o outro.**

A educadora se apresenta segura ao falar sobre as atividades, demonstra habilidade com dinâmicas em sala de aula e expressa com clareza sua posição em relação à proposta do Programa. Demonstra, ainda, além de crença sobre o que fala, compreensão, e chama a atenção do institucional em relação ao cuidado com os aspectos emocionais dos alunos e anuncia o compromisso que é cabido à instituição escolar.

Em outros termos, poderíamos entender que há sinalização de os temas indicados nas atividades fazerem parte da ação pedagógica da entrevistada e, portanto, já são componentes de sua rotina de trabalho na escola e que, mesmo realizando este tipo de atividade no contexto escolar, analisa a instituição educacional como um todo que deveria assumir o papel pertinente ao cuidado com os alunos e considerar os aspectos formadores da emoção como parte integrante de sua formação.

A formação, por sua vez, voltada ao desenvolvimento das competências emocionais, na fala da educadora, expressa contribuição para a humanização do adolescente, humanização que se volta ao respeito, à compreensão do outro, à compreensão de si mesmo, bem como o controle da impulsividade, que, em nossa

concepção, é um dos aspectos mais densos a ser fortalecido na elaboração da identidade nesse período da vida.

Em meio às reflexões, ANA ratifica, mais uma vez, a importância de realização das lições propostas pelo Programa; segundo a sua fala, a importância não está só direcionada ao adolescente, pois as emoções são fundamentais para todas as faixas de idade. Entretanto, a adolescência transita por mudanças difíceis e, na maioria das vezes, apresenta momentos tumultuados de decisões, por isso, orientá-los, a partir dessa perspectiva de olhar para si e perceber o outro e se questionar, é uma prática que pode caracterizar o fortalecimento do eu. ANA relata:

> ***Para qualquer faixa etária, eu acho importante esse trabalho do emocional. Mas, vamos falar do grupo, especificamente de adolescentes, pois é o grupo daqui [...] Acredito, de fato [...] é um grupo que passa por uma transição, um momento de mudanças [...] alguns de forma bem tranquila, outros nem tanto [...] então é fundamental esse olhar [...] olhar o outro, rever posturas, na verdade, olhar a si mesmo constantemente [...] Se olhar e mudar ou não [...] se reafirmar naquilo que já é [...] Naquilo em que ele já se conhece [...] já se percebe.***

Ao argumentar sobre a construção da identidade, ANA nos instiga à seguinte análise: partimos do princípio de que as indagações constituem tentativas de resoluções de conflitos, o que na adolescência se apresenta em fase de construção de afeto, de confiança, de relacionamentos. Nesse período da vida, as inquietações pessoais e relacionais são intensas; há dificuldades variadas de atenção e orientação, pois a tomada de consciência de si, nesse processo, exige reelaboração das situações vividas e, ao mesmo tempo, a projeção de possíveis cenas a serem constituídas. Tais propósitos têm como meta firmar a tomada de decisões nas situações presentes. Todavia, para tanto, há de se estabelecer estrutura não só de organização de si mesmo como também de apoio relacional. Assim, a possível reafirmação de si e com o outro se fortalece à medida que as resoluções vão sendo elaboradas de forma positiva e, então, as circunstâncias, no cotidiano, vão sendo superadas, gerando responsabilidade e projetos existenciais.

ANA assinala que a maior parte dos alunos se identifica com as atividades e o modo como são realizadas. Ela percebe que a angústia é uma expressão presente, quando os adolescentes reconhecem em si algumas manifestações pessoais e interpessoais objetivadas pelas atividades. Alguns deles aceitam tal revelação de

forma mais tranquila e outros se colocam à margem, quietos e observadores. *A percepção de mudanças é gratificante,* afirma a educadora, retratando ainda estar o fortalecimento da adolescência pautado no autoconhecimento.

Avaliamos, a partir de tais conjecturas, que a entrevistada se coloca atenta às atitudes dos adolescentes, ressalta o autoconhecimento como competência emocional estruturante e observa as dificuldades, de forma a destacar e analisar os comportamentos que emergem diante das descobertas que são experienciadas por eles.

Quando indagada sobre o trabalho pedagógico que realiza, ANA reafirma que desenvolve atividades muito semelhantes no formato individual e em grupo; relata também a existência de um grupo de educadores na escola que assume a crença de que as transformações pessoais, na adolescência, são da ordem do individual, mas o espaço coletivo é fundamental. Assim, narra a educadora:

> ***a gente desenvolve e realiza atividades, porque entendemos que essas questões precisam ser trabalhadas no grupo e não de modo individual, só em alguns casos específicos, mas aqui a gente entende que um trabalho tem que ser com o grupo, porque as mudanças se dão individualmente, mas afetam o grupo e, de algum modo, também interferem no individual.***

Nessa escola, há uma equipe direcionada a lidar com situações diversas, como a violência, a sexualidade, as relações familiares etc., e uma equipe que se dispõe a realizar ações que fortalecem o adolescente e a dispõe-se também a estar atenta aos caminhos que se formam no contexto escolar. A entrevistada enfatiza que os profissionais dessa equipe, por se sentirem preocupados com os acontecimentos de violência na escola, desenvolvem tecnologias de relacionamentos que se aproximam das atividades do Programa e que tais tecnologias ratificam a importância das relações e competências emocionais desenvolvidas na adolescência. Desse modo, ANA fala sobre a importância das atividades do Programa com os alunos, sobre a metodologia e sua criatividade *e* os *objetivos como desafiadores.* Observa a educadora que houve crescimento na participação efetiva dos alunos, afirmando também que, *a princípio, os alunos demonstraram certa desconfiança*, mas eles descobriram, com a continuidade das atividades, que *poderiam se sentir à vontade*, pois estar diante do outro e observando a si mesmo pode ser uma *experiência interessante e séria*. Assim, as atividades do Programa

para os adolescentes que efetivamente participaram foram desenvolvidas com perspectivas positivas. Examinemos a narrativa:

> ***eu avalio que foi bom, porque, apesar daquela expectativa inicial, na maioria dos casos, a receptividade foi muito boa e eu percebi crescimento em muitas turmas, não em todas [...] acho que passa, exatamente, pela questão de perceber a importância desse trabalho [...] porque tem turmas que entendem, verbalizam e valorizam esse tipo de ação. Nessas turmas o debate foi muito rico [...] já nas turmas que não consideraram ou, às vezes, até desconsideraram a importância dessas atividades [...] a discussão não amadureceu como deveria amadurecer e não favoreceu o crescimento [...]***

A educadora relaciona as dificuldades de realização da pesquisa com os adolescentes, as dificuldades deles em participar e se comprometer e, em seguida, expõe os resultados positivos daqueles que, de fato, se integraram à proposta das atividades. Segundo a entrevistada, as discussões foram prósperas em termos de participação e, por isso, gerou crescimento e amadurecimento pessoal, mas daqueles que, de fato, participaram ativamente das atividades do Programa.

O que nos chama a atenção nas reflexões reveladas por ANA é a evidência de que a disponibilidade pessoal do adolescente é uma condição fundamental para participar das atividades. A educadora é muito clara ao afirmar que se não há presença (disponibilidade pessoal) não há comprometimento em: conhecer a si mesmo na convivência com o outro; falar sobre o conhecimento/reconhecimento de si; escutar o colega e ser um agente pronto a refletir e a agir. Entendemos que se assim não for não há sentido e o que poderia representar crescimento tornar-se-ia apenas uma tarefa a ser cumprida.

Então, é válido reafirmar que se faz necessário disponibilidade, no sentido de comprometimento, para participar das lições do Programa, pois sem a mesma não há como compreender, sentir e agir coerentemente. Em vista disso, na formação humanizada, há de se elaborar uma vida em que a congruência das atitudes em relação a si e à própria existência seja permanente, e a tarefa do educador, nesse contexto, possa ser consolidada.

> ***Então, eu entendo que a visão do aluno, às vezes, vai interferir também no desenvolvimento dele. Eu passei por situações que, até conversei com você, envolveu uma discussão no mesmo ano de ensino, em uma mesma turma, a exemplo, uma turma A e uma turma B, discussão muito rica, muito proveitosa, além do que eu entendia do que seria possível naquele grupo [...] eles foram muito amadurecidos. Um outro grupo, sendo de outra turma, alunos da mesma idade, estudando no mesmo colégio, com os mesmos professores, mas com uma fala, uma discussão muito elementar.***
>
> ***É [...] Eu acho que passa também pela questão do entendimento e da valorização do tema. A dificuldade que eu encontrei foi essa. E assim, um pouco de angústia por perceber que poderia ter sido melhor [...] é [...] o aproveitamento poderia ter sido melhor, poderia ter sido mais rico e não foi [...] questões assim muito elementares mesmo. Então eu achei essa dificuldade.***

ANA reafirma que o valor atribuído à atividade do Programa está diretamente vinculado ao interesse do aluno pela atividade e à sua (dele) identificação com ela. A educadora exemplifica a demonstração de amadurecimento de alguns adolescentes, o que provocou surpresa à educadora, ao passo que outros ficaram no campo de questões elementares. Nesse sentido, ANA expressa sensação de angústia por não ter despertado reflexões mais refinadas, ratificando que foi uma das dificuldades que precisou assumir.

A entrevistada expressa a palavra *angústia*, por não despertar o interesse da totalidade dos adolescentes, considerando as temáticas e reflexões que estavam sendo postas em debate, entretanto reconhece e ratifica as diferentes elaborações que se deram, provavelmente, devido à ligação do aluno com o tema. Nesse aspecto, podemos reafirmar que a identificação, a referência do outro e as experiências são fundamentais para a tentativa de reelaboração dos próprios conceitos e de aperfeiçoamento no modo de ser com o outro e consigo.

ANA demarca a seguinte fala, ao ser questionada sobre a contribuição das atividades em relação à vida e à própria experiência profissional:

> ***O que fica de positivo é saber que pessoas, outras pessoas, têm preocupação com esse tema e estão estudando e aprofundando conhecimento [...] o que, certamente, vai contribuir para o trabalho dos profissionais que já estão em campo [...] já estão colocando em prática os conhecimentos e as experiências, tentando resolver questões que ocorrem no dia a dia [...] porque são muitos os problemas que a gente enfrenta na escola e nas relações em sala de aula [...] muitas vezes, é muito complicado no cotidiano buscar mecanismos de resoluções ou ao menos***

> ***de "minimização." É [...] a gente não está só, tem outras pessoas preocupadas também com os adolescentes, com questões sobre as emoções [...] . o que nos ajuda muito, sabe? [...] Porque, às vezes, nesse contexto escolar, não encontramos tanto apoio, não existe tanta valorização do trabalho [...] E saber que tem pessoas preocupadas, estudando sobre isso, então [...] dá um certo fortalecimento [...] é [...] alivia e fortalece, não estamos sós em um barco.***

A educadora parece nos indicar que a solidão é uma marca presente no trabalho educativo e a dedicação a esse trabalho aponta para a criação de *mecanismos e resoluções* de *problemas* em sala de aula, a fim de lidar com a adolescência e com as *questões emocionais*. Dessa feita, em meio à solidão, ANA afirma encontrar aportes teóricos que a fazem se sentir mais segura para seguir o caminho, pois o conhecimento formal está sendo aprofundado e a experiência pessoal e profissional está sendo vivida.

A educadora continua a expressar a importância do Programa e suas ações. Ela parte da afirmativa de que o educador não se coloca na posição de cuidar do educando. Assim, segundo exposição de ANA, o educador prioriza os conteúdos específicos de suas disciplinas e, no geral, justifica que é uma normatização do contexto e, portanto, da estrutura institucional, mas ANA questiona e chama a atenção da responsabilidade pessoal. A narrativa, a seguir, expressa, literalmente, o pensamento que inclui a sua postura sobre as indagações que perpassam o discurso do educador, e cita alguns motivos:

> ***É fundamental e [...] é preciso mais [...] como eu posso dizer [...] divulgação [...] porque a gente não vê divulgação nas redes municipais, estaduais [...] Na verdade, a gente não vê essas temáticas sendo trabalhadas, tanto na formação continuada como na própria formação do professor, pois na graduação não há trabalho sobre essa temática com os professores, nas próprias licenciaturas. E quando a gente entra em sala de aula [...] ninguém escapa [...] todos enfrentam problemas como a violência, a indisciplina [...] a gente percebe os professores da educação básica sem saber o que fazer e começam a querer colocar o problema em outras pessoas [...] assim: "não sei o que fazer, não recebi formação para isso [...] o problema é do aluno [...] é da família [...] é da escola [...] é do governo". Eu escuto muito isso, isso é um problema de educação doméstica, quem tem que dá conta é a família [...] leva para o psicólogo [...] psiquiatra [...] escuto afirmações desse tipo. Também de outros como: Alguém tem que resolver menos eu [...] eu não tenho formação para isso."*** ...

Observamos que o enfrentamento das situações que emergem como problema em sala de aula não integra a formação do professor. Temáticas que envolvem competências emocionais em acordo com as atividades do Programa não são reconhecidas pela maioria de organismos responsáveis pela educação formal. Os educadores, por sua vez, em sua maioria, assumem a postura de distanciamento dessas teorias e estratégias metodológicas. Partem do princípio de que não há responsabilidade que indica a assunção de tal encargo e que existem outros profissionais que se especializaram para o enfrentamento de tais situações (*violência, indisciplina, problemas familiares*). Excluem-se da ação pedagógica em que o sentido de educar implica considerar a visão multidimensional do ser (ROHR; 2012), portanto ir além da dimensão cognitiva, assumindo com responsabilidade e apropriação o ato de educar.

Acrescentamos a essa realidade a falta de investimento em competências de ordem emocional. Os educadores, além de não se disponibilizarem a se aproximar e se apropriar desse nível temático, apresentam-se frágeis em relação ao lidar com as situações adversas que escapam do currículo formal.

Sobre a aceitação de professores para ministrar atividades desse Programa, ANA ratifica a compreensão de alguns, por entenderem que esse tipo de atividade contempla dimensões que auxiliam o cognitivo e, portanto, o desenvolvimento do aluno do ponto de vista das atividades escolares, pois o aluno, apresentando-se organizado em suas dimensões básicas não apenas na dimensão emocional, mas também nas demais, terá condições mais eficientes de dar conta, não só de si, mas também das demandas próprias da escola. A partir desse argumento, narra a entrevistada:

> ***Eu acredito que foi por entender a importância desse trabalho que alguns professores estão investindo no desenvolvimento do aluno. Não só na questão cognitiva; entendendo que o aluno tem várias dimensões, tentamos trabalhar cada uma delas. Então, acho que, desse modo, quando se entende, a aceitação fica mais fácil. Então, quando não entendo, não me sinto obrigada a aceitar e, muitas vezes, a falta de entendimento da relação entre o emocional e sua interferência em outras questões é que determina a não aceitação de atividades assim. E, às vezes, os professores se perdem nisso, sabe [...] o aluno tem problemas emocionais em casa e na sala de aula e apresenta comportamento diferente. Claro [...] eles não vão deixar as suas experiências em casa – como se pudessem agir da seguinte forma: aqui, eu sou assim e ali eu sou diferente –***

> ***então, tudo fica esquecido, pronto [...] ou [...] ainda a minha sala de aula é cheia de problemas (fala o aluno) por questões variadas, por exemplo, o bullying – esqueço tudo e aprendo tudo o que o professor diz, ignorando tudo que está em minha volta na sala [...] É difícil ser assim, não é? [...] Imagina [...] na adolescência! E o pior ainda é quando o próprio professor sabota [...] não tem clareza, desconsidera e ainda passa isso para o aluno e aquele aluno, que também não tem clareza, passa a ver dessa forma [...]. O bom é [...] quando o aluno entende a necessidade e diz: "não [...] isso é importante". Mas quando não entende e não afirma que de fato é importante, tudo fica mais difícil.***

Pontuaremos, na fala de ANA, alguns indicadores que expressam a percepção da educadora em relação às atividades do Programa e que demarcam em sua visão a dinâmica dos alunos e demais educadores no contexto pedagógico: (1) ANA demonstra preocupação e compreensão em relação ao cuidado com o educador e com o aluno; (2) legitima também o desenvolvimento de competências emocionais e (3) afirma que tal desenvolvimento se apresenta nas dimensões humanas (ROHR, 2012). Como consequência dos indicadores acima mencionados, a educadora relata a existência de um compromisso firmado em relação ao crescimento pessoal e relacional, não só envolvendo os educadores, que se dispõem a entender a multidimensionalidade do ser, mas também os estudantes, a fim de que possam perceber que tais dimensões existem e há de se ter reconhecimento de cada uma delas e, desse modo, trabalhar de forma consciente, tanto o educador quanto o adolescente, assumindo comprometidamente a responsabilidade pessoal e coletiva.

A entrevistada estabelece algumas observações sobre o tempo da pesquisa e reafirma que se fosse um prazo mais alongado seria mais proveitoso. Expressa ainda a dificuldade de lidar com esse tempo*, porque exige disciplina e mudança de alguns padrões que estabelecemos, mas acho que se fosse por mais de um ano seria apropriado aos poucos.* ANA também confirma: *se todos os professores aceitassem participar da pesquisa os resultados poderiam ser diferentes, porque mais educadores teriam consciência e entrariam nesse movimento de trabalhar as emoções, assumindo mais atividades, dividindo as responsabilidades.* Desse modo, como foi, *percebemos algumas diferenças de atitudes entre os alunos, mas foram poucas, diante do que poderia ser*.

Ao narrar a aceitação das atividades pelos estudantes, a educadora focaliza as dificuldades de trabalhar o que há de positivo e, assim, tece a seguinte fala:

> ***gostaram das atividades [...] uma boa parte fazia com prazer [...] mas eu senti dificuldade [...] descobri que eles não conseguem perceber muito as coisas positivas sobre eles mesmos [...] é muito difícil para um ser humano [...] especialmente para eles [...] Eu tive que estimular bastante, pois as atividades sempre recomendavam pelo menos cinco características positivas [...] eles sentiram muita, muita dificuldade em perceber tais características, sabe? Coisas sobre o que seria bom neles mesmos [...] mas o que não era legal logo sabiam identificar tanto neles quanto no outro [...] observei isso [...] então, era mais fácil dizer sobre o negativo do que sobre o positivo [...] para mim foi muito difícil [...]***

Diante de tais considerações, chamam-nos a atenção as dificuldades expressas por ANA, pois nos parece enunciar que há uma falta de sentido, na adolescência e na humanidade, em pensar ou falar sobre aspectos positivos de si, o que nos provoca para outra pesquisa.

Entretanto, quanto aos pontos positivos, quando eram expressos entre eles (os adolescentes), mencionavam de forma satisfatória a seguinte frase: *mas eu nunca pensei que você visse isso em mim, eu não vejo*. Então, ao perceber que o outro identificava padrões positivos de comportamento e características marcantes, segundo a educadora, *fazia a diferença*. Diferença que examinamos mediante o fortalecimento da autoestima e da interação com os pares, gerando, nesse cenário, automotivação, reconhecimento de si e vigor nas habilidades sociais. Para tanto, reconhecemos que tais atitudes precisam de tempo, a fim de se consolidarem como parte da própria existência.

A educadora continua a refletir sobre os comportamentos vividos em sala de aula e dá sequência à narrativa, expondo as seguintes impressões:

> ***Algumas turmas ficaram mais integradas, porque os alunos perceberam que o movimento era de respeito, de posicionamentos positivos com quem a gente convive [...] Portanto, não minimizar o outro, menosprezando, ridicularizando ou, até mesmo, ignorando, os alunos perceberam que era o caminho que estava sendo trabalhado nas atividades. As turmas que apreenderam esse movimento avançaram na participação [...] Foi muito legal, porque são turmas que estão abertas a esse tipo de relação com o outro,***

> ***relação de respeito, de ver o outro como ser humano, de escutar [...] Observei também que alguns grupos não querem dizer o que há de bom em relação ao outro, ficam calados, indiferentes [...] Então, por isso a discussão não rendia tanto [...] eu pensava o seguinte: já que eles não podiam falar coisas agressivas, então não participavam com vontade, ficavam calados. Já nas turmas que valorizavam as atividades, o tempo foi curto, porque há atividades que estão requerendo muito mais tempo do que o tempo programado, eles querem se colocar, eles querem falar, na verdade, eles têm pouco tempo para expressar-se sobre si, sobre as angústias, as dificuldades.***

Considerando as matizes de uma educação voltada à formação humana, examinamos a percepção das emoções, pensamentos e sentimentos, que perpassaram o fragmento acima descrito, com base em algumas das afirmativas evidenciadas por ANA, a saber: (1) a *integração* como elemento construtivo parece-nos, nesse caso, indicar resultado positivo das atividades, pois presumimos que houve compreensão por parte dos alunos e que os mesmos se sentiram afetados pelas temáticas objetivadas das lições, o que se deu por causa da característica da turma que se apresentou disponível, demonstrando escuta e atenção ao longo das atividades realizadas e em relação aos seus pares; (2) a observação de ANA em relação a tais aspectos mostrou que os estudantes dessas turmas já revelavam em si disponibilidade para desenvolver dinâmicas dessa natureza e, provavelmente, se distinguiram por serem formadas por adolescentes previamente dotados de disposição pessoal para tentar se reconhecer através das atividades propostas pelo Programa; (3) os grupos que não participaram poderiam, talvez, estar vivenciando fatores impeditivos de concentração, ou em si não estariam suficientemente amadurecidos para participar de situações em que a exposição de suas emoções pudesse provocar reflexões do modo de ser e de agir no contexto educacional e, por essa razão, se distanciaram, expressando falta de interesse pelas atividades que estavam sendo propostas; (4) o tempo, mais uma vez, foi denotado como figura importante de reavaliação, pois reafirmou seu valor para fortalecer hábitos e, então, desenvolver competências que são sutis nas relações humanizadas. Ratificamos, portanto, a importância do tempo, como já fora dito, quanto à possibilidade de tais atividades serem apropriadas na dinâmica pessoal e relacional dos participantes; por consequência, é um dos componentes que contribui para o desenvolvimento da formação humanizada, pois auxilia também na disciplina, na organização e orientação pessoal do dia a dia, o que pode vir a intensificar o reconhecimento de

padrões formadores das competências emocionais e fortalecer a identidade. Porém, não só o tempo é importante para os adolescentes. Em nossa percepção, o comprometimento pessoal presente dos educadores contribui decididamente para o crescimento dos estudantes e, destarte, ambos estão interligados nesse desafio permanente, ora mais próximos ora mais distantes.

7.1.5 EMANUEL − “experiências pessoais apropriadas como fonte de compreensão para a formação humanizada”

Seguindo as entrevistas, o nosso próximo participante será intitulado EMANUEL. Tem em seu currículo cerca de vinte anos na área de educação e, na Escola Clarice, aproximadamente, quatro anos. Demonstra precisão e objetividade em seu discurso, faz parte da área de humanas e revela em suas reflexões que há valores humanos presentes em Programas dessa natureza, reafirmando, assim, os aspectos que foram percebidos também pelos demais participantes educadores.

O referido entrevistado pontua algumas circunstâncias que o possibilitaram avaliar a importância no contexto escolar, ao ser interpelado a respeito do Programa e mais especificamente em relação às atividades ministradas em suas aulas:

> ***As atividades despertaram, nos meninos, uma discussão muito interessante e que por conta disso são válidas no universo escolar, porque acabam por trazer, através de atividades lúdicas, situações que eles vivenciam [...] para mim isso ficou muito claro [...] eles vivenciam, no cotidiano, na sala de aula, nos corredores da escola [...] No pátio da escola há situações como essas, que, às vezes, as atividades apresentam. Em um grau, talvez, um pouco mais ou um pouco menos, mas que, de fato, essas situações não são muito distantes do que eles vivem − claro, guardadas as devidas proporções. Eu acredito que as atividades não são difíceis de vivenciar ou, muito menos, de chamar à reflexão [...] Lembro-me de uma aluna, trazendo uma situação vivida por ela, muito recentemente, e que tinha correlação com a atividade. Eu acho que o depoimento dessa aluna potencializou a discussão e foi muito importante. Nessa perspectiva, é fundamental que existam, na escola, temáticas que abram para outro tipo de formação, a formação do outro, a formação humana, é importante, desse modo, a gente se perguntar como é que esse outro age? Como é que eu ajo diante do outro? Que reconhecimento eu tenho do outro? [...]***

A visão do educador expressa correlação de proximidade entre as experiências de vida dos adolescentes na escola e a metodologia e os objetivos demandados nas atividades. Parece-nos apontar uma necessidade de análise e vivência a partir de uma outra concepção escolar, na qual implicaria uma *formação* em que a percepção de si e do outro representaria elementos fundamentais na relação pedagógica.

Ao significar a importância da realização dessas atividades, na escola, destaca a adolescência e parte da crença de que tais atividades são próprias para esse grupo etário, em razão de focalizar *o senso crítico, a afirmação da identidade e da demarcação do terreno.* Mas, acrescenta que seria muito interessante também serem experienciadas por *crianças menores*, embora, certamente, apontassem outras experiências e tivessem que se *apresentar de modo mais lúdico; acho que produziriam um bom caldo.*

Nesse sentido, os aspectos metodológicos das atividades demonstraram atender, segundo EMANUEL, às fundamentações próprias da adolescência, em termos da compreensão de si e da relação com outros. Todavia, tais atividades são referendadas também para crianças menores, indicando possibilidade de fortalecimento pessoal, relacional e social.

Interessante frisar que o ponto sobre *crianças menores* representa um dado diferente do até então mencionado por outros entrevistados e sublinha, para nós, possibilidade de demarcar tais atividades com outras faixas etárias e vivenciar os objetivos propostos, ainda que em formato mais lúdico, cultivando o terreno para, pressupomos, ao chegar na adolescência, esteja mais disciplinado a gerar padrões de comportamento direcionados à atenção e à responsabilidade sobre suas atitudes.

EMANUEL reafirma que os estudantes participantes das atividades estão pondo em prática alguns questionamentos para a escola, e parte da crença de que as atividades contribuíram para esse acontecimento.

Indagamos se houve proximidades das lições propostas pelo Programa e as ministradas no cotidiano de suas aulas. O educador relatou que as atividades em suas aulas não são realizadas como se caracterizam as do Programa, mas os fins se associam:

> ***as questões tocadas são as que passam pelo olhar do outro e pelo reconhecimento do outro, o que não é muito distante da minha prática como professor [...] não tive dificuldade de encaminhar essas atividades e até ressignifiquei algumas [...] porque esse universo que as atividades propõem, algumas formas, alguns procedimentos são adotados com os meus alunos [...] evidentemente, não com os mesmos objetivos, nem tampouco com as mesmas demandas. O foco essencial está na relação com o outro, isso, sim, acho importante.***

Foi mais uma vez afirmado que o grupo da escola Clarice, na representação dos professores voluntários da pesquisa, exerce proposta pedagógica que contempla preocupação com elementos pertinentes ao currículo de educação emocional, embora não tenha a formatação própria desse currículo. Na prática pedagógica, há uma preocupação em desenvolver estratégias que contemplem ações voltadas à humanização na formação de adolescentes.

Na prática, portanto, as atividades assumidas pelo educador *não foram* desafiadoras, pois havia anterior à pesquisa um trabalho construído a partir de dinâmicas de grupo que desenvolvia aspectos da natureza do Programa. O educador considerou, sim, *instigante*, porque os adolescentes se reportavam a personagens. Nesse sentido, EMANUEL fazia uso de seus planejamentos, introduzindo de forma reflexiva e cautelosa as atividades do Programa. Desse modo, frisou se sentir contemplado, imprimindo a seguinte fala:

> ***foi muito instigante, porque os meninos precisam se colocar no lugar desses personagens, entende? foi um "prato cheio", inclusive eu não precisei sair do meu planejamento, pegar um atalho para poder fazer a atividade e continuar com os conteúdos que eu estava trabalhando. Claro que, evidentemente, foi uma atividade que veio pensada, mas que eu consegui, de alguma forma, estabelecer uma relação com o que os meninos estavam fazendo. Em termo de construção de personagem [...] histórias de conflito, enfim, tudo se encaixou e foi um acréscimo para a minha prática.***

Destacamos, em seu discurso, o uso da criatividade como elemento fundante em seu cotidiano; observamos que as temáticas foram inseridas no pedagógico a partir de uma vivência comum e, a partir desse movimento, as atividades se tornaram parte integrante do planejamento e os conteúdos se fizeram corpo das lições, facilitando os processos educacionais ora planejados.

EMANUEL, ao mencionar a disponibilidade do Programa e de práticas dessa natureza para outros professores, observa que, se na escola existe proposta de desenvolver uma educação com fins de formação humana, *pode, sim, exercer contribuições importantes, pois o exercício contínuo de atividades com valores assim só acrescentam*. Prossegue a sua narrativa:

> ***Acho que esse Programa vai além do que entendemos como prática diária na sala do professor [...] eu acho que envolve, sim, uma postura [...] Entendeu? Eu acho que é muito mais a forma assumida pelo professor de desenvolver as suas aulas [...] ele pode achar que seja uma perda de tempo ou uma coisa desnecessária, então não vai atribuir o valor [...] eu [...] penso diferente, sempre acreditei em atividades assim [...] Portanto, podem ser muito bem aproveitadas, muito bem trabalhadas de muitas formas e em todas as disciplinas.***

O educador assinala questionamentos que expressam a *prática* e a *postura*. Entendemos que a prática está voltada a algo mecânico, o exercício pouco reflexivo e que não demanda incorporação de valores em relação ao que se faz e como se faz. Diferentemente de uma postura comprometida, que poderia ser traduzida também como prática, mas que se desdobra a partir de outro sentido. Podemos fazer uma analogia, considerando o seguinte pensamento: a minha postura é de crença em relação ao que assumo, então, eu vou partir de um investimento pessoal para realizar com veemência a tarefa que me cabe, a fim de alcançar propósitos elevados, tal como, nesse caso, o desenvolvimento de competências emocionais e consciência de que o aperfeiçoamento do humano é contínuo.

EMANUEL refere a sua história de vida, reportando-se à formação inicial, gerada em uma escola que se preocupava em gerenciar, de forma a constituir-se em espaço pedagógico que fundamentasse o campo da formação humana. O educador relata esse momento da vida com o intuito de afirmar que sua disponibilidade *para enxergar o outro, o parceiro de jogo,* é uma elaboração de muitos anos, reafirmada e reelaborada por contextos que fortaleceram o seu modo de ser e agir e que, portanto, foi e é uma *construção disciplinada que implica aceitação, vontade*; se assim não for, fica muito difícil fazer parte de uma tarefa como a que foi proposta.

EMANUEL também sublinha, em relação a algumas atividades do Programa, restrições quanto ao procedimento, referindo-se à pouca objetividade de algumas

delas, tornando-se prolixas, mas *nada que invalidasse as discussões nem o que elas se propõem a fazer*.

De imediato, expõe as possíveis mudanças nas atitudes entre os adolescentes, realçando a seguinte narrativa:

> ***É difícil falar em mudança, até porque esses grupos eu não acompanhei, eu estive com eles, hoje eles não são mais meus alunos, foram o ano passado. O que eu posso afirmar é que durante as atividades propostas, eu me senti surpreendido, pois os nossos encontros gerou discussões, as quais não imaginava que poderia ocorrer. Agora [...] dizer que essas discussões e reflexões, de fato, se efetivaram na vida desses alunos, eu não tenho dados para dizer [...] porque eu não os tenho mais como alunos. Até porque também eu acho que essas mudanças não são de imediato, vão acontecendo ao longo do tempo. Então, para mim falta algo, eu não tenho esse dado para dizer [...] Senti que aconteceu uma mudança sutil. Digo com toda garantia que durante as reflexões, durante as atividades e depois que a gente parava para conversar sobre as discussões [...] Tudo ocorreu de forma bem acalorada [...] Entende? Porque não era uma coisa que se falava à distância, mas que se falava bem próximo [...] de algo que já havia acontecido em sala de aula, como eu já falei daquela aluna. Então, senti que ela não se colocou por imposição minha, acho, sim, que se sentiu à vontade para uma situação, entendeu? Então, o que eu posso dizer com toda garantia é que durante as atividades as discussões foram bem acaloradas, mas eu não posso te garantir se isso refletiu numa mudança radical e verticalizada na vida daqueles alunos [...] depois que passaram por mim.***

Uma vez admitido um conceito de apropriação que se constituiu ao longo do tempo, em sua própria trajetória, EMANUEL denota, através de sua linguagem reflexiva, fatores que indicam responsabilidade e compromisso. O educador afirma concretamente que não há garantia de desenvolvimento humano e apropriação de valores positivos nos alunos que foram trabalhados por ele no ano anterior. Indica que quando não há continuidade de um trabalho que se propõe a investir em aspectos tão sutis, há tendência à fragilidade de tais aspectos. EMANUEL assegura que, no momento de realização das tarefas propostas, emergiram de forma espontânea elementos que, aparentemente, despertavam para a consciência da formação humanizada, mas diz que não sabe se foram apropriados, mas parece acreditar que não; assim como os demais entrevistados, ratifica o tempo como elemento fundamental para mudanças.

Indagamos se houve algum dado nas atividades do Programa que tenha provocado reflexões em sua realização profissional e pessoal. Respondeu com firmeza que *não*, pois viveu sua história de vida e profissional em meio a ações pedagógicas que primaram pela formação humana. Então, para EMANUEL, vivências dessa natureza, *não com essa sistematização, mas intenções que se aproximavam*, tornaram-se parte de sua vida. Diante disso, afirma que tais atividades são *relevantes* e fazem parte de sua constituição como pessoa humanizada. Ele reafirma tal condição a partir da narrativa seguinte:

> ***Então, essa forma de ser já está na minha formação como educador, entende? Mas acho que este colégio, especificamente, precisa, de fato, encarar essas situações propostas com mais frequência. Neste universo, eu acho que Programas como esse podem encontrar um campo fértil de discussão [...] Espaços escolares como esse precisam pensar um pouco mais no que diz respeito ao conjunto docente, discente, corpo técnico e tratar sobre questões que são da formação humana. E isso não deve ficar apenas delegado a um encontro esporádico, uma aula no meio da semana, e por que não também nas aulas de português, de matemática, história, geografia [...].***

EMANUEL declara se sentir apropriado das propostas que constituem o Programa, pois afirma fazer parte do sentido de sua vida. Também ilustra alguns casos que se constituem ação concreta daquilo que pensa e sente nos processos, não só pedagógicos, mas também na vida pessoal e familiar, e ainda confirma, de forma veemente, a escola como espaço de “falta” para a realização de atividades cujo propósito seja a humanização. O educador aponta ainda em seu discurso, em acordo com os demais participantes tutores, ser viável, em todas as disciplinas, a temática de formar os adolescentes para a humanização e, portanto, a proposta teria mais *fórum* se fosse ampliada para uma visão multidisciplinar e não própria e específica de uma área.

A descrição acima ratifica os conceitos de formação humana até então investigados. Desse modo, podemos afirmar que a possibilidade de se autoconhecer implica estabelecer consigo um diálogo permanente, reconhecendo e distinguindo os aspectos pertinentes aos grupos sociais e ao ser em si mesmo. A partir desse diálogo, as ações e pensamentos que envolvem o mundo exterior podem se

apresentar de forma mais fortalecidos, vivendo com discernimento, identificando e assumindo posturas mais lúcidas de ser humanizado.

A seguir continuaremos a análise das entrevistas, agora com a Escola Maria Clara.

7.2 REFLEXÕES DO EDUCADOR/GESTOR DA ESCOLA MARIA CLARA

Além das etapas já apresentadas, foi realizada, com o gestor da escola, que nomeamos de Davi, uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de analisar e verificar impressões indicadas na realização das atividades sobre o desenvolvimento da formação humana no que diz respeito, especificamente, às categorias em estudo (autoconhecimento, autocontrole, empatia, habilidades sociais e automotivação) nas turmas que vivenciaram as atividades. As questões que foram pautadas para a entrevista serão consideradas na análise a seguir.

Decidimos entrevistar Davi por ele ter um vínculo de proximidade com os alunos e ter vivido a experiência de professor desde as séries iniciais com os estudantes dessa Escola. Também foi observado, ao longo do semestre letivo, que os participantes da pesquisa, juntamente com seus pais, procuram-no para resolver conflitos pessoais, sociais e pedagógicos. É valido salientar que ele é um dos educadores mais antigos da escola, o que favorece essa relação e o conhecimento dos alunos e familiares, considerando o seu empenho profissional e cuidado com os educadores, técnicos e funcionários.

Primeiramente, indagamos se houve alguma mudança significativa em relação ao comportamento dos participantes, considerando a realidade geral da escola. Davi expressou o seguinte:

> ***As escolas passam por sérios problemas, os estudantes não possuem uma estrutura familiar satisfatória, é claro que não podemos generalizar, mas existe uma parte significativa desse público que sofre desse mal, com isso todo projeto que vise à melhoria de aprendizagem ou de comportamento gera mudança no alunado, por mínima que seja [...] tenho um olhar positivo diante da realidade da qual faço parte (sic).***

Menciona em sua fala as dificuldades presentes na realidade da escola pública, bem como os alunos que são atendidos por essa escola, ressaltando a

estrutura familiar como um elemento importante na condição de formar adolescentes mais efetivamente estáveis para o convívio na sociedade e na família. Entretanto, evidencia que há aqueles adolescentes que, mesmo inseridos em uma família sem estrutura, não comungam com as provocações próprias da maioria dos alunos indisciplinados. Considerando esse fator, ratifica a importância de investigações que promovam a aprendizagem e mudanças de comportamento. Também expõe um olhar de perspectivas positivas na realidade da qual faz parte.

Interessante observar que o entrevistado apresenta em sua fala as dificuldades inerentes ao contexto educacional e que tais dificuldades se evidenciam na atualidade, pois observamos na prática que a falta de estrutura familiar, como um sistema agregado ao afeto e a compressão de atitudes responsáveis na formação própria da identidade, gera interferência direta na vida escolar dos alunos, estes em sua maioria se relacionam de forma indisciplinada, gerando violência e dispersão da atenção, o que dificulta o desenvolvimento de atitudes mais atentas a si mesmo.

O professor/gestor apresenta em seu discurso pensamento positivo, o que parece fazê-lo refletir, em nossa percepção, sobre a responsabilidade de gerir as dificuldades que se expressam na relação do aluno, da família e da escola, bem como os projetos que em sua forma devem ser constituídos nesse contexto, a fim de potencializar não só a aprendizagem mas uma formação que se desenvolva a partir de princípios éticos de responsabilidade.

Sobre os resultados observados relativos às vivências das atividades, Davi expressa que houve mudanças, mesmo que pequena, e justifica:

> ***pois está muito presente e visível, principalmente no comportamento deles com os professores e colegas, eles passam a respeitar e exigir respeito, às vezes de forma nervosa, mas o fazem, antes nem sempre era assim. Repito- são poucos dos participantes da pesquisa, mas observo agora mais, claramente, pois vejo na hora do intervalo, alguns comentários sobre a ação do outro, com observações mais coerentes, embora, nestas observações, percebo que olham muito o quê o outro faz e nem sempre fazem o que eles, muitas vezes, determinam que o outro deve fazer. Mas acho que esse tipo de reflexão é interessante, pois antes, pouco se ouvia comentários dessa natureza. Até já me perguntaram no pátio, outro dia, por que os professores não falam sobre outros assuntos sem ser assunto da escola, pois é bom também, me disse o aluno, mesmo sabendo que alguns professores conversam com os estudantes e aconselham. Ele continuou, dizendo que os encontros com a "professora da pesquisa" estavam sendo***

> ***bons, mas depois você iria embora, então os professores poderiam agir assim, eu perguntei – assim como? Escutar mais a gente, falar sobre o que a gente sente, é muito massa isso (sic).***

Segundo Davi, houve de forma incipiente mudanças na relação dos adolescentes que participaram dos encontros. O entrevistado afirma que, observando na prática em sala de aula com os professores e no pátio, a ação de respeitar e exigir respeito está mais visível, mesmo ocorrendo, muitas vezes, de forma desorientada, aponta que, em comparação com o antes, está sendo significativo.

Analisamos que, apesar das pequenas mudanças, mas significativas na visão do entrevistado, não há para nós uma formação respaldada no agir comprometido, no qual o adolescente justifique sua ação, o que não elimina um pensar sobre o que foi debatido e praticado nos encontros.

Sobre a relação professor e aluno foi dito que os professores são atenciosos, mas, talvez, a necessidade de atenção dos alunos seja maior do que é disponibilizado no momento pelos professores. Então, há uma falta de espaço que promova escuta de inquietações que perpassam a adolescência e os conflitos gerados em sua construção identitária, o que, possivelmente, é resultante de uma visão voltada a aspectos mais técnicos da aprendizagem.

Segundo o entrevistado, os professores falam também sobre mudanças de atitudes frente a situações em que emergem conflito:

> ***um dos professores das turmas participantes me disse, na reunião, que dois alunos estavam se olhando de forma ameaçadora em sala, querendo briga, e um deles, que estava mais próximo, lembrou uma das atividades que fez nos encontros com você, então um dos envolvidos se conteve e, naquele momento, algo foi despertado, não sei o quê, talvez tenha sido algo que lembrou da atividade, não sei, mas o que importou, na verdade, foi que a briga não aconteceu. Acho que em outro momento, certamente não seria a mesma coisa.***

Não podemos afirmar que tal atitude tenha relação direta com as atividades, mas em nossa concepção, mesmo considerando uma realidade focal, houve menção à atividade pelo aluno. É possível que essa atitude tenha ocorrido entre os adolescentes que participaram de forma mais ativa dos encontros. Eles debatiam mais constantemente sobre as incidências de violência na escola, bem como na

própria sala de aula. É válido salientar que o ocorrido se deu em uma das turmas participantes, ou seja, a turma que fez parte das atividades, não foi a sala de aula toda que esteve presente no decorrer das atividades e consideremos nesse trajeto que a presença se deu através de uma pequena representação desse mesmo grupo, entretanto eles demonstraram compreensão, mesmo de forma imatura indagavam e questionavam a si mesmo e ao outro. Então, o adolescente que mencionou sobre os encontros, assim como o adolescente que se sentiu tocado pela fala do colega, para nós, os mesmos sinalizaram que houve um movimento representativo de reflexão das discussões que foram geradas nas atividades. O que pode significar uma abertura para um currículo, em que se possa investir na formação de valores para o crescimento humano, com o fim de tornar essa reflexão mais presente na escola, onde acreditamos que os aspectos das competências emocionais possam ser desenvolvidos para a dimensão mais comprometida de ser na relação consigo e com o outro, minimizando, dessa forma, a violência quase sempre presente e atuante no contexto escolar.

O entrevistado respondeu, quando indagado sobre ações concretas dos estudantes, em relação à motivação para os estudos e participação na sala de aula e nos espaços da escola:

> ***vamos por etapa: o desempenho escolar como mudança de comportamento, tenho observado aqui, nos intervalos, como já disse, principalmente as turmas com as quais você fez a pesquisa, uma certa ponderação em relação ao que eles querem impulsivamente fazer, antes tudo era feito, depois vinha, desculpa aí, tá! Ou é assim mesmo e pronto! Agora, a situação está um pouco mais diferente, a questão maior é que eles vivem com outros grupos, de outras turmas e nem sempre se sustentam diante de uma provocação que o colega faz. Por outro lado, os professores dizem que agora os alunos estão mais atentos, mas dizem que não sabem se é por causa da pesquisa ou se é por causa das avaliações e resultados finais. O desempenho deles, quanto à atenção, de alguma forma vem demonstrando mudanças, embora continuem sempre agitados, mas um pouco menos agressivos. O que para nós representa uma vitória. (sic)***

O educador continua afirmando que a responsabilidade em relação ao que está sendo gerado por eles, no momento, está mais perceptível, considerando o antes, pois parece que não havia parâmetros norteadores que sustentassem reflexões entre o sentimento e ações impulsivas. Entretanto, sobre as motivações

que os professores apontam em direção à participação e atenção mais concentrada, não é seguramente colocada como resultado da pesquisa, pois, segundo os educadores, é comum que, nos momentos antecedentes de avaliações finais, a atenção seja intensificada, pois há receios sobre uma possível reprovação escolar, mas, segundo Davi, as mudanças em relação ao comportamento agressivo se evidenciaram ao longo do semestre, simbolizando possíveis transformações.

Davi continua a falar, expressando que o tempo da realização das atividades poderia ser estendido. Ele considera que quanto mais tempo essa atividade for realizada com os diversos grupos de alunos na escola, mais há possibilidade de minimizar os riscos de violência e mais eles ficam conscientes deles mesmos, convivendo melhor, não só no contexto escolar, mas também com o mundo social.

Assim, observamos que Davi expressa um sentido de coerência em que o tempo auxilia no desenvolvimento de valores pessoais e interpessoais significativos para o desenvolvimento de ações mais apropriadas e, portanto, defendemos, em nossa teoria, que a maturidade, a disciplina e o esforço pessoal no conjunto de relações físico, sensorial, emocional, cognitivo e espiritual constituem uma força motriz para possíveis transformações de ações violentas.

O entrevistado enuncia de forma afirmativa:

> ***eu acredito nesses meninos e acho que um velho ditado responde de maneira objetiva e concreta "água mole em pedra dura tanto bate até que fura [...] acho que pesquisas dessa natureza deveriam ser parte do cotidiano da escola e iriam ajudar muito, com mais tempo, é claro, para se firmar(sic)***

Observamos que o tempo de ação da pesquisa foi um dado importante para as considerações dos objetivos, que a investigação propõe, o que influenciou a afirmação e a incorporação das competências trabalhadas nas atividades, pois a violência parece parte constituinte das relações que perpassam a convivência entre os adolescentes na escola, mas também no ambiente da família e que se a escola assumisse projetos dessa natureza, provavelmente, haveria contribuições na vida pessoal e relacional, bem como possíveis consequências positivas no âmbito cognitivo.

7.3 FORMAÇÃO HUMANA − A EXPRESSÃO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS NAS NARRATIVAS DOS EDUCADORES

Evidenciamos as discussões e as peculiaridades que foram expostas pelos educadores, considerando as questões desenvolvidas através das narrativas apresentadas nos itens acima e tendo em vista a subjetividade dos participantes das duas escolas integrantes da pesquisa.

É valido enfatizar que os docentes participantes se expressaram de forma pessoal e, segundo nossa percepção, expondo com coerência suas impressões e, de modo comprometido, apresentaram caminhos, integrando-os as atividades do Programa, as ações diárias em sala de aula, expondo facilidades e dificuldades, bem como contribuições e inquietações pertinentes das atividades do Programa e especificamente das atividades que foram assumidas por cada um, em meio aos paradigmas próprios do espaço institucional. No caso do gestor/educador que não ministrou as atividades, contribuiu enfatizando as suas observações em relação às atitudes dos alunos participantes no pátio da escola e através das falas de alguns professores.

Assim, analisamos as perspectivas que sobressaíram nas narrativas dos participantes da pesquisa e de forma concisa apresentaremos as observações relativas às experiências das atividades do Programa, bem como os sentidos e práticas no contexto pedagógico.

Desse modo, trataremos de expor as considerações dos participantes, a seguir:

JOSÉ ratifica a importância das atividades, por mobilizar os alunos da prioridade cognitiva para reflexões pessoais e relacionais, mas também parte do princípio de que essa mobilização ocorre dependendo de quem a conduz. O educador afirma, nesse sentido, que tais atividades possibilitam o autoconhecimento e o conhecimento dos alunos é autoformativa e forma também para o outro. Esse educador afirma que há de se constituir apoio técnico da psicologia e da pedagogia, além da disponibilidade pessoal, e acrescenta que nem todos os educadores aceitam participar, provavelmente porque se exige uma postura que transpõe a área de estudo.

JOSÉ considera necessária a colaboração de todos os educadores, a fim de se efetivarem as atividades como uma ação coletiva e sugere socialização com os

demais profissionais, bem como ter acesso às ferramentas do Programa como um todo, objetivando o uso em sala de aula. Em acordo com ALANA, o educador ratifica a reflexão provocada pelas atividades, que trabalham a formação ampliada do aluno.

HELENA, de acordo com ALANA e JOSÉ, relata o debate reflexivo gerado pelas atividades, pois os estudantes param para falar sobre situações corriqueiras que se tornam, muitas vezes, pouco percebidas no espaço escolar. Eles pensam sobre as competências emocionais que fazem parte das suas experiências pessoais e relacionais e debatem a respeito do que lhes parece tão estranho e ao mesmo tempo familiar. De forma cautelosa, os educadores expressam o fato de o vivido não fazer parte do conteúdo relativo à disciplina, mas faz parte do desenvolvimento humano; desse modo, os alunos identificam nos objetivos do Programa situações do cotidiano e encontra sentido para a vivência, no espaço escolar, das situações propostas.

Sobre o modelo das atividades, assim como ALANA, HELENA já realizava trabalhos pedagógicos com intenções muito próximas das do Programa e ratifica com veemência a necessidade de remar contra o fluxo institucional e até familiar, para gerar outros fluxos positivos, a fim de fortalecer os adolescentes e criar uma rede de comunicação em outra direção. Também, a educadora enfatiza a escassez do tempo e, ainda, sugere filmagem das atividades, pois os registros poderiam ser mais ricos, como foram os debates.

ANA, por sua vez, afirma a importância das lições para todas as faixas etárias, todavia, mais ainda para a adolescência, dada a intranquilidade emocional da maioria. Como os demais participantes, ANA afirma realizar atividades dessa natureza em sua prática pedagógica. A educadora percebeu, como ALANA e HELENA, que houve crescimento pessoal e relacional nas turmas em que ministrou as atividades. Tal crescimento ocorreu devido ao grau de entendimento e valorização do tema atribuído às atividades. Anuncia a educadora que há falta de apoio nas escolas para resolução de problemas enfrentados no próprio contexto escolar e que também não há divulgação de Programas dessa natureza na formação continuada e nem na formação do educador. No seu discurso, a violência é atribuída ao governo, ao aluno, à escola, mas afirma que a responsabilidade é também do educador; por esse motivo, alguns investem e acreditam que as emoções interferem em outras dimensões do humano. A educadora elucida ainda a sua inquietação em perceber que os adolescentes evidenciam com mais facilidade o

que há de negativo no outro e sentem muita dificuldade de perceber o lado positivo. ANA também assinalou de forma semelhante aos demais participantes que o tempo foi muito pequeno para desenvolver aspectos mais sutis do humano.

EMANUEL prossegue e justifica a importância das atividades, por estabelecer proximidades com a realidade dos alunos, igualmente a ALANA, JOSÉ e HELENA. EMANUEL refere-se às atividades como motivadoras de reflexões, tanto do aluno quanto do próprio educador, como ALANA, JOSÉ, HELENA e ANA. Diferentemente de todos estes, EMANUEL afirma que não houve dificuldades para gerenciar as atividades, pois as mesmas fazem parte do seu cotidiano profissional e pessoal e está relacionada à postura do educador. Quanto a isto, reafirma a narrativa dos tutores que o antecederam. O educador confirma também que a vivência dos paradigmas da educação emocional seria valorosa para todas as disciplinas escolares e menciona a sua surpresa também com os discursos dos alunos em sala de aula. Mas, apesar dos debates acalorados, não se encontra na condição de afirmar se houve mudanças significativas fora do contexto da sala de aula, pois o tempo foi também frisado como insuficiente para ter tal percepção. EMANUEL refere-se à necessidade de a Escola Clarice participar de debates dessa natureza, de forma continuada, e tratar da formação humana com todos do corpo técnico, docentes e discente, envolvendo todas as disciplinas da escola, como já reafirmaram os demais educadores.

O educador da Escola Maria Clara expõe as dificuldades e crenças em lidar com a realidade em que adolescentes se apresentam: em situação, muitas vezes, de vulnerabilidade social, econômica e também familiar. Embora DAVI afirme, em acordo com os demais educadores da Escola Clarice, que o tempo foi mínimo, menciona a sua utilidade para apresentar a existência de competências emocionais que fazem parte do cotidiano, mas que, na vida diária daqueles adolescentes, são quase sempre negadas como possibilidade de reflexão.

De uma forma geral, podemos partir do seguinte entendimento: a busca do equilíbrio entre as emoções e o cognitivo, bem como entre a confusão de papéis e construção da identidade (ERIKSON, 1998), e ainda a condição de perceber as dimensões humanas (ROHR, 2010) fazem-se presentes nas atitudes dos educadores e dos adolescentes. Para estes ainda de forma muito primária, para aqueles mais desenvolvidas, pois se empenham em dar conta da tarefa de educar e

assumem, nesse trajeto, a responsabilidade e preocupação com os alunos no fazer pedagógico humano.

Portanto, é considerável sublinhar nas narrativas dos educadores os aspectos de integralidade do humano, da superação de barreiras, ao longo dos conflitos, que foram vividos, pois compreendemos que as relações que formam a humanização estão desagregadas e a prioridade nos processos educacionais está voltada ao cognitivo, todavia, a maioria dos tutores expressa, de forma muito clara, em tom de experiência e vivências, que os adolescentes, quando são orientados nessa direção propositiva do Programa, apresentam, inicialmente, dificuldades de participação, contudo, os próprios alunos demonstram,em suas atitudes, mesmo com tão pouco tempo, alguns sinais de compreensão relacionados aos propósitos do Programa.

Os educadores relataram nas narrativas que, apesar de cognitivamente os adolescentes da escola Clarice apresentarem diferencial quanto às capacidades e processos cognitivos, emocionalmente demonstraram carência de serem escutados, revelando conjecturas pessoais que se desdobraram em algumas distorções quanto a decisões pessoais e organização dos pensamentos a nível emocional, bem como por apresentarem valores pessoais estruturados no campo prioritariamente reflexivo. Alguns alunos demonstraram dificuldade de ressignificar a aprendizagem a partir da escuta de si e do outro, embora outros, de forma surpreendente, para alguns professores, prosseguiram com as atividades, compreenderam os objetivos e questionaram positivamente, reconhecendo um espaço necessário de atuação efetivo na sala de aula e na escola.

Dentre as descrições reveladas pelos educadores, é evidente, para nós, que a formação humana é uma temática ainda pouco explorada, nos termos educacionais, e os processos pedagógicos que envolvem os educadores como um todo nem sempre estão associados ao cuidado de ser em si mesmo, pois se este cuidado não for preservado em sua vitalidade, não acreditamos que o outro educando, adolescente, possa ser genuinamente cuidado por aquele que não se dispõe a se cuidar. Cuidado, mais uma vez aqui, está relacionado ao ato de se doar plenamente ao outro sem se perder de si.

Em relação ao que fora vivenciado nas narrativas e expresso como temas constituidores nas falas dos participantes, podemos identificar, de forma objetiva, alguns elementos pontuais e comuns que sinalizam a constituição de um caminho em cuja representação do currículo se permita investimentos pertinentes à formação

humana e ao desenvolvimento afetivo e efetivo de competências emocionais em adolescentes. Estes, apesar de cognitivamente responderem aos conteúdos demandados, requerem um olhar, uma atitude sensível, a fim de que possam se sentir escutados para além de conteúdos tradicionalmente programados.

Para tanto, os educadores das duas escolas enunciam a insuficiência do tempo, afirmando que há de ser necessário constância e continuidade em atividades dessa natureza como componente transdiciplinar, porém faz-se fundamental compreender, nesse contexto, as demandas do educador que assume o compromisso em se aproximar do educando e se disponibiliza a agir a partir dessa concepção, considerando-a como importante em sua prática pedagógica.

Entretanto, o que se oberva, concretamente, é um distanciamento institucional ainda muito presente. Na escola Maria Clara, houve um esforço do educador em contribuir de acordo com o possível naquele momento, mas o corpo docente caminhou em outro fluxo. A escola Clarice, apesar de sinalizar, através de um serviço de orientação, que há um trabalho de sensibilização voltado à compreensão de formação humana e que esse trabalho associou as propostas do Programa com as temáticas debatidas do serviço de orientação escolar, houve uma aceitação mínima evidenciada, inclusive, por alguns dos próprios educadores. Quanto aos educadores participantes, ainda que alguns reconheçam a importância dessa pesquisa, eles ratificam a sua insuficiência, por apenas um grupo se responsabilizar por atividades dessa natureza, e indicam que o compromisso seja compartilhado por todas as disciplinas escolares, mas para tanto há de se sensibilizar o corpo docente de forma global.

Em vista das narrativas, podemos perceber que há dificuldades intensas de vivenciar o processo de formação humana, a partir da perspectiva da educação emocional em termos globais e no espaço pedagógico, embora a escola tenha em seus projetos perspectivas voltadas à elaboração positiva de ações com esse entendimento.

As dificuldades afirmadas pelos professores da escola Clarice estão relacionadas à condução de algumas das atividades. Em termos técnicos, a compreensão de que a área de conhecimento atribuída para as lições com tais fins seria de apoio necessário da psicologia e também da pedagogia e o investimento demandaria longo prazo e envolvimento de todos os educadores.

A partir do que foi possível à nossa percepção, há tendência dos participantes compreenderem as atividades do Programa de educação emocional voltado à adolescência como documento legítimo na educação, o que pode cooperar para ampliar as perspectivas de humanização presentes na rotina entre os adolescentes e que precisa ser experienciado por educadores que, genuinamente, consideram ações com as características propostas pelo Programa como fundamentais para a convivência. Nesse sentido, tais educadores concebem a formação humana como um projeto que teria um propósito de institucionalização e que a escola poderia representar um campo fértil para esse tipo de projeto, mas a sua condução teria quer ser originada em convicções pessoais.

Por conseguinte, partimos da concepção de que a institucionalização de Programas com tais objetivos não condizem com uma norma a ser seguida. Acreditamos em uma conquista a ser galgada vagarosamente e de forma consciente, a fim de que seja algo de livre escolha, coletiva e assumida de forma voluntária, a partir de um princípio pessoal de crença e compromisso consigo e com o outro na relação humanizada.

Destarte, a expressão das narrativas se revela pela compreensão do humano e pela vivência da própria realidade sobre a formação do adolescente, na perspectiva da educação emocional, ainda que em diferentes situações pedagógicas e realidades comunitárias. Desse modo, os educadores da escola Clarice e o educador da escola Maria Clara apresentaram conceitos e atitudes que se apoiaram em objetivos educacionais, cujo aperfeiçoamento está pautado na própria existência, envolvendo o modo de ser e se relacionar com o humano.

Continuaremos, na sequência, a análise quantitativa dos dados das escolas Maria Clara e Clarice.

8 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

Com o objetivo de analisar os resultados, as respostas das entrevistas por questionário foram digitadas em uma planilha Excel. Seguidamente, essa base foi convertida para o pacote estatístico R.

Analisamos os dados de forma descritiva e inferencial e apresentamos algumas características a partir dos resultados que foram colhidos através de questionários aplicados na **ESCOLA MARIA CLARA** e, posteriormente, na **ESCOLA CLARICE.**

8.1 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA MARIA CLARA

Apresentaremos, neste momento, algumas características gerais da amostra representada por tabelas, a fim de que o leitor possa visualizar o campo de pesquisa estatisticamente e reconhecer os elementos interpretados.

A pesquisa foi realizada com estudantes de duas escolas públicas, de acordo com o já mencionado. Na ocasião, solicitamos atenção em relação aos instrumentos que estavam sendo preenchidos e percebemos a necessidade de esclarecimentos, pois dúvidas surgiram e demandaram orientação. Ainda nesse momento, reafirmamos a necessidade de não deixar assertivas sem respostas, o que poderia recair na eliminação do quesito.

Assim, detalhamos com rigor cada questão, repetindo-a, quando foi necessário, a fim de que fosse compreendida de forma adequada e precisa.

8.1.1 Descrição da amostra na Escola Maria Clara

Com o objetivo de identificar as tendências indicadas pelos adolescentes em relação aos formulários de Incidentes na escola e a Educação emocional, procederemos à análise descritiva e interpretativa dos dados, em tabelas abaixo, como se segue.

Tabela 1 - Distribuição da amostra (em números absolutos e percentuais), por período de testagem e por grupo de intervenção e grupo controle

	Grupo de Intervenção		Grupo Controle		Totais
Pré-teste	61	32,3%	41	21,7%	102 (54%)
Pós-teste	57	30,1%	30	15,9%	87 (46,0%)
Totais	118	62,4%	71	37,6%	189 (100%)

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Os testes e resultados estatísticos da amostra por grupos, assim representados nos dois momentos: Intervenção e Controle; Pré-teste e Pós-teste, podem ser caracterizados como amostras independentes; não são, portanto, pareadas, considerando que alguns estudantes podem ter participado apenas da primeira testagem (Pré-teste) ou apenas da segunda (Pós-teste) e ainda dos dois momentos.

A diferença do número de participantes de uma testagem para outra, possivelmente, ocorreu devido ao fato de que, ao final do semestre, alguns alunos pedem transferência, desistem ou são transferidos, mas também alguns participantes podem ter feito a opção de não querer mais se integrar à pesquisa.

Ratificamos, pelo exposto, que a amostra não tem o tamanho de 189 participantes, mas algo em torno de 102 e 87 (números do pré-teste e do pós-teste) respectivamente, pois a maioria dos sujeitos respondeu nos dois momentos, ou seja, no primeiro momento do pré-teste e no segundo momento do pós-teste, de acordo com o exposto na tabela acima.

Tabela 2 - Distribuição dos alunos (em números absolutos e percentuais) por sexo e por grupo de intervenção e grupo controle

	Grupo de Intervenção		Grupo Controle		Totais
Feminino	70	37,0%	41	21,7%	111 (58,7%)
Masculino	47	24,9%	29	15,4%	76 (40,3%)
Não declarou	1	0,5%	1	0,5%	2 (1,0%)
Totais	118	62,4%	71	37,6%	189 (100%)

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Configura-se nessa amostra uma participação em número maior da figura feminina, evidenciando a tendência populacional brasileira de maior número de pessoas do sexo feminino.

Tabela 3 - Distribuição dos alunos (em números absolutos e percentuais) por sexo e por período de testagem

	Pré-teste		Pós-teste		Totais
Feminino	61	32,3%	50	26,4%	111 (58,7%)
Masculino	40	21,2%	36	19,1%	76 (40,3%)
Não declarou	1	0,5%	1	0,5%	2 (1,0%)
Totais	102	54%	87	46%	189 (100%)

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

A análise da tabela acima permite também verificar que há um número maior do sexo feminino participando da pesquisa por período de testagem; observa-se essa realidade, claramente, no pré-teste e no pós-teste. A não declaração do sexo indicada, talvez, tenha sido por motivo de dispersão da atenção ou por uma questão de relação quanto à identificação sobre a sexualidade ou, até mesmo, o não querer ser identificado naquele momento. Podemos ainda analisar que houve um decréscimo dos participantes no pós-teste, talvez, por não terem se identificado, naquele momento, com as atividades ou até por decisão própria se autoavaliaram e decidiram não seguir por uma indisponibilidade interna de dialogar com o outro e consigo sobre as reflexões propostas pelas lições.

Tabela 4 - Distribuição do grupo de intervenção (em números absolutos e percentuais) por período de testagem e por ano de ensino fundamental

	8º. o Ano		9º. Ano		Totais
Pré-teste	34	28,8%	27	22,9%	61 (51,7%)
Pós-teste	28	23,7%	29	24,6%	57 (48,3%)
Totais	62	52,5%	56	47,5%	118 (100%)

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Observamos que a participação dos alunos do pré-teste para o pós- teste foi relativamente estável no 8º e no 9º ano. O total de participantes do 8º ano foi maior,

apresentou uma amostra com 62 alunos, embora alguns tenham se ausentado em responder aos questionários no pós-teste. Essa ausência pode expressar a falta de comparecimento do aluno à escola, ou decisão pessoal, pois o aluno pode ter participado das atividades, mas não quis se expressar, mesmo sabendo que seria no anonimato.

Tabela 5 - Distribuição do grupo controle (em números absolutos e percentuais) por período de testagem e por ano de ensino fundamental

	8º. Ano		9º. Ano		Totais
Pré-teste	17	23,9%	24	33,8%	41 (57,7%)
Pós-teste	19	26,8%	11	15,5%	30 (42,3%)
Totais	36	50,7%	35	49,3%	71 (100%)

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

O que nos chama atenção, na distribuição do grupo controle, está relacionado à participação de menos 50% dos alunos do 9º ano, no pós-teste, em relação ao pré-teste, ou seja, o grupo reduziu de 24 participantes no pré-teste para 11 participantes no pós-teste, o que pode sinalizar fragilidades em vários aspectos de ordem social, pessoal, institucional etc..

O grupo controle apresenta um número total de participantes (71) inferior ao número de alunos do grupo intervenção (118). Alguns elementos podem ter contribuído para a presença dessa realidade, como, talvez, a frequência desse grupo, que participou da amostra, não seja contínua, ou ainda o interesse estava, naquele momento, voltado a outros propósitos, não observando importância em responder questionário sobre educação emocional e se absteve dessa tarefa.

Tabela 6 - Distribuição dos alunos por idade e por período de testagem

	Mínima	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máxima
Pré-teste	11	13	14	15	21
Pós-teste	11	14	14	15	17

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Tabela 7 - Distribuição do grupo de intervenção por idade e por período de testagem

	Mínima	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máxima
Pré-teste	11	13	14	14	17
Pós-teste	11	14	14	15	16

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Tabela 8 - Distribuição do grupo controle por idade (mínima, 1º quartil, mediana, 3º quartil e máxima) e por período de testagem

	Mínima	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máxima
Pré-teste	13	14	14	16	21
Pós-teste	13	14	14	15	17

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

A distribuição por idade está mais ou menos correspondente ao que se espera dos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa direção, a mediana apresenta uma idade regular de adolescentes com 14 anos entre o 8º ano e o 9º ano, embora tenhamos a presença de alunos com idade de 21 anos.

8.1.2 Percepção dos alunos sobre a violência na escola – Questionário de Incidentes na Escola

Este questionário é dividido em partes A (A1 e A2) e parte B. O objetivo é descrever a situação explícita ou latente das diversas formas de violência na escola, segundo a percepção dos alunos. Deve-se observar que não se trata de um levantamento preciso dos incidentes de violência, mas apenas de graus de percepção de tais incidentes por parte dos participantes da pesquisa.

A primeira parte (A1 e A2) do questionário destina-se a aferir a percepção dos alunos da **intensidade** (A1) dos diversos tipos de violência na escola, e também a aferir a relação (A2) dos alunos (**se sofreu, se presenciou ou participou**) com esses diversos tipos de violência. No primeiro caso (A1), trata-se de uma escala do tipo Likert de cinco pontos, cujos escores maiores indicam maior intensidade (frequência) de violência e vice-versa. No caso A2, embora ambos possuam os

mesmos itens, trata-se de variáveis ordinais que apenas indicam ou não a existência de violência em relação aos alunos respondentes.

É necessário frisar que esse questionário (partes A1, A2 e B) será tratado exclusivamente como percepção da violência pelos alunos. Não podemos, portanto, extrapolar suas indicações para toda a escola, uma vez que o mesmo foi respondido apenas por uma pequena parte da comunidade escolar. Isto vale para ambas as escolas. Por isso, também não podemos tomar os dados derivados desse questionário para aferir eventual melhora ou piora em relação à intervenção realizada, uma vez que tal formulário se refere à percepção dos alunos em relação a toda a escola e não em relação às características pessoais. Os dados desse formulário são, portanto, apenas, de ordem descritiva.

Como já afirmado, a parte A1 do questionário/formulário se constitui em uma escala do tipo Likert de cinco pontos, com o escore 1 indicando a menor intensidade (frequência) de violência, e 5 indicando a maior intensidade. A referida escala subdivide-se em cinco subescalas, de acordo com o tipo de violência aferido, os quais constituir-se-ão em cinco índices: “Atitudes de Exclusão” (Iae), “Violência linguística” (Ivl), “Violência Material” (Ivm), “Violência Física” (Ivf) e “Ameaças e intimidação” (Iai).

Nesse sentido, iremos, a seguir, preparar os índices que expressam as violências no contexto escolar.

8.1.3 Itens de expressão da violência na escola, por subescala

Os itens estão distribuídos entre as subescalas do seguinte modo:

Quadro 4 - Distribuição dos itens por expressão de violência na escola em subescalas

Itens	Subescala (índice)
Ignorar alguém	Atitudes de Exclusão (Iae)
Rejeitar alguém	
Impedir a participação de alguém em alguma coisa	
Insultar alguém	Violência Linguística (Ivl)
Xingar com palavras que ofendem e ridicularizam	
Falar mal de alguém	
Esconder coisas de alguém	Violência Material (Ivm)
Quebrar coisas de outras pessoas	
Roubar coisas de outras pessoas	
Bater em alguém	Violência Física (Ivf)
Ameaçar alguém com um objeto (pedaço de pau, pedra, faca, caneta, lápis, etc.)	
Ameaçar alguém para assustá-lo	Ameaça e Intimidação (Iai)
Obrigar alguém a fazer coisas que não quer, ameaçando-o	
Intimidar ou ameaçar alguém com frases, insultos, ou condutas de caráter sexual	

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Para considerar as subescalas como índices, aferimos primeiramente a validade de cada item dentro de cada subescala, por meio do cálculo da Correlação de Postos de Spearman, entre o escore de cada item e a média de cada subescala, considerando como válidos apenas os itens que apresentaram correlação positiva e estatisticamente significativa com a referida média. Todos os itens foram validados, por meio do cálculo indicado.

Em seguida, calculamos a consistência de cada subescala por meio do cálculo do Alpha de Cronbach, somente considerando consistentes os índices que alcançassem um valor de Alpha igual ou superior a 0,6, que é o valor considerado minimamente aceitável para as ciências humanas. Todos os índices também obedeceram a esse critério, de forma que apresentaram condição estatística para serem utilizados como índices.

Tabela 9 - Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente de Cronbach

CONFIABILIDADE	VALOR de α
Muito Baixa	α ≤ 0,30
Baixa	0,30 < α ≤ 0,60
Moderada	0,60 < α ≤ 0,75
Alta	0,75 < α ≤ 0,90
Muito Alta	α > 0,90

Fonte: FREITAS (2005).

Desse modo, os índices criados afirmaram sua confiabilidade, justificando a utilização para análise, pois possuem consistência.

No caso do uso de probabilidade em estatística, o valor de “p” indica a probabilidade em todos os testes estatísticos da pesquisa, em que o valor encontrado se deva ao um mero acaso, ou seja, a possibilidade de que uma determinada medida ou resultado que encontramos seja devido a um erro de amostragem. Enfim, é possível que tenhamos encontrado uma característica que não é representativa do universo que estamos pesquisando.

Os estatitísticos convencionam ser um nível de “significância” (p<0,05), portanto, a ideia de que o resultado que encontramos tem menos de (5%) de chance de ser um erro amostral. Este foi o valor de “p” que adotamos para todo o trabalho.

Quadro 5 - Significância estatística conforme o valor de “p”

Valor de P	Significado
>0,05	Não significante
0,01 a 0,05	Significante
0,001 a 0,01	Muito significante
<0,001	Extremamente significante

Fonte: Disponível em: <http://www.diabetes.org.br/colunistas-da-sbd/debates/1106>. Acesso em: 30 mar. 2015.

Apresentam-se, a seguir, os resultados da percepção dos tipos de violência escolar pelos alunos, de acordo com o descrito abaixo, na Parte **A1,** do questionário de Incidentes na Escola.

Parte A1 do Formulário

Como já afirmado, todos os elementos deste formulário são apenas descritivos. Para identificar, mais claramente, apresentamos os gráficos de distribuição dos escores em 1ª. e 2ª testagens. Apresentamos também, logo depois, as médias de cada um dos índices de violência experienciadas na escola, conforme percepção dos alunos.

Os gráficos abaixo representam descritivamente a percepção dos estudantes em relação aos sistemas que compõem o ambiente escolar, a partir dos comportamentos de violência expressos concreta ou simbolicamente no convívio do espaço pedagógico, nos dois momentos de testagem.

Antes porém, a fim de compreendermos a estrutura dos gráficos a seguir, vamos detalhar alguns princípios que norteiam a sua configuração e o sentido que tem para a nossa pesquisa. Observamos, analisando a sua estrutura, que a base do retângulo representa o primeiro quartil (Q1) ou 0,25-quantil. Já a parte superior, representa o terceiro quartil (Q3) ou 0,75-quantil. A linha que divide o retângulo representa a mediana ou segundo (Q2) quartil ou 0,5-quantil.

Estes valores são medidas de posição da variável analisada. Em nossa amostra, tais medidas estão vinculadas à percepção dos alunos em relação às violências que se apresentam na escola. Assim, as variáveis emitem informações sobre a localização dos valores percentuais observados pelos alunos.

A posição da linha mediana, no retângulo, indica a assimetria da distribuição. Uma distribuição simétrica tem a mediana no centro do retângulo. Se a mediana é próxima de Q1, então os dados são positivamente assimétricos. Se a mediana é próxima de Q3, os dados são negativamente assimétricos.

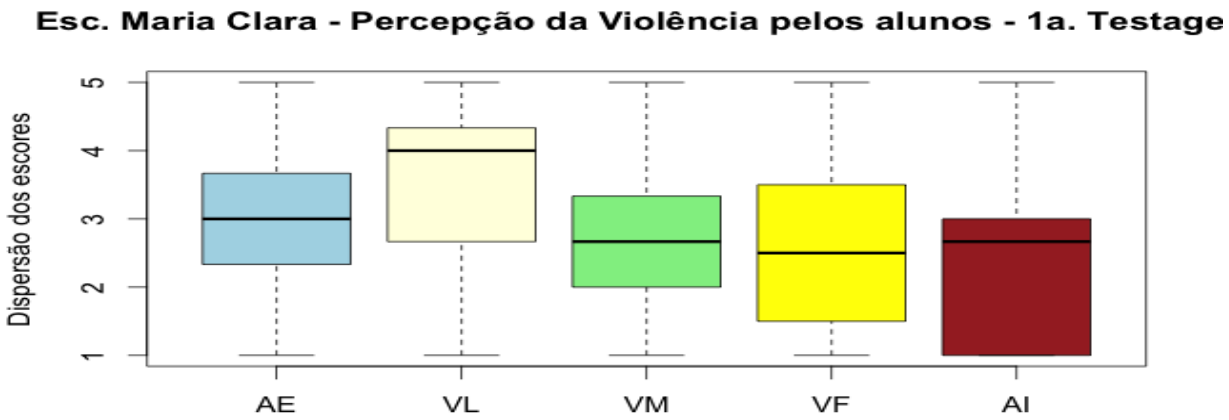
O comprimento das linhas fora do retângulo informa a cauda da distribuição. Os valores fora de Q1-1.5*(Q3-Q1) e Q3+1.5*(Q3 -Q1) geralmente são chamados de “outside”, e devem ser observados como possíveis *outliers.* Valores “outside” não são, necessariamente, outliers (valores inconsistentes, fora dos padrões), mas um *outlier*, usualmente, aparece no gráfico como um outside.

As posições relativas da mediana e dos quartis dão uma noção da simetria e do tamanho das caudas da distribuição. Quando a distribuição dos dados é simétrica, a linha que representa a mediana estará localizada mais ou menos no

centro do retângulo e as duas linhas que partem das extremidades do retângulo terão, aproximadamente, os mesmos comprimentos.

Gráfico 1 – Escola Maria Clara – Médias de intensidade (por frequência) de violência escolar percebida pelos alunos nos últimos seis meses (variação da escala: 1 a 5)

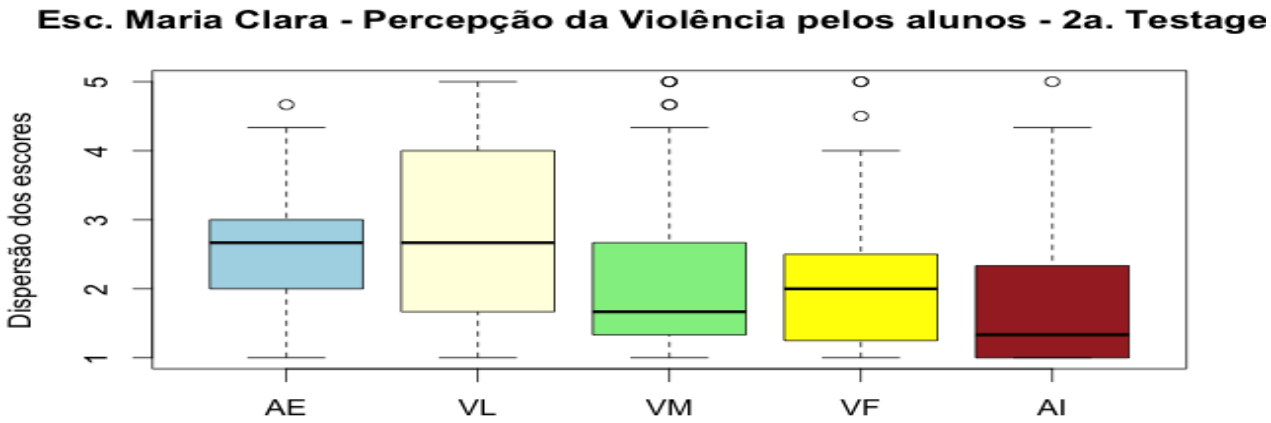
1ª Testagem



Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Gráfico 2 – Escola Maria Clara – Médias de intensidade (por frequência) de violência escolar percebida pelos alunos nos últimos seis meses (variação da escala: 1 a 5)

2ª Testagem



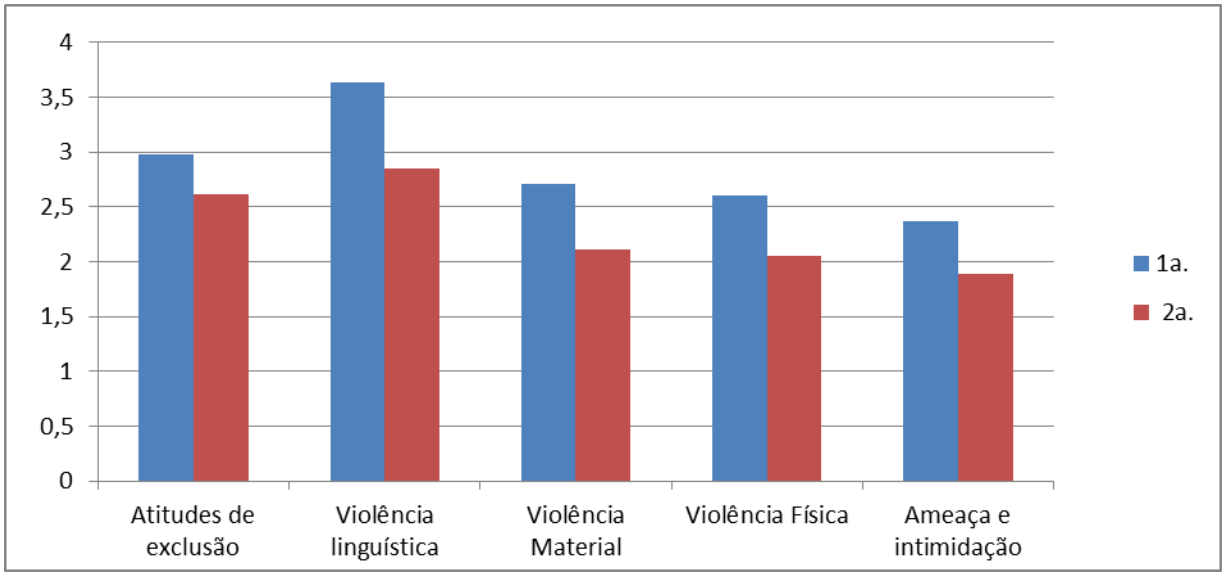
Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

A partir de tais informações, observamos a média de intensidade de violência escolar percebida pelos alunos nos últimos seis meses. Desse modo, analisamos, no primeiro gráfico 1, a expressão da violência linguística (3,63) e sua evidência

como uma forma de agressão mais usada no espaço da escola, Os estudantes observam em segundo plano a atitudes de exclusão (2.98), muito próximo da violência material (2.71). Podemos destacar também a violência física (2.60) como um índice percebido pelos participantes de menor média, depois de ameaça e intimidação (2,37), o que pode ser um indicativo de que os adolescentes participantes, antes de usarem a agressão física, tentem outros recursos.

Nas duas testagens, os alunos percebem, de acordo com o gráfico, que a ameaça e a intimidação se apresentam como um índice de violência menos perceptível do que as demais formas de agressão; talvez por serem menos visíveis do que a violência física. Esse índice impõe e envolve uma atitude de ofensas, mas que afrontam o outro, ofensas, inclusive, de caráter sexual. Toma o espaço de poder e manipulação, ao passo que outro índice, como atitude de exclusão, embora contenha em suas raízes o poder, paira prioritariamente no campo da rejeição, de colocar alguém à margem, sem necessariamente necessitar de prover com palavras. Contudo, observamos que o comportamento entre testagens é semelhante.

Gráfico 3 - Escola Maria Clara − Percepção da violência pelos alunos − dados comparativos − Testagens 1 e 2



Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Em análise geral, podemos avaliar o grau de incidência dos tipos de violência e afirmar diferenciações entre a primeira e a segunda testagens, porém, tecnicamente, são bem próximas. É viável expressar que esses números se referem à confirmação dos alunos sobre a existência de tais casos, independentemente da

quantidade deles, e que, portanto, há sinalização de que são concretamente vividos no espaço pedagógico, ratificando os dados levantados na fundamentação teórica.

Parte A2 do Formulário

A partir deste momento, trataremos da parte **A2** do mesmo questionário acima com referência ainda à Escola Maria Clara, evidenciando o que os adolescentes sofreram, presenciaram e/ou participaram na escola, também nos últimos seis meses. Entretanto este quadro analisa a participação mais ativa do aluno envolvido na pesquisa em relação aos grupos de convivência na escola.

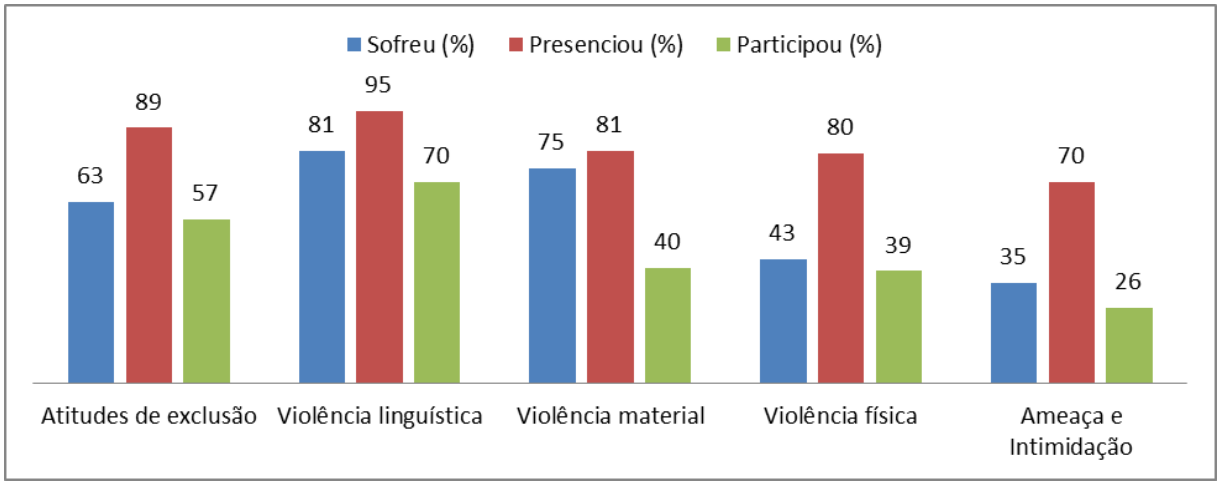
A violência foi uma das evidências em nossa teoria. Entretanto, para que o leitor tenha clareza das concepções sobre as três *situações,* aqui estudadas, estabelecemos distinções, a partir do grau de intensidade. Quando o aluno *Sofre*, há uma violencia direta, cuja ação transbordou os limites da presença e da participação. Ele foi objetivamente atingido pelos tipos de violências em destaque (violência linguística, material, física, atitude de exclusão, ameaça e intimidação).

A situação de *presenciar* implica distanciamento e observação sem envolvimento, diferentemente de quando *participa*, pois, neste caso, se comete a ação de violência diretamente.

Para facilitar a compreensão, agrupamos os itens desta parte do formulário do mesmo modo como apresentado para constituição dos índices (ae, vl, vm, vf, ai) da parte A1, apenas ressaltando que neste caso não se trata de índices, mas de variáveis ordinais.

Apresentamos a seguir gráficos que mostram nas 1ª e 2ª testagens o quantitativo de alunos que disseram ter sofrido e presenciado atos de violência ou deles participado.

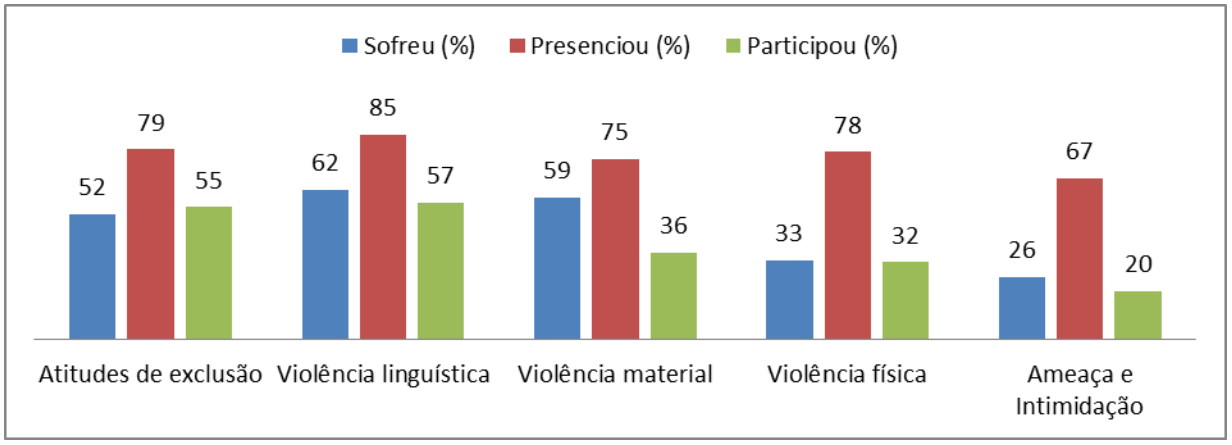
Gráfico 4 - Escola Maria Clara, 1ª Testagem - Alunos que relataram ter sofrido e ter presenciado violência ou participado de episódios de violência nos últimos seis meses (em percentuais)



Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

A violência linguística foi presenciada por quase 100% dos participantes, denotando uma atitude, talvez, naturalizada na escola em estudo e reafirmando dados anteriormente expressos em nossa análise.

Gráfico 5 - Escola Maria Clara - 2ª Testagem - Alunos que relataram ter sofrido e ter presenciado violência ou participado de episódios de violência nos últimos seis meses (em percentuais)



Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

A violência linguística permanece sendo a mais evidente no campo de presença dos participantes da pesquisa. A maioria dos alunos tende a dizer que presenciou todos os tipos de violência. Os números demonstram consistência, pois legitimam os anteriores; a parte A2 corresponde, em termos percentuais, à parte A1,

o que demonstra fidedignidade aos dados, confirmando a tendência dos alunos em presenciar cenas de violência no contexto escolar.

Podemos formular algumas hipóteses que justifiquem tais revelações, por exemplo: os participantes podem ter assumido uma postura de preservação da imagem pessoal e responderam que presenciaram situações de violência e, portanto, não se envolveram nelas de forma direta, “apenas presenciaram”, mesmo que a situação seja diferente. Nesse caso, na relação com o outro, não há comprometimento, talvez por não se sentir à vontade em revelar, talvez por medo de alguma norma da organização escolar. Bem, assumir o que faz de bom ou de ruim é uma qualidade formativa importante; é mais difícil do que ser incoerente, em todas as fases da vida e, essencialmente, na adolescência. E exatamente por isso, a gente pode ratificar a necessidade de investigação e de fomentar processos formativos no ambiente escolar, considerando que, nos grupamentos humanos, essas características tendem a ser mais raras, pois, via de regra, o ser humano está se formando. Tratando-se da adolescência, essa questão necessita ser intensificada, dada a realidade que faz parte desse grupo; não que também não componha outros grupos, outras etapas do ciclo vital, entretanto, quando o foco é a adolescência, o que se percebe é a dificuldade de persistir, de criar e investir, acreditando nas possibilidades de mudanças consistentes e fundamentadas. Observa- se, de forma clara, que, na realidade em que realizei a pesquisa, não se encontram formações no contexto escolar que potencializem os valores humanos defendidos em nossa teoria, não que sejam completamente ausentes, mas não são priorizados, produzindo, por isso, comportamentos superficiais, o que recai na dificuldade da maior parte de adolescentes em assumir o que se faz e, portanto, apresentam-se frágeis em avançar, pois não têm estrutura para assumir as consequências.

No contexto dos sistemas, desde o micro ao macro, vivemos em uma sociedade que tende a dar mais publicidade e relevância aos aspectos exatamente negativos do ponto de vista da formação humana que defendemos.

Com uma outra possibilidade interpretativa, podemos analisar e avaliar as respostas dos formulários como indicativos de coerência e exposição da verdade, pois quem participa das situações de violência, realmente, é um número menor, em relação aos que sofrem.

Podemos, ainda, expressar a proximidade das seguintes situações: quem participa tende a **sofrer**; quem **presencia** “apenas como observador” teme ser

envolvido ou assume posição de “aguçar os ânimos" à distância ou, até mesmo, tenta intervir, a fim de apaziguar ou fomentar; quem participa atua direta ou indiretamente na situação. Na verdade, em nossa concepção, as situações em destaque são interligadas e constituem todo o cenário objetivamente e subjetivamente percebido pelos adolescentes.

Considerando os elementos acima descritos, seguiremos com a análise dos dados da **Parte B** do questionário sobre Incidentes na escola. Aqui, algumas indagações são suscitadas aos adolescentes sobre a violência no contexto escolar:

Parte B do Formulário

Nessa parte do Formulário, os alunos foram solicitados a informar vários aspectos relacionados aos atos de violência, a fim de que pensassem sobre si mesmos, sobre as referências pessoais e intersubjetivas, bem como a relação com a família e o ambiente escolar. Observamos o encontro de vários sistemas e subsistemas – expressões utilizadas por Bronfenbrenner (2011) –, em que as diversas realidades se encontram e emergem na percepção e ação do sujeito.

Apresentamos, a seguir, algumas tabelas referentes aos aspectos ora mencionados:

Tabela 10 - Escola Maria Clara - Lugares em que mais acontecem situações de provocação e maus-tratos segundo indicações dos alunos (em percentuais de indicação)

Locais	Indicações - 1ª Testagem (%)	Indicações - 2ª Testagem (%)
Em sala de aula, quando há algum professor	41	42
Em sala de aula, quando não há nenhum professor	73	64
Nos corredores da escola	60	59
Nos banheiros da escola	22	18
No pátio, quando há supervisão de algum professor	15	21
No pátio, quando não há supervisão de professor	40	44
Próximo da escola, ao sair da escola	59	61
Na rua	68	62

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Observamos que a presença do professor é uma condição importante para evitar desdobramentos de eclosão de violência, pois os percentuais indicam um clima de estabilidade na presença do educador e, portanto, a sua ausência pode contribuir para o surgimento de contendas. Podemos analisar a tabela, identificando a evidência de conflitos nos corredores da escola, quando não há a figura do professor, ratificando, ainda uma vez, a importância representativa desse profissional.

Em seguida, observamos que a rua é um espaço favorecedor de atitudes de violência, bem como os corredores da escola, e o padrão se repete nas demais localizações do espaço escolar e suas imediações.

Tabela 11 - Escola Maria Clara - Com quem o aluno diz tratar quando sofre provocação ou maus-tratos (em percentuais de indicação)

Com quem fala sobre o(s) incidente(s)	Indicações - 1ª Testagem (%)	Indicações - 2ª Testagem (%)
Ninguém o intimida ou maltrata	38	49
Com ninguém	16	19
Com os(as) professores(as)	17	10
Com a família	33	31
Com os amigos	55	42

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Inicialmente podemos afirmar que todos os indicativos, tecnicamente, demonstram proximidades, mas vamos analisar o que se apresenta. Os dados foram organizados a partir de cinco itens: dois subiram em percentuais da 1ª para a 2ª testagem (*Ninguém o intimida ou maltrata e Com ninguém*), bem como dois desceram timidamente (*Com os(as) professores(as) e Com os amigos*) e ainda um dos itens permaneceu basicamente inalterado (*Com a família*).

Vejamos: o item em que o aluno *Afirma não ser intimidado ou maltratado por ninguém*, na primeira testagem alcançou 38% e, na segunda, 49%, portanto, uma diferença aproximada de (11%). Podemos pensar que eles não se sentem, nesta situação, intimidados ou maltratados, pois o contexto, na escola, e suas relações não indicam, para eles, algo nessa direção ou ainda se sentem autoconfiantes ao ponto de ninguém se aproximar para esboçar situações que demonstrem maus-tratos.

Outro item que chamou atenção foi sobre o *professor*, evidenciado pelos adolescentes, no início da pesquisa, por (17%) na 1ª testagem e, no final por (10%). Mesmo que os dados sejam estatisticamente semelhantes, o professor não indica ser uma figura representativa para compartilhar situações dessa natureza.

Outro dado que desperta também atenção é o item *com amigos*, que atinge o percentual de 55% da amostra na primeira testagem, ratificando a importância dos pares, como figuras representativas, na relação entre adolescentes.

Sobre a família é válido evidenciar, em acordo com os dados, que sua posição parece frágil e, portanto, a expressão dos adolescentes sinaliza vínculos que precisam ser repensados sobre os papeis que lhes são pertinentes.

Tabela 12 - Escola Maria Clara - Quem intervém quando há situações de intimidação e maus-tratos, segundo os alunos (em percentuais de indicação)

Quem intervém	Indicações - 1ª Testagem (%)	Indicações - 2ª Testagem (%)
Ninguém	17	19
Algum professor ou adulto	45	44
Algum amigo	44	30
Não sabe	26	33

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

A intervenção em situações de intimidação e maus-tratos apresenta o *professor ou um adulto* como figuras importantes e participativas na tarefa de promover o diálogo; nesse caso, aceitável e coerente, pois é a figura representativa da escola. Para estes alunos, o educador ou uma pessoa adulta indica ser um referencial que organiza relações ou representa institucionalmente a disciplina. Portanto, lhe é cabido este papel, apesar das constantes violências sofridas por professores em nosso país, como já fundamentado em nossa teoria.

Tabela 13 - Escola Maria Clara - Motivos para as ações de provocação e maus tratos, segundo os alunos (em percentuais de indicação)

Motivos	Indicações - 1ª Testagem (%)	Indicações - 2ª Testagem (%)
Simplesmente para incomodar	60	69
Reações a provocações	32	36
Por ter maior força física	24	35
Simplesmente para se divertir	80	76

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Sobre os motivos pelos quais os alunos provocam situações de violência, a amostra revela que o primeiro impulso se dá pela sensação de diversão; em seguida, para incomodar o outro, o que finaliza na maioria das vezes em situação de risco. Contudo, podemos ratificar a figura do professor como a diferença, pois demonstra para o aluno a imagem de alguém capaz de apaziguar e orientar os

ânimos dos que estão agindo sem controle, legitimando a condição de um desenvolvimento mais humanizado de ser em interação.

Por outro lado, os aspectos evidenciados acima revelam a não interiorização do autocontrole e da autodisciplina, atitudes presentes no desenvolvimento da formação humana e parte da multidimensionalidade do ser. Desse modo, faz-se necessário desenvolver valores para o aperfeiçoamento de si e para a convivência com o outro em direção à humanização (POLICARPO JÚNIOR; RÖHR, 2010), bem como a disposição, a força e a persistência (BRONFENBRENNER, 2011) de todos os envolvidos.

Por conseguinte, entre as tabelas acima analisadas e descritas, certificamos coerência e padrões que se aproximam, legitimando, assim, as respostas dos formulários pelos adolescentes.

8.1.4 Análise dos dados do formulário educação emocional

Este formulário tem o objetivo, conforme anunciado na metodologia, distinto do formulário de Incidentes na escola; propõe averiguar até que ponto a intervenção promove ou não os aspectos emocionais (autoconhecimento, automotivação, autocontrole, empatia e habilidades sociais). Tais categorias se expressam através de itens que podem contribuir para avaliar, analisar e interpretar o desenvolvimento dos participantes da pesquisa em relação às suas atitudes no cotidiano da escola.

Assim, investigamos os seguintes conceitos: “Autoconhecimento”, “Autocontrole”, “Automotivação”, “Empatia” e “Habilidades Sociais”. Buscamos transformar tais conceitos em índices, para fins do trabalho estatístico. Para isso, tratamos, primeiramente, de testar a validade dos itens que compõem cada índice. Esse teste de validade foi realizado por meio do teste de Correlação de Postos de Spearman, calculado entre o escore de cada item e a média do conjunto de itens que compõem um índice.

Os itens considerados válidos foram aqueles que demonstraram, no referido teste, correlação positiva e estatisticamente significativa, à medida que só faz sentido aceitar a legitimidade de um item se o mesmo estiver se comportando de forma semelhante com a média de todos eles, de modo que não seja um item discrepante do conjunto. Nos testes realizados, todos os itens demonstraram ser válidos.

Após o processo de validação dos itens, realizamos o teste de consistência dos índices, que se respalda em verificar se há homogeneidade entre os escores dos itens que compõem um índice, de modo a constatar se eles estão, efetivamente, aferindo um mesmo construto. Utilizamos para tal teste o Alpha de Cronbach, o qual varia de 0 a 1 e cujo valor aceitável para as ciências humanas é estabelecido por convenção como maior ou igual a 0,6.

No teste Alpha de Cronbach, dois conceitos não alcançaram consistência interna suficiente para serem considerados índices. Importante frisar que tal resultado está direcionado para a escola Maria Clara: o Autoconhecimento e o Autocontrole. Entretanto, considerando a proximidade teórico-conceitual entre eles, optamos por transformá-los em um único índice “Autocontrole-autoconhecimento (Iact)”, para o qual refizemos o processo de validade dos itens e consistência do índice, e em ambos os processos os resultados foram positivos.

Desse modo, a composição de cada índice ficou definida segundo a Tabela a seguir:

Tabela 14- Composição dos índices do formulário de Educação Emocional

Itens	Índices
Antes de decidir, tenho clareza em relação ao que quero e em relação aos meus sentimentos.	Autoconhecimento e autocontrole (Iact)
Sou consciente de minhas fragilidades e de meus pontos fortes	
Quando tenho um problema, enfrento-o e tento solucioná-lo	
Quando estou convencido de alguma coisa, mantenho minha opinião, mesmo que esteja em desacordo com a do grupo	
Tenho o hábito de prestar atenção ao que estou pensando	
Em diferentes situações, procuro observar o que estou sentindo	
Quando cometo alguma falha, procuro pensar em que errei	
Controlo o meu comportamento impulsivo	
Quando todo mundo está nervoso, eu me mantenho tranquilo	
Quando erro, admito	
Eu sou responsável por não alcançar meus objetivos	
Sei me distanciar do meu ponto de vista e colocar-me no lugar do outro	
Antes de agir, penso nas consequências das minhas ações	
Evito agir com base apenas em minha vontade	
Procuro perceber como devo me comportar, nos diferentes ambientes	
Quando fracasso em alguma situação, penso em que falhei e assim aprendo para enfrentar outras situações	Automotivação (Iamv)
Quando inicio uma tarefa, eu me dedico para a sua realização, independentemente de alguém me observar ou supervisionar	
Os desafios me motivam e por isso me esforço para superá-los	
Tenho plena confiança em minhas habilidades para obter êxito	
Ser leal e verdadeiro me faz feliz	
Reconheço que tenho defeitos, mas também tenho excelentes qualidades	
A criatividade faz parte da minha vida	
Para tomar uma decisão, penso no que é melhor para o meu grupo	Empatia (Iem)
Quando meus amigos e minhas amigas me contam seus problemas, sou capaz de me colocar no lugar deles	
Ajudo aos meus amigos e às minhas amigas, considerando o que necessitam e o que sentem	
Quando vejo alguém que tem um problema ou dificuldade, ajudo sem que me peça	
Sou capaz de ter amigos de diferentes classes sociais	
Respeito as pessoas que têm opiniões diferentes das minhas	
Mesmo brincando, evito fazer a outras pessoas o que não gostaria que fizessem comigo	
Sinto mal-estar ao ver alguém ser agredido ou humilhado	
Tento compreender os meus amigos, mesmo que eles se oponham àquilo em que eu acredito	
Se me pedem para fazer um resumo de algo que escutei, posso fazê-lo bem	Habilidades Sociais (Ihs)
Sei identificar o que sentem os demais e também comunicar os meus sentimentos	
Quando tenho um problema com alguém, falo e procuro resolver	
Parece-me importante que exista uma relação de respeito entre as pessoas que formam um grupo	
Quando surge algum conflito, trato de identificar os motivos que o originaram e procuro soluções	
Tenho a iniciativa de estabelecer relações nos grupos em que participo	
Peço perdão às pessoas a quem causo algum dano	
Evito chamar meus colegas e amigos(as) por nomes agressivos	

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

A partir deste momento, iremos compreender os dados até então obtidos, portanto, apresentar e analisar se houve apropriação formativa dos adolescentes, tendo como foco os conceitos fundamentais do Programa de educação emocional, ou seja, os índices de autoconhecimento/autocontrole, automotivação, empatia e habilidades sociais dos adolescentes que participaram da pesquisa.

Para tanto, neste capítulo, fizemos uso de ferramentas estatísticas que objetivaram introduzir evidências fornecidas por amostras quantitativas, pois não poderíamos tratar de um número dessa magnitude (em torno de 100 adolescentes), por meios qualitativos.

A lógica dos processos estatísticos, portanto, sinalizou ser a mais adequada para que pudéssemos afirmar os dados que compuseram a amostra desse estudo. Por consequência, será possível, após o reagrupamento dos índices e itens, a realização dos seguintes testes: **correlações de Pearson**, que é uma medida de associação entre variáveis, e o **Teste t** de médias, que nos permitirá relacionar o mesmo participante da primeira e da segunda testagem, a fim de que possamos avaliar o seu desenvolvimento em relação aos índices que foram investigados e, portanto, averiguarmos a hipótese afirmada.

Em síntese, para a realização de nossa apresentação e análise, iremos nos estruturar a partir das seguintes etapas:

> Primeiramente, analisaremos as correlações entre os índices, mantendo o período de aferição da primeira e da segunda testagem como variável de controle. Este passo não implica verificar mudanças antes e após intervenção, mas, apenas, a correlação positiva esperada entre elas, isto é, a sinalização de que os índices tendem a se mover na mesma direção; quando um aumenta, os outros tendem a fazê-lo e vice- versa.
>
> Logo depois, realizaremos o **Teste t** de médias. Este será o instrumento que nos atestará se houve ou não índices de modificações significativas quanto aos índices em investigação.

8.1.5 Análise da associação entre os índices de Formação Humana

O coeficiente de correlação Pearson (r) mede o grau de correlação entre variáveis, isto é, procura verificar as alterações entre as variáveis em estudo, observando se, quando há alteração em uma variável, as outras também sofrem

alterações. Esta correlação, estatisticamente, é representada por uma variação de (-1 a 1). De acordo com a visão de Levin e Fox (2004, p. 334), tal expressão “quanto mais próximo de 1,00 ou -1,00 esteja o valor numérico, maior a intensidade da correlação, seja ela positiva ou negativa.”

A partir de tais relações, avaliamos, por meio do teste de Correlação de Pearson, as correlações entre os índices já expressos, a fim de verificar a nossa suposição teórica, a saber: há associação entre os índices (Autoconhecimento e autocontrole (Iact), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades Sociais (Ihs)), pois supomos existir a tendência de que alguém, ao se desenvolver em um desses aspectos, tende, igualmente, embora com graus variáveis, a se desenvolver nos demais e vice-versa. A descrição estatística de confirmação dessa hipótese é a existência de correlação positiva significativa entre os índices ora descritos, ou seja, acima de zero, entre 0 e 1.

Quadro 6 - Coeficiente de correlações

-1,00	**Correlação Negativa Perfeita**
-0,60	**Forte Correlação Negativa**
-0,30	**Correlação Negativa Moderada**
-0,10	**Fraca Correlação Negativa**
0,00	**Não há Correlação**
+0,10.	**Fraca Correlação Positiva**
+0,30	**Correlação Positiva Moderada**
+0,60	**Forte Correlação Positiva**
+1,00	**Correlação Positiva Perfeita**

Fonte: Adaptação da obra de Levin e Fox (2004, p. 334).

Em nossa pesquisa, observa-se, no aspecto geral, uma correlação de moderada a forte entre os índices. Salientamos o *Autocontrole/autoconhecimento* como índice de menor correlação com a empatia, pois este demanda ajudar o outro, respeitar as pessoas, tomar decisões, e aquele, em termos gerais, demanda conhecimento dos próprios sentimentos e comportamentos.

Percebe-se também que há uma tendência de o desenvolvimento de um índice manter correspondência com o outro, corroborando a teoria. Desse modo, podemos afirmar que há uma tendência direcionada a uma correlação positiva e indicativo de uma variável se movendo no mesmo sentido em relação à outra.

Apresentamos a seguir a tabela referente aos testes realizados, justificando os argumentos acima descritos:

Tabela 15 - Escola Maria Clara, 1ª Testagem - Correlações significativas (p < 0,05) entre os índices de Educação emocional: Autoconhecimento/autocontrole (Iact), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs)

	Iact	Iamv	Iem	Ihs
Iact	1	0,49	0,36	0,44
Iamv	0,49	1	0,60	0,46
Iem	0,36	0,60	1	0,53
Ihs	0,44	0,46	0,53	1

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Tabela 16 - Escola Maria Clara, 2a Testagem - Correlações significativas (p < 0,05) entre os índices de educação emocional: Autoconhecimento/autocontrole (Iact), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs)

	Iact	Iamv	Iem	Ihs
Iact	1	0,68	0,68	0,75
Iamv	0,68	1	0,68	0,61
Iem	0,68	0,68	1	0,71
Ihs	0,75	0,61	0,71	1

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Na relação entre as variáveis/índices em estudo, importa ressaltar que não há uma simples conexão de causa e efeito e, sim, uma associação que se fortalece entre as mesmas, além da força e intensidade que as aproximam. Desse modo, consideramos que as variáveis em destaque podem favorecer o crescimento pessoal e relacional, potencializando a adolescência em suas dimensões formativas e identitárias.

Por fim, iremos agora verificar se houve desenvolvimento dos alunos quanto aos conceitos aludidos devido à intervenção realizada. A verificação desse aspecto foi realizada por meio do Teste de Médias do tipo T mono-caudal, aferido entre as médias iniciais (1ª testagem) e finais (2ª testagem) dos grupos de intervenção e controle.

Seguindo a nossa análise, iremos avaliar o teste T de médias para duas amostras não pareadas e, em seguida, apresentaremos as nossas considerações parciais em relação aos dados quantitativos da Escola Maria Clara.

8.1.6 Teste T de médias

O Teste T de médias avalia a diferença entre médias de um mesmo índice, mas em momentos distintos ou grupos independentes. Nesse sentido, o uso do teste T denota um propósito de aferir se há evidência de diferença estatisticamente significativa entre as atividades/lições realizadas. Para isso, comparamos os resultados com aqueles realizados no grupo controle.

Para aceitarmos, como sinal de evidência que tenha havido desenvolvimento dos alunos quanto aos conceitos mencionados, é preciso, no grupo de intervenção, a média final ser maior do que a inicial e essa diferença ser estatisticamente significativa. É necessário, ainda, no grupo controle, não haver diferença significativa quanto ao mesmo teste.

Nas tabelas seguintes indicamos os resultados alcançados:

Tabela 17 - Escola Maria Clara, GRUPO DE INTERVENÇÃO- Resultados do Teste de diferença (inicial - final) de médias tipo T, para os índices: Autoconhecimento/autocontrole (Iact), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs)

	Média inicial	Média final	Valor de p	Situação*
Iact	3,76	3,86	0,0935	Não significativo
Iamv	4,31	4,14	0,9462	Não significativo
Iem	3,99	4,03	0,3629	Não significativo
Ihs	3,81	3,71	0,7899	Não significativo

* Significativo se p < 0,05
Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Tabela 18 - Escola Maria Clara, GRUPO CONTROLE - Resultados do Teste de diferença (inicial - final) de médias tipo T, para os índices: Autoconhecimento/autocontrole (Iact), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs)

	Média inicial	Média final	Valor de p	Situação*
Iact	3,79	3,97	0,0533	Não significativo
Iamv	4,31	4,21	0,7968	Não significativo
Iem	4,02	4,16	0,1472	Não significativo
Ihs	3,79	3,85	0,3431	Não significativo

* Significativo se p < 0,05
Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Em ambos os grupos, a média dos quatro índices, do ponto de vista estatístico, não apresenta alteração. Portanto, pelo teste T, entre as médias de cada índice, tanto no grupo de intervenção quanto no grupo controle, não podemos afirmar nenhuma mudança significativa.

A hipótese da pesquisa é que a seleção de algumas lições do Programa de Educação Emocional poderia promover aspectos formativos para o desenvolvimento humano (autoconsciência, autoconhecimento, automotivação, empatia e habilidades sociais). Mesmo considerando tal resultado, não podemos dizer que esses conceitos não podem contribuir para o desenvolvimento do humano. E ainda consideramos importante reconhecer que, provavelmente, se trabalhado de outra forma, se a escola participasse como um todo, inserindo educadores e corpo funcional, se o tempo de intervenção fosse mais ampliado, haveria outros resultados. Contudo, o que está sendo afirmado pelo teste é que nesse grupo, especificamente, não foi possível alcançar resultados esperados pela pesquisa, ou seja, nesse grupo, os conceitos em estudo, a partir das 10 lições ministradas,na escola Maria Clara, não foram aperfeiçoados nas atitudes dos adolescentes.

Por conseguinte, o teste T, para as médias dos Índices criados do questionário de Educação Emocional, no grupo controle e intervenção (pré e pós-teste), não apresentou diferença significativa, estatisticamente,e entre os dois momentos, no pré e no pós-teste. Isto nos faz ratificar e interpretar como ausência de mudança positiva quanto aos aspectos de autocontrole, autoconhecimento,

automotivação, empatia e habilidades sociais dos adolescentes participantes da pesquisa, tanto no grupo de intervenção como no grupo controle.

Podemos reafirmar, a partir dos dados mencionados, que, ao longo de nossa análise, na escola Maria Clara, a intervenção não proporcionou evidências de desenvolvimento. Talvez, as razões possam ser refletidas a partir do seguinte ponto: um único sujeito, trabalhando no espaço pedagógico, dificulta o processo de mudanças efetivas e duradouras, portanto, ações isoladas tendem a não surtir efeito. Desse modo, parece que a intervenção foi constituída em uma rede sem conexão, pois foi identificado que determinadas atividades não trazem por si sós compreensão e alcance dos estudantes, quando experienciadas isoladamente. Nesse caso, é perceptível que o corpo funcional precisa trabalhar conjuntamente, os microssistemas precisam estar relativamente integrados e que a intervenção seja pontual dentro de um sistema mais ampliado e dotada de comprometimento integrado com a proposta da pesquisa.

8.2 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA CLARICE

A partir deste momento, descreveremos os dados quantitativos referentes à Escola Clarice, seguindo os procedimentos analisados dos formulários aplicados na Escola anterior (Maria Clara). Entretanto, é válido salientar a existência, na Escola Clarice, de um ambiente mais propício ao desenvolvimento de atividades reflexivas sobre valores, pois há componentes diferenciados e efetivos de orientação no contexto escolar que se constituem através de um grupo de serviço de orientação pedagógico. Esse grupo se destina, dentre outras atividades, a acolher situações éticas que integram a vida de adolescentes no contexto escolar e refletir sobre elas.

Portanto, partimos de um referencial significativo do ponto de vista de uma educação em que os sistemas tentam se encontrar e direcionam forças conjuntas, não só para desempenho pedagógico, mas também para processos de humanização. Nesse contexto, analisamos os objetos formadores das relações dos estudantes sobre o ambiente escolar.

Considerando esses aspectos, avaliaremos a apresentação do perfil dos participantes, iniciando pela apresentação de tabelas e gráficos. Em seguida, focaremos os dados dos formulários de Incidentes na Escola e Educação Emocional

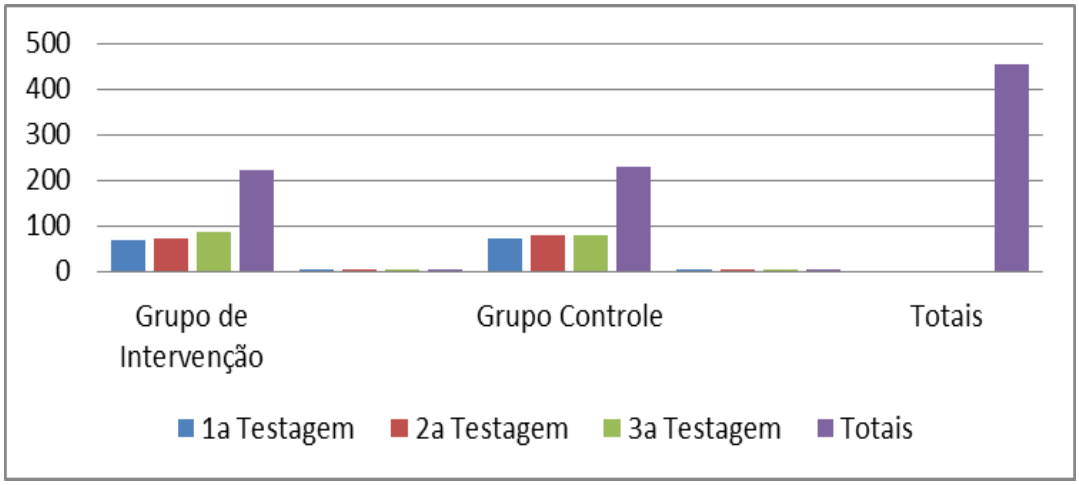
8.2.1 Descrição da Amostra na Escola Clarice

Cabe-nos esclarecer, inicialmente, que, diferentemente da escola Maria Clara, na escola Clarice, realizamos três testagens. Porém, o Grupo Controle só funcionou como tal entre a 1ª e 2ª testagens e o grupo inicial, que experienciou as atividades, não recebeu intervenção ao término da segunda testagem e, após a segunda testagem, o grupo controle também recebeu intervenção. Desse modo, experienciou as lições/atividades do Programa de Educação Emocional; isso ocorreu porque achávamos que seria válido conferir se os eventuais resultados permaneceram apropriados pelos adolescentes na terceira testagem.

Com relação à amostra dos participantes dessa escola, reafirmamos, de forma semelhante ao já assegurado a respeito da escola Maria Clara, que não tem o tamanho de 454 em número de sujeitos entrevistados, mas algo em torno de 138 a 164 (números da 1ª e 3ª testagens). A maioria dos sujeitos foi entrevistada três vezes, mas os questionários foram respondidos de forma anônima, de modo que não pudemos identificar os sujeitos do início e do final, não tendo, assim, uma amostra pareada de acordo com o mesmo procedimento utilizado na escola Maria Clara. Os testes e resultados estatísticos da amostra, portanto, apresentam os três momentos como amostras independentes.

Abaixo apresentamos a distribuição efetiva dos participantes através de gráficos e tabela.

Gráfico 6 - Distribuição da amostra (em números absolutos e percentuais) por período de testagem e por grupo de intervenção e grupo controle

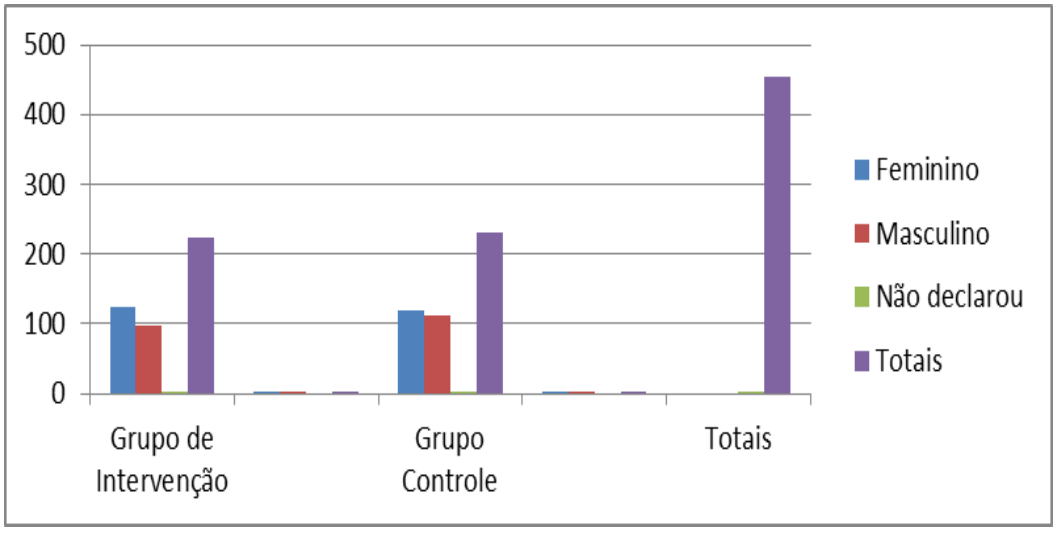


Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Em cada uma das testagens, estão incluídos os grupos de intervenção e controle. Válido caracterizar e reafirmar que nessa escola os grupos participaram ativamente e, ao final, todos receberam intervenção. Os professores foram os tutores das atividades em sala de aula.

Observamos que em cada uma das testagens há um número de participantes diferenciados. Podemos evidenciar, na primeira testagem, 138 formulários respondidos; na segunda, a frequência de respostas aumenta e, na terceira, mais ainda. O crescimento de participantes foi discreto e crescente; observa-se que, no primeiro momento, houve dificuldade de adesão à pesquisa, talvez pela exposição de si no decorrer das atividades. Sabemos o quão é difícil em qualquer fase da vida, refletir sobre as emoções, não seria diferente na adolescência, em que a construção do autoconceito e da própria identidade estão se potencializando junto aos pares seletos, à família e às figuras de referência com as quais os adolescentes estabelecem vínculos.

Gráfico 7 - Distribuição da amostra (em números absolutos e percentuais) por sexo e por grupo de intervenção e grupo controle

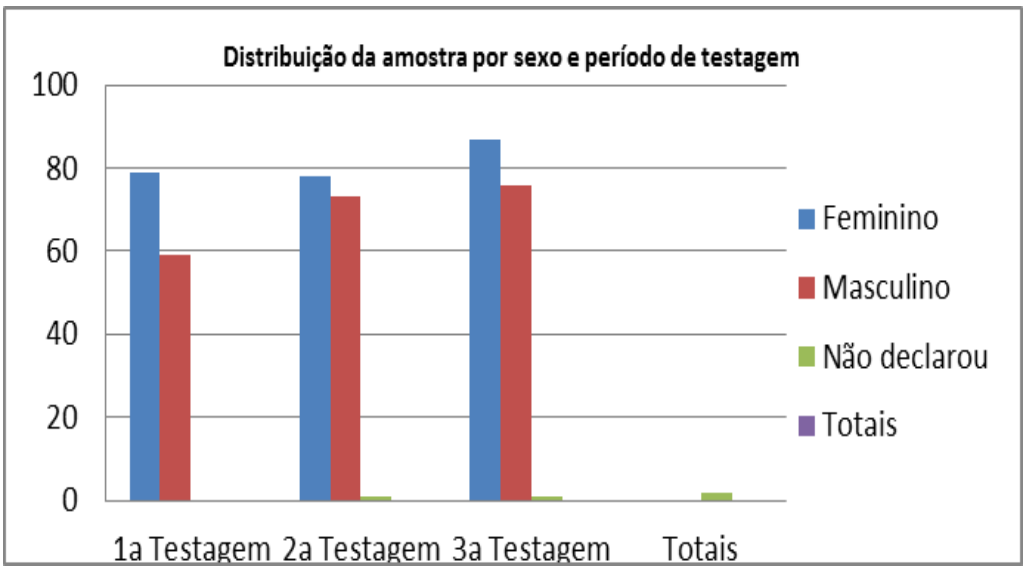


Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Quanto ao sexo, há uma predominância da figura feminina, tal como na escola Maria Clara, indicando maior número de pessoas desse sexo, como tendência geral da população brasileira. Tanto no grupo intervenção quanto no

grupo controle, no total dos adolescentes participantes, 2 não declaram o sexo. No grupo intervenção tivemos um total de 49% de participantes, no grupo controle 51%.

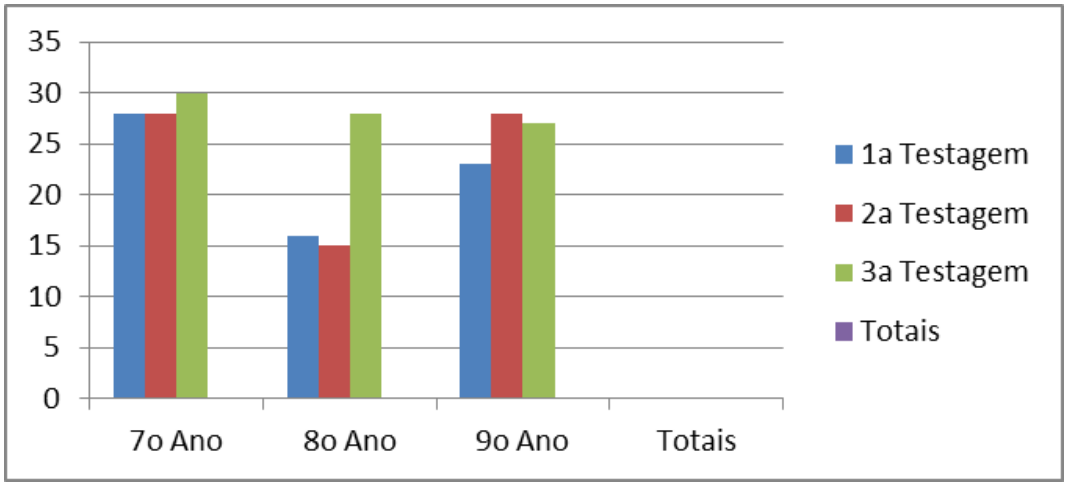
Gráfico 8 − Distribuição da amostra por sexo e período de testagem



Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

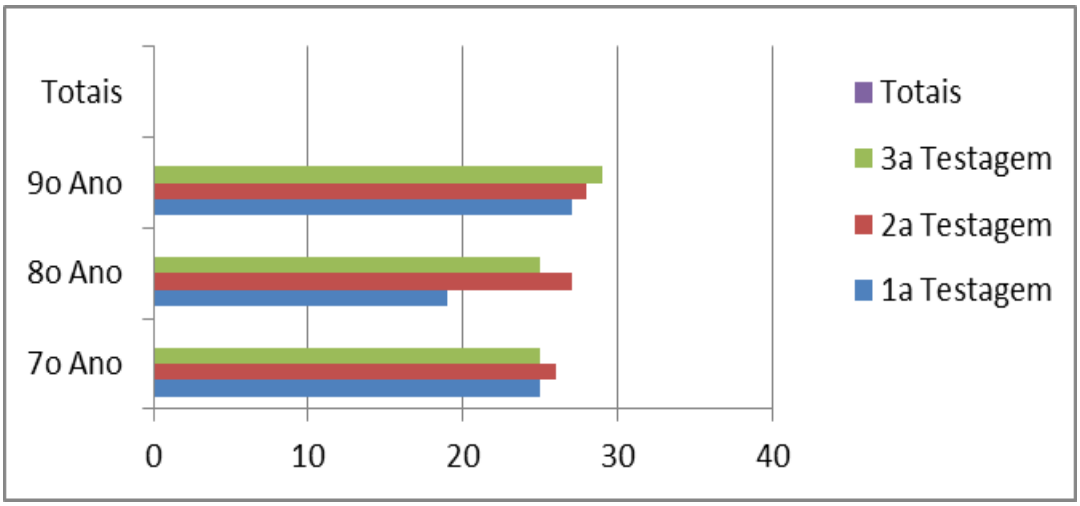
Observamos que na 3ª Testagem houve um crescimento na participação de ambos os sexos. Também o gráfico apresenta que entre a 1ª e 3ª testagens houve um crescimento significativo da participação do sexo masculino. É possível que no decorrer das atividades os estudantes tenham se sentido mais confiantes e, por isso, decidiram pela integração nos grupos da pesquisa.

Gráfico 9 − Distribuição do Grupo de Intervenção por período de testagem e por ano do ensino



Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Gráfico 10 − Distribuição do Grupo de Controle por período de testagem e por ano do ensino



Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Tabela 19 – Distribuição da amostra por idade e por período de testagem

	Mínima	1º quartil	Mediana	3º quartil	Máxima
1a. Testagem	11	12	12	13	15
2a. Testagem	11	12	13	14	16
3a. Testagem	12	13	13,5	14	16

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Do grupo que participou das atividades, a idade média dos adolescentes se concentra entre doze e catorze anos, predominando alunos na faixa etária de treze anos, e um número reduzido com onze anos; diferentemente da maioria dos participantes, houve a presença de alunos com dezesseis anos entre o sétimo e o nono ano. Na escola Maria Clara, o quadro não é tão diferente, pois a faixa etária se apresenta em torno dos catorze anos e também há alunos com onze anos; por outro lado, encontrarmos jovens com vinte e um anos entre o oitavo e o nono ano.

Uma vez concluída esta parte global e descritiva da escola Clarice, seguiremos analisando os dados que a **Parte A1** do formulário de Incidentes na Escola irá apresentar.

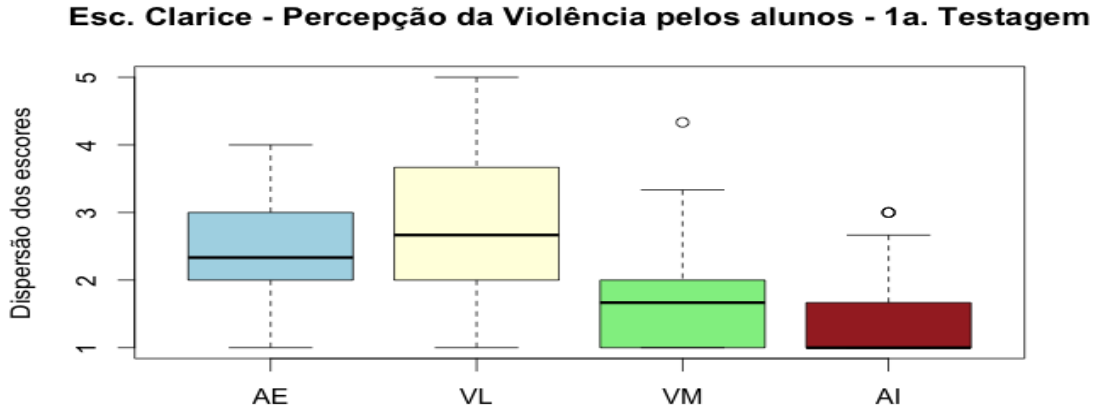
8.2.2 Percepção dos alunos sobre violência na escola

Como já afirmado por ocasião da análise dos dados da Escola Maria Clara, este questionário relaciona a percepção estrita do aluno participante sobre o campo escolar, considerando o seu olhar sobre as violências que ocorrem nesse contexto.

Parte A1 do Formulário

Como já afirmado, todos os dados deste formulário são apenas descritivos. Para apresentar os dados dessa parte, faremos uso dos gráficos de distribuição dos escores em 1ª, 2ª e 3ª Testagens. Apresentamos também, a seguir, as médias de cada um desses tipos de violência na escola, conforme percebidas pelos alunos. Importante ressaltar que, nessa parte do questionário e, nessa escola, o índice de Violência Física não alcançou consistência interna suficiente (medida pelo Alpha de Cronbach) para ser considerado como tal; desse modo foi excluído da análise dos dados.

Gráfico 11 - Percepção de violência pelos alunos

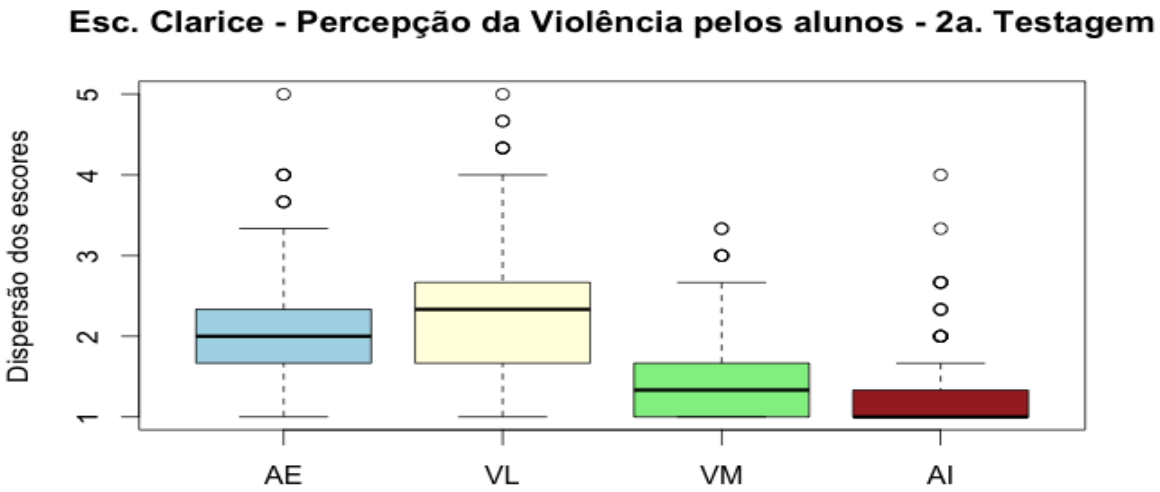


Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Observamos que a violência representativa da Ameaça e intimidação demonstra uma média de intensidade (por frequência) menor (1.36), talvez pelo trabalho realizado no cotexto escolar, que envolve reflexões de alguns educadores e

do próprio grupo de orientação educacional. A violência linguística, entretanto, apresenta um nível de frequência diferenciado dos demais (2.78), indicando que este tipo de violência é o mais usual, pelo menos neste primeiro momento, e a seguir a violência que diz respeito a Ameaça e Exclusão (2.35).

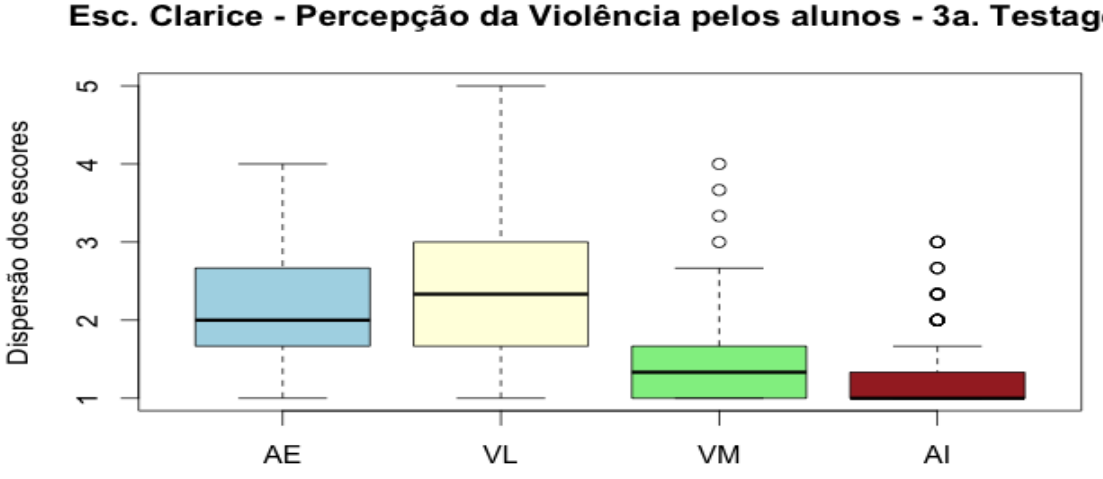
Gráfico 12 − Percepção de violência pelos alunos



Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Todos os níveis de violência diminuíram em sua intensidade, se comparados a 1ª Testagem. Nesse sentido, ressaltamos que VL diminuiu para (2.39), a VM (1.52), a AE (2.10) e a AI (1.25). A diminuição foi discreta e não podemos afirmar que os dados revelam relação com as atividades que foram projetadas pela pesquisa, pois o campo, como já fora mencionado, não é apenas a sala de aula e sim a escola como um todo. Contudo, a violência Linguística é um dado que se faz presente e se destaca entre as percepções dos alunos participantes.

Gráfico 13 − Percepção da violência pelos alunos



Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015)

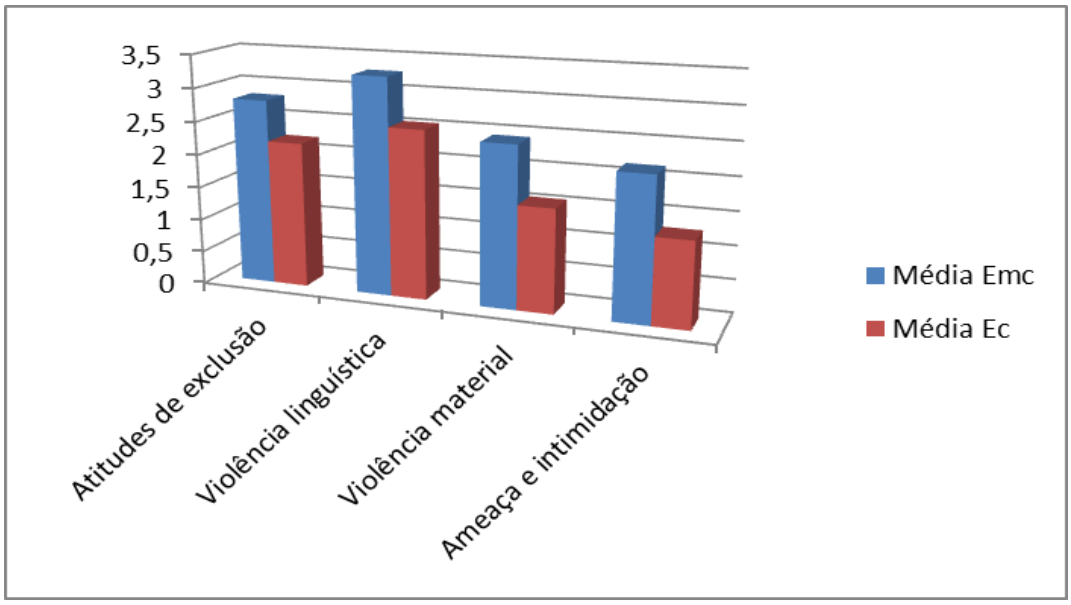
No gráfico 13 correspondente a 3ª testagem, a intensidade se apresenta maior em todas os tipos de violência, se comparado a 2ª testagem, porém se relacionada à 1ª testagem, apresenta-se menor, também em todos os tipos de violência. Na 3ª testagem a violência linguística foi o destaque, demonstrando uma intensidade média de (2.47). Portanto, em todas as testagens a violência linguística, pelo menos nos últimos seis meses, demonstrou presença marcante no campo escolar

Observa-se como os níveis de intensidade relativos aos diversos tipos de violência percebidos pelos alunos na Escola Clarice são sensivelmente menores do que os detectados na Escola Maria Clara. Nesse sentido, como essas grandezas representam a percepção dos alunos quanto aos diversos tipos de violência na escola, em geral, de acordo com o que já fora dito e não apenas em suas turmas específicas, vale a pena verificar se a diferença entre as percepções dos alunos das duas escolas é de fato estatisticamente significativa. Se for, isso indica uma poderosa evidência de que aspectos socioeconômicos, familiares, estrutura da escola etc., atuam no sentido de conferir maior ou menor grau de violência escolar. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2011) defende o envolvimento das pessoas em contextos interdependentes e, nesse espaço, formam e são formadas dinamicamente.

Vamos, portanto, realizar testes de diferença de médias tipo T, mono-caudal, entre os índices da Escola Maria Clara e da Escola Clarice, partindo do pressuposto, como os dados parecem indicar, que os índices de violência da Escola Maria Clara são, de fato, maiores do que os da Escola Clarice.

Realizaremos os testes tomando os dados em geral, sem divisão de grupo controle ou de intervenção. Os resultados aparecem no gráfico a seguir.

Gráfico 14 - Escola Maria Clara (Emc) x Escola Clarice (Ec) Resultados do Teste de diferença de médias tipo T, para os índices de violência escolar



* Significativo se p < 0,05
Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Como suspeitávamos, todas as diferenças são estatisticamente significativas, o que tende a apresentar forte evidência do nível de violência escolar ser bem maior na Escola Maria Clara do que na Escola Clarice. Em vista disso, tais índices de violência se expressam mais intensamente na escola Maria Clara, provavelmente, devido à fragilidade quanto a projetos e vivências, no contexto escolar, direcionados ao desenvolvimento de formação de valores humanizados no adolescente e, certamente, no próprio educador.

Em relação à escola Clarice, a diferença fundamental está na disponibilidade apresentada por alguns educadores, mesmo não tendo sido um número ideal de educadores disponíveis, considerando o total da escola. Há de se ressalvar aqueles que participam de forma efetiva, colaborando com o pensamento reflexivo e ativo, em busca de possíveis mudanças e aperfeiçoamento do crescimento pessoal e relacional na adolescência.

Poderíamos citar outros fatores que se impõem como negativos para a expressão da violência na escola Maria Clara, tais como: as referências comunitárias e familiares fragilizadas, a ausência de investimentos para a potencialização do desenvolvimento do micro ao macro sistemas (BRONFENBRENNER, 2011), enfim,

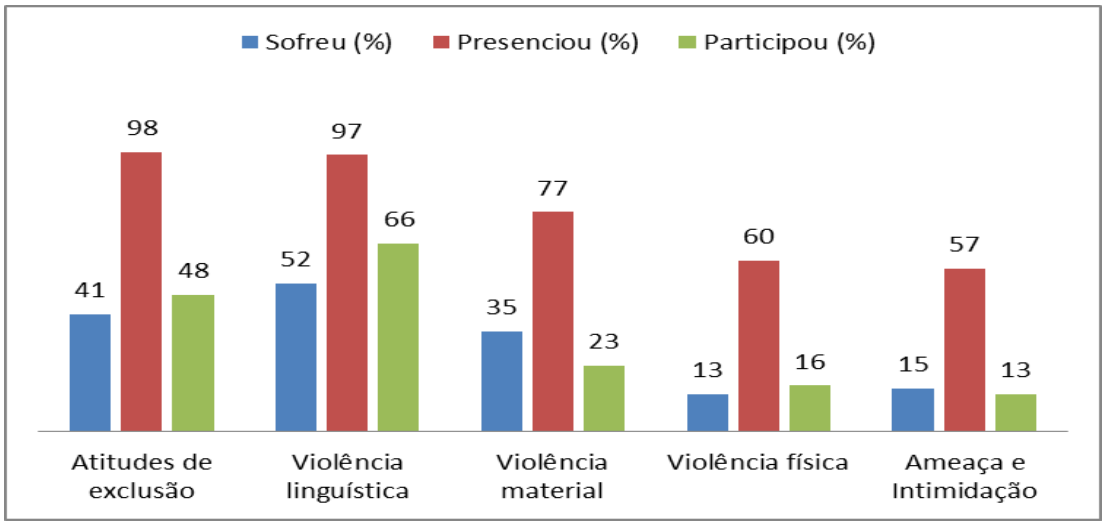
a instabilidade desses fatores tende a contribuir com a predominância dos aspectos desorientadores da formação humanizada.

Na escola Maria Clara, observamos que os dados estatísticos sobre a violência física surgem de forma mais veemente do que ameaça e intimidação, ao passo que, naquela (Escola Clarice), não há índice de violência física. É válido salientar o fato de os dados referentes a tal índice não demonstrarem consistência para serem considerados como tal, pois, como já obsevamos, não atingiu o coeficiente considerável para as ciências humanas. A avaliação passou a ser constituída por quatro índices e não mais cinco, de acordo com o proposto para essa escola e já denotado ao longo de nossas reflexões.

Parte A2 do Formulário

Apresentamos, seguindo os procedimentos usados na escola Maria Clara, tabelas e gráficos que mostram nas 1ª, 2ª e 3ª testagens o quantitativo de alunos que disseram ter sofrido e presenciado atos de violência ou deles ter participado.

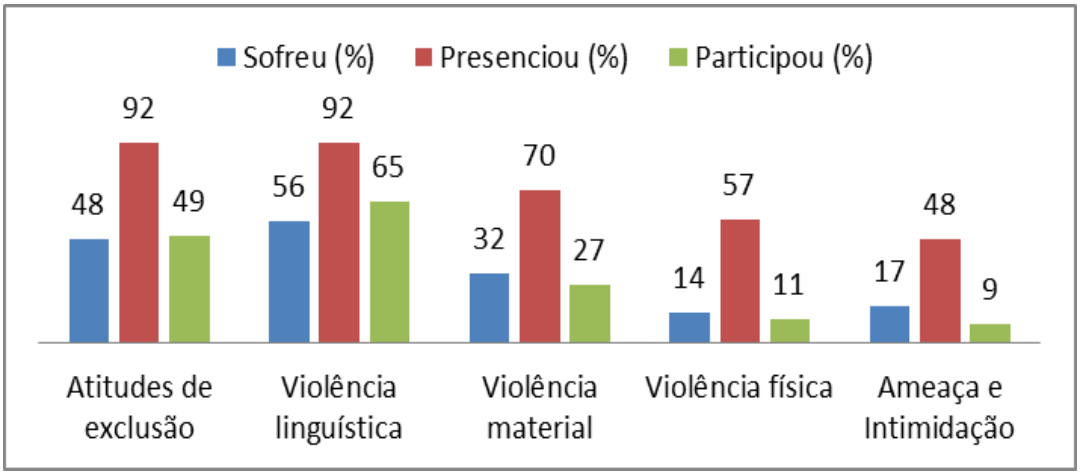
Gráfico 15 − Escola Clarice, 1ª Testagem - Alunos que relataram ter sofrido e ter presenciado violência ou participado de episódios de violência nos últimos seis meses (em percentuais)



Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Na escola Clarice os participantes da pesquisa presenciaram atitudes de violências linguísticas e de exclusão de forma acentuada, ratificando que as relações apresentam sinais desestruturantes, requerendo orientação para interações que demandam referência e crescimento pessoal, bem como interpessoal.

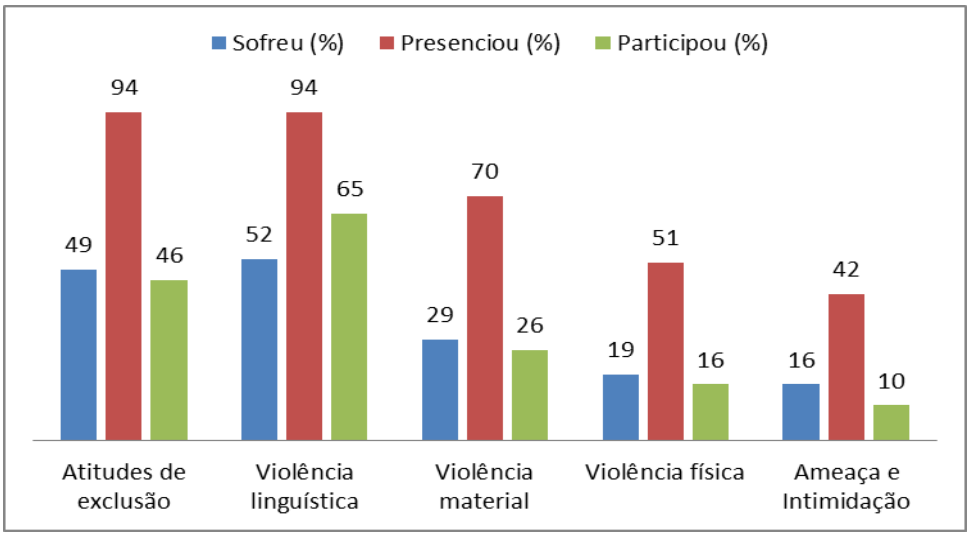
Gráfico 16 − Escola Clarice, 2ª Testagem - Alunos que relataram ter sofrido e ter presenciado violência ou participado de episódios de violência nos últimos seis meses (em percentuais)



Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Na 2ª testagem, observa-se a permanência dos índices, quanto ao seu percentual, demonstrando diferenças pouco consideráveis em análise estatística. O que, possivelmente, indica que a percepção e a relação dos participantes sobre os índices estudados permaneceram inalterados e que tais violências permanecem ocorrendo no seio da escola.

Gráfico 17 − Escola Clarice, 3ª Testagem − Alunos que relataram ter sofrido e ter presenciado violência ou participado de episódios de violência nos últimos seis meses (em percentuais)



Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Nos percentuais acima, a situação de presenciar, em todas as testagens, encontra-se em nível diferenciado das demais situações. Percebemos os estudantes, na situação de participantes, sinalizarem, no contexto escolar, elevado índice de violência em termos de atitudes de exclusão e de linguagem, indicando que o dispositivo de agressão, mais uma vez, não está sendo diretamente o físico.

Embora outros índices se apresentem em menores proporções, chama a atenção, em termos percentuais, em terceiro plano, a violência material; o quanto é presenciada no cotidiano da escola. Válido salientar que tal percepção se limita aos estudantes que compuseram a pesquisa. Seguindo a coerência das respostas assinaladas na primeira testagem, os índices que estruturaram a segunda testagem evidenciaram a violência linguística e a atitude de exclusão, seguindo em percentuais elevados, observados no conjunto das situações em destaque (**sofrer, presenciar e participar**). Na terceira testagem, ratificamos a coerência entre as respostas produzidas pelos participantes, pois reafirmaram a violência linguística e a atitude de exclusão como elementos que se incorporam na presença continuada do espaço escolar, afirmativa válida para essa Escola e também para a Escola Maria Clara. De forma geral, por conseguinte, os dados das três testagens não se distinguem em termos técnicos.

Parte B do Formulário

Como já mencionado, solicitamos aos alunos, nessa parte do Formulário, as informações dos vários aspectos relacionados aos atos de violência. Apresentamos, a seguir, algumas tabelas referentes a tais aspectos.

Tabela 20 - Escola Clarice - Lugares em que mais acontecem situações de provocação e maus-tratos segundo indicações dos alunos (em percentuais de indicação)

Locais	Indicações - 1ª Testagem (%)	Indicações - 2ª Testagem (%)	Indicações - 3ª Testagem (%)
Em sala de aula, quando há algum professor	12	13	16
Em sala de aula, quando não há nenhum professor	74	61	64
Nos corredores da escola	46	41	47
Nos banheiros da escola	1	6	7
No pátio, quando há supervisão de algum professor	6	4	5
No pátio, quando não há supervisão de professor	55	42	46
Próximo da escola, ao sair da escola	28	30	26
Na rua	19	17	28

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Nas indicações acima, chama atenção o percentual de alunos que aponta como local de provocações e maus-tratos a sala de aula, quando não há a presença do educador (74%,61% e 64%). Mas é valido salientar, mesmo diminuído o percentual na segunda testagem, ainda assim esse tipo de ação em sala de aula permanece elevado. Chama atenção também o item referente ao pátio, quando não há supervisão, implicando a necessidade de presença de uma figura de referência para representar a ordem. As respostas declaradas pelos alunos afirmam que, na escola Clarice, a participação dos professores contribui para organizar as relações, não se diferenciando da escola Maria Clara. Entretanto, nesta última (Maria Clara), a rua e os corredores são locais em que também ocorrem situações de violência em percentuais elevados. Embora a escola Clarice apresente, de um lado, o diferencial quanto ao fato de a rua não ser espaço de violência, de outro lado, os corredores da escola ocupam o terceiro lugar em local perceptível de violência entre adolescentes.

Tabela 21 - Escola Clarice - Com quem o aluno diz tratar quando sofre provocação ou maus-tratos (em percentuais de indicação)

Com quem fala sobre o(s) incidente(s)	Indicações - 1ª Testagem (%)	Indicações - 2ª Testagem (%)	Indicações - 3ª Testagem (%)
Ninguém o intimida ou maltrata	49	52	49
Com ninguém	9	9	8
Com os(as) professores(as)	11	4	7
Com a família	31	21	26
Com os amigos	42	39	39

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Nas três indicações de testagens, os percentuais são altos, no que concerne aos participantes não serem intimidados ou maltratados por ninguém. No momento, os amigos têm maior representatividade do que a família, quando há necessidade de falar sobre algum incidente no espaço escolar − ratificando as respostas dos adolescentes da escola Maria Clara −, embora a família tenha uma representação significativa nesse contexto, sobrepondo-se ao grupo de professores. É evidente que a expressão verbal parece latente e constante entre as testagens, pois há um grupo pequeno em percentuais que não falaria sobre incidentes na escola. As situações tendem a se repetir em ambas as escolas. Pode esse realidade ratificar a necessidade de o adolescente questionar as próprias atitudes ou ser questionado quanto à orientação de suas ações.

Tabela 22 - Escola Clarice - Quem intervém quando há situações de intimidação e maus-tratos, segundo os alunos (em percentuais de indicação)

Quem intervém	Indicações - 1ª Testagem (%)	Indicações - 2ª Testagem (%)	Indicações - 3ª Testagem (%)
Ninguém	11	7	16
Algum professor ou adulto	50	33	44
Algum amigo	48	46	50
Não sabe	17	24	17

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Observamos que o item *algum professor ou adulto* apresenta, na indicação da primeira testagem, um percentual alto e se aproxima tecnicamente do item *algum amigo*, o que reafirma tal declaração na terceira testagem, destacando-se dos demais itens, na separação de contendores, em ocorrência de situação de intimidação e maus-tratos; nesse caso, reafirma os percentuais encontrados na escola Maria Clara, na qual os professores/adulto e amigos são figuras de referência na adolescência no contexto pedagógico.

Tabela 23 − Escola Clarice − Motivos para as ações de provocação e maus tratos, segundo os alunos (em percentuais de indicação)

Motivos	Indicações - 1ª Testagem (%)	Indicações - 2ª Testagem (%)	Indicações - 3ª Testagem (%)
Simplesmente para incomodar	74	62	66
Reações a provocações	35	34	38
Por ter maior força física	20	14	17
Simplesmente para se divertir	69	69	59

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Nota-se que, nas indicações de testagem, o item *simplesmente para incomodar s*e destaca, apresentando um percentual de setenta e quatro, em seguida vem o item *simplesmente para se divertir*. A força física ocupa o último motivo para as ações de provocações e maus-tratos, segundo os alunos.

Diferentemente das respostas encontradas na escola Maria Clara, esse grupo elenca como principal motivo de provocações e maus-tratos o item *simplesmente para incomodar*. Percebemos, pois, que, enquanto um grupo acha que o motivo está relacionado à diversão, o outro relaciona ao incômodo.

8.2.3 Análise dos dados do formulário de educação emocional

Este questionário, conforme já especificamos, é um instrumento que está sendo utilizado para averiguar os conceitos formativos apropriados através das atividades desenvolvidas com os adolescentes. Expressa a consciência de valores pessoais e interpessoais que podem ser experienciados nas relações humanizadas.

De forma semelhante aos procedimentos já anunciados na análise dos dados referentes à escola Maria Clara, investigamos os seguintes conceitos: “Autoconhecimento”, “Autocontrole”, “Automotivação”, “Empatia” e “Habilidades Sociais.” Buscamos transformar tais conceitos em índices, para fins do trabalho estatístico. Para isso, tratamos, primeiramente, de testar a validade dos itens que compõem cada índice. Esse teste de validade foi realizado por meio do teste de Correlação de Postos, de Spearman, calculado entre o escore de cada item e a média do conjunto de itens que compõem um índice. Utilizamos também o Alpha, de Cronbach, para aferir a consistência de cada índice.

Tabela 24 − Escola Clarice, 1a Testagem − Correlações significativas (p < 0,05) entre os índices de educação emocional: Autoconhecimento (Iach), Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs)

	Iach	Iacr	Iamv	Iem	Ihs
Iach	1	0,56	0,59	0,57	0,65
Iacr	0,56	1	0,42	0,46	0,54
Iamv	0,59	0,42	1	0,44	0,64
Iem	0,57	0,46	0,44	1	0,59
Ihs	0,65	0,54	0,64	0,59	1

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Tabela 25 − Escola Clarice, 2a Testagem − Correlações significativas (p < 0,05) entre os índices de educação emocional: Autoconhecimento (Iach), Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs)

	Iach	Iacr	Iamv	Iem	Ihs
Iach	1	0,36	0,69	0,44	0,61
Iacr	0,36	1	0,28	0,42	0,44
Iamv	0,69	0,28	1	0,51	0,62
Iem	0,44	0,42	0,51	1	0,62
Ihs	0,61	0,44	0,62	0,62	1

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Tabela 26 − Escola Clarice, 3a Testagem − Correlações significativas (p < 0,05) entre os índices de educação emocional: Autoconhecimento (Iach), Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs)

	Iach	Iacr	Iamv	Iem	Ihs
Iach	1	0,48	0,71	0,59	0,62
Iacr	0,48	1	0,34	0,45	0,49
Iamv	0,71	0,34	1	0,51	0,58
Iem	0,59	0,45	0,51	1	0,66
Ihs	0,62	0,49	0,58	0,66	1

Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Por fim, verificaremos se houve desenvolvimento dos alunos quanto aos conceitos aludidos devido à intervenção. A verificação desse aspecto foi realizada do mesmo modo como na Escola Maria Clara, por meio do Teste de Médias T monocaudal, aferido entre as médias iniciais (1ª testagem) e finais (2ª testagem) dos grupos de intervenção e controle, e também entre as médias da 2ª e 3ª testagens, e entre as da 1ª e 3ª testagens.

Para que possamos aceitar como sinal de evidência de que tenha havido desenvolvimento dos alunos quanto aos conceitos mencionados, é preciso que, no grupo de intervenção, a média final (2ª testagem) seja maior que a inicial (1ª testagem) e que essa diferença seja estatisticamente significativa. É necessário ainda que, no grupo controle (entre a 1ª e 2ª testagens), não haja diferença

significativa quanto ao mesmo teste e que haja diferença no grupo controle entre a 2ª e 3ª testagens, pois nesse caso o referido grupo já teria recebido a intervenção.

Nas tabelas seguintes, indicamos os resultados alcançados:

Tabela 27 − Escola Clarice, GRUPO DE INTERVENÇÃO − Resultados do teste de diferença (1a - 2a testagens) de médias tipo T, para os índices: Autoconhecimento (Iach) Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs)

	Média 1ª test.	Média 2ª test.	Valor de p	Situação*
Iach	4,11	4,14	0,3452	Não significativo
Iacr	3,73	3,89	0,0232	Significativo
Iamv	4,14	4,09	0,7048	Não significativo
Iem	4,22	4,25	0,3635	Não significativo
Ihs	3,99	4,04	0,2740	Não significativo

* Significativo se p < 0,05
Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Tabela 28 − Escola Clarice, GRUPO CONTROLE − Resultados do teste de diferença (1a - 2a testagens) de médias tipo T, para os índices: Autoconhecimento (Iach) Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs)

	Média 1ª test.	Média 2ª test.	Valor de p	Situação*
Iach	4,02	4,06	0,3251	Não significativo
Iacr	3,67	3,79	0,0628	Não Significativo
Iamv	4,10	4,00	0,8716	Não significativo
Iem	4,11	4,16	0,2547	Não significativo
Ihs	3,98	3,94	0,678	Não significativo

* Significativo se p < 0,05
Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Pelos resultados acima, pode-se inferir a não evidência de resultados tangíveis quanto à intervenção. Mesmo o resultado positivo quanto ao Autocontrole não pode ser tomado isoladamente como um resultado positivo, se os demais conceitos não demonstraram desenvolvimento; até porque, no grupo controle, o referido conceito quase que ficou dentro do limite da significância estatística. Assim,

não há evidência de que a intervenção tenha proporcionado alteração significativa no desenvolvimento dos alunos quanto aos conceitos em pauta.

Vejamos o mesmo teste com a 2ª e 3ª testagens. Nesta testagem, entretanto, vamos partir do pressuposto de que, se houver desenvolvimento dos alunos quanto aos conceitos em discussão, o referido desenvolvimento deve acontecer apenas no grupo controle e não, necessariamente, no grupo de intervenção, pois o mesmo não terá, desta feita, intervenção.

Desse modo, vamos fazer o teste monocaudal para o grupo controle e o teste bicaudal para o grupo de intervenção.

Tabela 29 − Escola Clarice, GRUPO DE INTERVENÇÃO − Resultados do teste de diferença (2a - 3a testagens) de médias tipo T, para os índices: Autoconhecimento (Iach) Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs)

	Média 2ª test.	Média 3ª test.	Valor de p	Situação*
Iach	4,14	4,07	0,3776	Não significativo
Iacr	3,89	3,85	0,6207	Não Significativo
Iamv	4,09	4,04	0,6200	Não significativo
Iem	4,25	4,20	0,5213	Não significativo
Ihs	4,04	4,01	0,6762	Não significativo

* Significativo se p < 0,05
Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Tabela 30 − Escola Clarice, GRUPO CONTROLE − Resultados do teste de diferença (2a - 3a testagens) de médias tipo T, para os índices: Autoconhecimento (Iach) Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs)

	Média 2ª test.	Média 3ª test.	Valor de p	Situação*
Iach	4,06	4,02	0,703	Não significativo
Iacr	3,79	3,78	0,5401	Não Significativo
Iamv	4,00	4,00	0,5001	Não significativo
Iem	4,16	4,07	0,8553	Não significativo
Ihs	3,94	3,92	0,6106	Não significativo

* Significativo se $p < 0,05$
Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Mais um sinal de que não há evidência de desenvolvimento dos alunos quanto aos conceitos aludidos derivados da intervenção realizada, pois não há distinção entre grupo controle e grupo de intervenção.

Por fim, pensando apenas na formação comum desenvolvida pela Escola, façamos o cálculo da diferença entre a 1ª e 3ª testagens, mas desta vez sem tomar a distinção entre grupo controle e de intervenção (pois os resultados demonstraram não haver evidência de tal distinção), mas tomando toda a amostra em cada uma das testagens. Teste bi-caudal.

Tabela 31 − Escola Clarice, Amostra completa − Resultados do teste de diferença (1ª - 3ª testagens) de médias tipo T, para os índices: Autoconhecimento (Iach) Autocontrole (Iacr), Automotivação (Iamv), Empatia (Iem), Habilidades sociais (Ihs)

	Média 1ª test.	Média 3ª test.	Valor de p	Situação*
Iach	4,06	4,05	0,7529	Não significativo
Iacr	3,70	3,82	0,0439	Significativo
Iamv	4,12	4,02	0,1232	Não significativo
Iem	4,16	4,13	0,6257	Não significativo
Ihs	3,99	3,96	0,705	Não significativo

* Significativo se p < 0,05
Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

Observamos, enfim, também não haver, independentemente da intervenção, evidência de progresso dos alunos quanto aos conceitos mencionados, a não ser no caso do Autocontrole; mas as razões para tal desenvolvimento podem ser variadas, e não temos condição de identificar suas possíveis causas.

Por fim, vejamos se a condição geral dos alunos da Escola Clarice, quanto aos índices mencionados, é ou não mais favorável do que a dos alunos da Escola Maria Clara, uma vez que, como vimos, a percepção da violência escolar pelos alunos foi claramente maior nesta última do que na primeira. É importante ter em mente que a simples condição objetiva, apesar de importante, não é garantia *per se* para o desenvolvimento pessoal dos alunos. Portanto, o referido teste tem sua razão de ser.

No caso em pauta, vamos agrupar, na Escola Clarice, os índices de Autocontrole e Autoconhecimento, para que tenhamos parâmetros de comparação com a Escola Maria Clara. Teste bicaudal.

Tabela 32 - Alunos das Escola Maria Clara (Emc) x Escola Clarice (Ec)- Resultados do Teste de diferença de médias tipo T, para os índices de Educação Emocional

	Média Emc	Média Ec	Valor de p	Situação*
Autocontrole / autoconhecimento	3,83	3,91	0,0293	Significativo (Pró Ec)
Automotivação	4,24	4,06	8,37e-05	Significativo (Pró Emc)
Empatia	4,03	4,16	0,0035	Significativo (Pró Ec)
Habilidades Sociais	3,78	3,98	0,0001	Significativo (Pró Ec)

* Significativo se p < 0,05
Fonte: Edvânia dos Santos Alves (2015).

No geral, pode-se dizer que os diversos aspectos favoráveis (sociais, econômicos, familiares, escolares etc.) dos alunos da Escola Clarice se fazem refletir mais positivamente em sua educação emocional, quando comparados aos alunos da Escola Maria Clara. No entanto, apesar de todos os aspectos menos favoráveis, os alunos desta última escola demonstram mais capacidade de se automotivarem do que os da Escola Clarice. Talvez pelas condições frágeis em que se encontrem, procurem em si o fortalecimento, respaldados pela busca de superar os obstáculos comuns aos que precisam vencer as barreiras e se deparam, muitas vezes, com a fragilidade social, emocional, familiar e econômica.

A partir de tais aspectos, podemos evidenciar o poder de influência do ambiente micro, meso e macro da escola; e, associado a um currículo através do qual as emoções podem ser estruturadas e tomadas em sua consciência, podem gerar padrões de comportamento positivos de relações humanizadas.

8.3 REFLEXÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

Em termos gerais, os dados quantitativos revelam situações violentas que estão sendo perpetradas na escola pública, especificamente no campo das escolas em estudo, sendo necessárias intervenções pedagógicas. Os dados expõem evidências de relações conflituosas vividas, envolvendo a comunidade educativa, além de demandar, também, dessa mesma comunidade, estratégias para resolução dos conflitos emergentes. Os dados apontam, assim, para a necessidade de estabelecer relações de confiança entre os docentes e os adolescentes, talvez atividades cooperativas e especificações de papeis, bem como potencializar

relações que implicam não só o ensinar e o aprender como também a utilização de instrumentos que venham a possibilitar crescimento pessoal e em grupo.

Nesse sentido, sobre os instrumentos, percebemos que o formulário de Incidentes na Escola se refere, como o próprio nome diz, à abrangência escolar. Diante disso, é razoável admitir-se que, em relação à escola Maria Clara, a intervenção em apenas duas turmas, por um professor que não é do quadro da escola não teria o poder de modificar o padrão geral de incidentes violentos na instituição. E mesmo que alguma modificação tenha acontecido, é mais prudente atribuí-lo a outros fatores, pois não foi objeto de intervenção.

Por outro lado, o questionário de Educação Emocional se refere a possíveis modificações entre os sujeitos entrevistados, quer tenham sido do grupo intervenção, quer do grupo controle, ou seja, nesse aspecto, tal questionário visa aferir, por meio de suas escalas, possíveis desenvolvimentos dos sujeitos quanto ao autoconhecimento/autocontrole, automotivação, empatia e habilidades sociais.

Na escola Maria Clara, a violência apresenta uma tendência a ser mais expressiva, segundo a percepção dos alunos. Possivelmente, esta expressão ocorre por conta do próprio contexto. Na perspectiva de Bronfenbrenner (2011), o contexto envolve vários microssistemas, como a relação com o núcleo familiar e os vínculos estruturados nos diversos ambientes, dos quais, em nosso caso, o adolescente participa. Estes, por sua vez, trazem consigo elementos fundamentais que justificam ações e reações próprias, mas que podem ser transformadas ao longo de elaborações simbólicas e concretas que, nas experiências vitais e espirituais, tendem a ocorrer.

Portanto, podemos ver que **a intervenção realizada não demonstrou evidências quanto à ocorrência de desenvolvimento dos alunos em nenhum dos aspectos que teria por objetivo fazê-lo**. Porém, a importância de compreender a formação humana na adolescência é justificada pelos recorrentes incidentes não-formativos existentes nas escolas, como a violência, o desrespeito, a dificuldade de compreender o outro, a si mesmo, e comprometer-se com os processos que fazem parte de uma formação humanizadora nas relações.

9 CONDISERAÇÕES FINAIS

É um desafio tecer, nas considerações finais, algumas reflexões sobre os conteúdos investigados e intervenções realizadas e que são, em sua natureza, inacabados. Entretanto, cabe-nos reafirmar, de forma breve, os aspectos gerais dos propósitos e resultados, a fim de refletir sobre a estrutura da trajetória de nossa pesquisa e apontar os limites e possíveis aprofundamentos para o desenvolvimento de novas reflexões teóricas e intervenções metodológicas.

Nosso objeto de estudo, compreensão do Programa de Educação Emocional para a Prevenção da Violência- PEEPV (VAÑÓ, 2005) e voltado a adolescentes do ensino regular em escolas públicas, centrou o seu desenvolvimento nas competências emocionais de autoconhecimento, automotivação, autoconsciência, empatia e habilidades sociais e buscou estimular atitudes reflexivas nas relações pessoais e intrapessoais.

Com tais propósitos, elaboramos reflexões e adaptações e partimos, portanto, do objetivo geral com o intuito de adaptar e avaliar as possíveis repercussões formativas do PEEPV e compreender a formação humana na Educação emocional, a fim de averiguar o desenvolvimento de atitudes ora mencionadas entre adolescentes dos anos finais do ensino fundamental. Nossa hipótese se constituiu a partir da crença de que o PEEPV poderia contribuir para a apropriação de valores pertinentes à formação humana nos adolescentes e professores participantes da pesquisa.

Fundamentamo-nos nas considerações investigativas em que o desenvolvimento da formação humana na adolescência se constitui, tendo em vista: a compreensão da educação como forma humanizada; o contexto sócio-histórico e cultural; a contribuição da formação que se opõe à violência e se propõe à elaboração da identidade pautada na individuação e na integralidade do humano.

Os resultados originados da escolha metodológica se configuraram, em termos gerais, sem alterações significativas quanto ao desenvolvimento de padrões de comportamento dos adolescentes, embora as escolas apresentem *status* diferenciados em sua estrutura socioeconômica, mas, apesar desse dado, as características comuns relacionadas às competências emocionais não passaram por modificações através das quais pudéssemos afirmar que as atividades despertaram valores apropriados da formação humana.

Por conseguinte, na escola Clarice, a despeito de seus alunos não apresentarem índices de incidência de violência significativos como os da Escola Maria Clara e denotarem habilidades cognitivas mais estruturadas, as atividades não surtiram o efeito estatístico significativo. Todavia, não podemos afirmar que as competências emocionais não contribuem para o desenvolvimento humano, ainda que a nossa hipótese tenha sido refutada neste trabalho.

Ressaltamos que, na realidade europeia, houve uma decisão do educador em buscar e elaborar o Programa. Na realidade brasileira e, especificamente, nas escolas em que foram realizadas as intervenções, o Programa, apesar de ter sido aceito com algumas de suas atividades, não houve, em sua forma global, acolhimento e participação efetiva de um número expressivo de educadores. Deparamo-nos com alguns limites, por exemplo: na escola Maria Clara, falta de apoio pedagógico e estrutura física precária. Ainda sobre as limitações, podemos evidenciar que, na escola Maria Clara, apenas a pesquisadora ministrou as atividades do Programa e não contamos com a disponibilidade de nenhum professor; na Escola Clarice, diferentemente, contamos com apenas 05 educadores no conjunto de, aproximadamente, quarenta. Também podemos evidenciar o quantitativo de atividades que foram realizadas junto aos adolescentes na Escola Clarice; em torno de 04 atividades por turma, o que representou, nesse caso, uma falha no planejamento da Intervenção de Pesquisa. Não obstante tais observações, os participantes se envolveram de acordo suas possibilidades, voluntariamente, e expressaram comprometimento e crença na formação humana, em decorrência do entendimento dos conceitos de humanização.

A despeito de, em nossas escolas, alguns afirmarem que não havia motivos para a implementação de Programas com fins já mencionados, e justificassem que não existe violência ou que demandas burocráticas sob a responsabilidade do professor são excessivas e, por isto, não haveria como implementar atividades com essa natureza teórico-metodológica, observamos que, em ambas as situações, haveria um longo caminho a ser construído e estruturado cientificamente, para que houvesse compreensão das competências emocionais no ambiente escolar. Os adolescentes, como percebemos, demonstram fragilidades para assumir a responsabilidade da sua própria existência e essa realidade faz parte, em nossa concepção, da tarefa de educar aqui e alhures.

Assumir a responsabilidade com autonomia e perseverança é um caminho para fundamentar o encontro de uma identidade pautada pelo desafio de ser humanamente autêntica, pois os fins que norteiam o propósito da formação humana serão sempre os mesmos em qualquer tempo da vida; mas, obviamente, os meios e objetivos a alcançar serão distintos. Todavia, em qualquer tempo, o ser humano precisa aprender e aperfeiçoar o conhecimento e governo de si mesmo, a interação com o outro e o modo de conduzir sua vida. Por consequência, as competências emocionais são um caminho que, nessa investigação, apresenta-se como parte para o exercício e esmero da dimensão que compõe a formação humana na adolescência.

Em uma visão geral, as atividades do PEEPV apresentaram aspectos distintos quanto à aceitação e ação nas escolas participantes. Podemos avaliar que, na escola Clarice, houve colaboração e disposição de uma parte do corpo docente e contribuição, em termos gerenciais, para implementação do Programa, através de seu quadro técnico, de atividades pedagógicas. Ao passo que, na escola Maria Clara, há uma formação voltada à estrutura técnica, sem participação efetiva do corpo docente, embora o gerenciamento da escola tenha, modestamente, apresentado disposição para a acolhida da pesquisa.

Observamos que as atividades do Programa de educação emocional podem ser incorporadas ao fazer pedagógico daqueles que se dispõem a experienciar um currículo que desenvolva atitudes de responsabilidade e cuidado. Em razão de analisarmos, na estruturação do Programa, que o educador é responsável pelo ato de educar, porquanto se faz presente e atuante ao longo de todo o processo, ratificamos que os educadores participantes se apresentaram conscientes e motivados, disponíveis para desenvolver o papel de educar para a formação humanizada. A propósito, é a partir dessa atitude que acreditamos na ética pedagógica.

É a incorporação primeira de valores, tais como responsabilidade, ética e respeito, que possibilita o educador a se arriscar e a, portanto, sair do eixo preestabelecido e se projetar para novas situações, compreendendo a sua própria existência e, então, disponibilizando-se para viver junto aos alunos a abertura de se reinventar, no cotidiano, de forma responsável e comprometida.

Ressaltamos que o caráter exploratório desse estudo não permite que seus resultados sejam generalizados. Considerando que, por ser um estudo exploratório,

nossas conclusões são, necessariamente, passíveis e sujeitas a novas investigações, pois se trata de um estudo preliminar em que há, até o momento, poucas discussões em nosso país.

Enfrentamos, nessa esteira, alguns desafios para seguir a nossa trajetória. Inicialmente, o arcabouço teórico a se constituir, embora dispuséssemos de leituras em torno das relações humanas e da adolescência na psicologia, fazia-se necessário ampliar esse campo e pensar especificamente sobre a formação humana, como estimular aspectos já definidos das competências emocionais dos adolescentes. Sabíamos também que as atividades requeriam disposição afetiva e emocional dos participantes e que o professor seria um agente importante nesse processo de sensibilização. Então, a compreensão sobre as atividades propostas se apontava como fundamental à inserção dos conteúdos nas disciplinas específicas, desse modo, como seria a estratégia do educador para estimular os adolescentes, como poderia facilitar tal processo? Em relação aos adolescentes, imaginava de que forma apresentar a pesquisa e fazê-los compreender a importância da participação voluntária e disponível para tratar situações e demandas tão sutis.

Outros desafios surgiram ao longo da pesquisa, quando percebemos que o tempo cronológico não corresponderia ao tempo pedagógico, de acordo com o mencionado no capítulo 04, e partimos para uma segunda Escola, mesmo reconhecendo que o tempo seria menor para vivenciar algumas atividades que o Programa propõe. Ainda assim, resolvemos ministrá-las, a fim de examinar os efeitos. Com isso, mais algumas questões surgiram como desafios, por exemplo: como reunir os professores e pais para falar sobre a proposta da pesquisa e de que forma facilitar a compreensão da temática em estudo? No segundo momento, soubemos que os professores não estariam dispostos a participar - como desenvolver a pesquisa, tendo em vista tal afirmativa? Como organizar as intervenções com os alunos, de modo que as atividades pudessem ser ministradas pela pesquisadora em acordo com as demandas das turmas que se colocariam à disposição para efetiva participação. Em face de desafios, perguntava-me se iria dar conta das inúmeras atividades, considerando o cronograma estabelecido e a imprevisibilidade institucional.

Quanto à pesquisa de abordagem também quantitativa foi para mim um desafio, pois, a princípio, apresentei resistência em aceitar esse caminho, devido à própria imaturidade intelectual em fazer uso de ferramentas estatísticas. Ao longo da

investigação, percebi a importância de agregar o “*quanti”* e o “*quali”* e entendi que os mesmos se dispõem como complementares no processo de compreensão ampliada do objeto de pesquisa. Assim, tal abordagem demonstrou uma escolha metodológica compatível com a proposta em tese.

Por fim, evidenciamos alguns aspectos que podem ser aprofundados e desenvolvidos em investigações futuras, tais como: o tempo de estudo, este poderia ser longitudinal, desde os anos iniciais do fundamental; um grupo de professores mais expressivo, bem como de adolescentes, e acrescentaríamos o corpo funcional da escola. Talvez se a pesquisa fosse desenvolvida a partir de uma Secretaria de Educação, pudéssemos contar com a presença de professores voluntários e multiplicadores, a fim de ampliar os estudos e compreensão sobre a formação humanizada nos espaços escolares e dessa forma agregarmos programas com fins de humanizar o corpo docente discente e técnico do espaço formal de ensino e contribuirmos para o fortalecimento de uma educação voltada a desenvolver aspectos de valores éticos e, consequentemente, responsáveis pelo modo de ser e fazer humano nos processos educacionais.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. de. (Coord.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 20-40.

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**. São Paulo. Página Aberta, 1994.

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO; Observatório de Violência; Ministério da Educação, 2006.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: Alegre: Edipucrs, 2004.

ALMEIDA, A. M. T. **As relações entre pares e idade escolar**. Braga: Bezerra, 2000.

BALLESTER ARNAL, R.; GIL LLARIO, M. D. **Habilidades sociales**: evaluación y tratamiento. Madrid: Síntesis, 2002.

BANDURA, A. **Social learning theory**: New York, Englewood Cliffs; Prentice-Hall, 1977.

BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2000.

BLASCO GUIRAL**,** J. L. et al. **Propuestas para la tutoría**. Consellería de Cultura i Educació (Generalitat Valenciana), Valencia, 2002. Disponível em: <http://www.cece.gva.es/eva/docs/innovacion/edemocas.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2012.

BLOS, P. **Adolescência**: uma interpretação psicanalítica. São Paulo: Martins Fonte,1994.

_____. **Transição adolescente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BOCK, A. M. B.a; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. Em S. Ozella (Org.). In: ADOLESCÊNCIAS construídas: a visão da psicologia sócio-histór*ica.* São Paulo: Cortes, 2003. p. 205-222.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: INVESTIGAÇÃO qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Ministério da Justiça, Secretaria da Cidadania e Departamento da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. brazil/pt/activities.html>. Acesso em: 01 maio 2013.

BRONFENBRENNER. U. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Developmental ecology through space and time: a future perspective. In: MOEN, P.; ELDER, G. H.; LUSCHER, K. (Ed.). **Examining lives in context**: perspectives on the ecology of human development. Washington, DC: American Psychological Association, p. 619-647, 1995.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Tradução: M. A. V. Veronese. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas, 1996.

_____. Ecological System Theory. In: ROSS, V. **Six Theories of Child Development:** revised formulations and current issues. London: Jessica Knigsley Publishers, 187-249. 1992.

_____. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist,** n.32, p. 513-531, 1977.

BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. In: **Psychological Review**, Washington, D.C., American Psychological Association, n.101, p. 568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, U. MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Org.). **Handbook of child psychology:** theoretical models of human development**.** New York: John Wiley. 1998. p. 93-1027. v. 1.

BUENO, J. M. H.; PRIMI, R. Inteligência emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2003, 16(2), p. 279-291 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a08v16n2>. Acesso em: 16 maio 2013.

BUKOWSKI, W. **The place of place in peer relations research**. Nijmegen: The Netherlands, 2004. (Trabalho apresentado em uma Conferência intitulada “hot topics” on peer relations. Catholic University of Nijmegen).

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da adolescência**: normalidade e psicopatologia. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed, 2000.

_____. A violência na escola**:** como os sociólogos franceses abordam esta questão**. Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 24. jun. 2012.

COIMBRA, C. C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia,** Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005. Disponível em: <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/6/0>. Acesso em: 27 mar. 2012.

COLE, M.; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

CONTINI, N.; COHEN IMACH S.; CORONEL, C. P. Habilidades sociales en adolescentes privados culturalmente: un estudio preliminar. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EVALUACIÓN PSICOLÓGICA, 7., 2009, Buenos Aires, Argentina. **Anais**... Buenos Aires, Argentina: AIDEP, 2009.

CORDEIRO, E. de P.B. **Formação humana para jovens e adultos:** elaboração, implementação e testes de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto de educação, ciência e tecnologia- Pernambuco. 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2012.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, J. F. **Violência e psicanálise***.* 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DAMÁSIO, A. R. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. tradução Dora Vicente, Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2012. Disponível em: <https://bdgrdemocracy.files.wordpress.com/2014/04/descartes-error_antonio-damasio.pdf >. Acesso em: 03 mar. 2012.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? : reflexões em torno da socialização da juventude. In: VIEIRA, Maria Manuel (Coord.). **Actores educativos**: escola, jovens e media. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2007.

DEBARBIEUX, É.Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C.(Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas***.* Brasília: UNESCO, 2002. p. 59-87. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2012.

DEL REY, R.; ORTEGA, R. Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, Zaragoza, n. 41, 2001.

DELORS, J.(Coord.) **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR A. L. **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed. 2008.

DIAZ-AGUADO,M. J. (Dir.) **Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia**. Madrid: Instituto de la Juventud, 2004. Tres libros y un vídeo (con tres programas).

_____. **Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad**. Madrid: Instituto de la Mujer. 2002. Un libro y dos vídeos.

DRUMMOND, M. C. C.; DRUMMOND FILHO, H. C. **Drogas**: a busca de respostas. São Paulo: Loyola, 1998.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.

ECHEBURÚA, E.; AMOR, P. J; FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. **Vivir sin violencia.** Madrid: Pirámide, 2002.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.

_____. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987a.

_____. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1987b.

ERIKSON, E. H.; ERIKSON, J. M. **O ciclo da vida completo.** Porto Alegre: Artes, 1998.

FERRARI, M.; KALOUSTIAN, S. M. Introdução. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2000.

FERREIRA, A. L. **Do entre-deux de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal**: análise de uma experiência de formação integral. 2007. 449 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FERREIRA, B. **Adolescentes diante do mundo atual: identidade profissional e ideológica**. 1992. 315 f. Tese (Doutorado Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

FLEMING, M. **Adolescência e autonomia**: o desenvolvimento psicológico e a relação com os pais. 2. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 25. ed. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. São Leopoldo, RS: Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREITAS, A. S. O 'cuidado de si' como articulador de uma nova relação entre Filosofia, Educação e Espiritualidade. In: RÖHR, F. (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 53-80.

FREITAS, M.V. de. (Coord.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 20-40.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. **Infância e adolescência no Brasil**. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>. Acesso em: 01 maio 2013.

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. **Intervención psicológica con adolescentes**: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos. Madrid: Pirámide. 2000.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional.** 20. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

_____. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro, RJ, Objetiva, 1998.

_____. **Emociones destructivas**: cómo entenderlas y superarlas. Barcelona: Kairós, 2003.

GONÇALVES, L. A.; SPOSITO, M. Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, FCC. n.115, mar. 2002. P. 101-202.

GREENBERG, M.; KUSCHÉ, C. A. **PATHS – Promoting Alternative Thinking Strategies – Series.** South Deerfield, Massachusetts, The United States of America: Channing Bete Company Inc., 1994.

GUAITA, V. L. Aspectos emocionales de la comunicación en niños en riesgo por pobreza extrema. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicoloígica** (RIDEP), 24, (2), 2007. p. 177-192.

GÜNTHER, I. A. Preocupações de adolescentes ou os jovens têm na cabeça mais do que bonés. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 12, p. 61-69, 1996.

HALEY, J. **Estrategias en psicoterapia**. Barcelona: Toray, 1996.

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. **Teorias da Personalidade.** 4. ed. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

HERMANN, N. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educ. Soc**., Campinas, v. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 set. 2012.

HORTA, J. M. **O cuidado como atitude básica para uma educação interdimensional**: análise de uma experiência. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

JOVER, E. R.; NUNES, M. L. T. **Construção histórica da noção de adolescência e sua redefinição na clínica psicanalítica**. Imaginário [online]. v.11, n.11, p. 15-33, 2005.

KALINA, E. **Psicoterapia de adolescentes:** teoria, prática e casos clínicos. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KORNFIELD, J. **Um caminho com o coração**. Tradução: Merle & Melania Scoss. São Paulo: Cultrix, 1993.

LANE, R. D. Levels of emotional awareness: neurological, psychological and social perspectives. In: BAR‑ON, R.; PARKER, J. D. A. (Org.). **The handbook of emotional intelligence**: theory development, assessment, and applications at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey‑Bass, 2000.

LANE, S.T. M. (Org.). **Psicologia social:** o homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. In: CAMPOS, R. H. (Org.). **Psicologia social comunitária**: da solidariedade à autonomia. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEAL, A. L.; RÖHR, F.; POLICARPO JÚNIOR, J. Resiliência e espiritualidade: algumas implicações para a formação humana. **Conjectura: filosofia e educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, v.15, n.1, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIDZ, Theodore. **A pessoa**: seu desenvolvimento durante o ciclo vital. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LISBOA, C.; KOLLER, S. H. Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (Org.). **Aprendizagem**: processos psicológicos e contexto social na escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 201-224.

OLIVEIRA, M. C. S. L. O adolescente em desenvolvimento e a contemporaneidade. In: CURSO de prevenção do uso indevido de drogas para educadores de escolas públicas. Brasília: MEC/SENAD/UnB, 2004.

LÓPEZ QUINTAS, A. **O amor humano**: seu sentido e alcance. Tradução: Ricardo Aníbal Rosenbusch. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Inteligência criativa**: a descoberta pessoal dos valores. São Paulo: Paulinas, 2004.

_____. **La formación adecuada a la configuración de un nuevo humanismo**. Ed. Luiz Jean Lauand,. Conferência proferida em São Paulo, na Faculdade de Educação da USP, em 1999.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em Psicologia**. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n. 3, p. 67-72. 1993

MAIA, P. J. da S. **A Disponibilização do conhecimento para combate à violência escolar**: estudo comparativo dos sistemas de registro da violência escolar de entes federativos brasileiros. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas - Escola de Administração Pública de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10072/MPGPP%20-Trabalho%20individual%20-%20Paulo%20Maia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 ago.2012.

MAYER, J. D.; DiPAOLO, M.T.; SALOVEY, P. Perceiving affective content in ambiguousvisual stimuli: A component of emotional intelligence.*Journal of Personality Assessment, 54*, 772-781, 1990.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In.: P.Salovey & D. Sluyter (Ed.)., **Emotional development and emotional intelligence**: educational implications. New York: Basic Books, 1997. p. 3-31.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 1996.

MINAYO, M. C.de S.; SANCHES, O. Quantitativoqualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MINUCHIN, S. **Famílias**: funcionamento & tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MOREIRA, F. R. Escolha profissional: um desafio possível. In: WEINBERG, C. (Org.). **Geração delivery**: adolescer no mundo atual. São Paulo: Sá, 2001. p. 193-205.

MOTA, A. P. F. da S. **Desenvolvimento emocional e relacional na educação infantil**: implicações do PATHS e do ACE à formação humana da criança e do educador. Mestrado (Dissertação de Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MUUSS, R. E. **Teorias da adolescência***.* 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1974.
MYERS, D. G. **Introdução à psicologia geral.** 5. ed. Tradução de A.B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

NASCIMENTO, I. P. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes**: um estudo psicossocial. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

OLIVA, A. Desenvolvimento social durante a adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, Á; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação. **Psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 350-367. v.1.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. **Educação**: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (J. C. Eufrázio, Trad.). São Paulo: Cortez, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD - OPS. **La salud del adolescente y el joven en las Américas**. [s.l.]: D.C., 1985.

PAZ, O. **O labirinto da solidão e post scriptum**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação - juventude e contemporaneidade***,* Rio de Janeiro, n. 5-6, maio/dez., 1997.

PEREIRA, A. C. A. **O adolescente em desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 2005.

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da adolescência.** 5. ed. São Paulo: Pioneira; Brasília: INL, 1976.

POLICARPO JUNIOR, J. Sobre a concepção de formação humana – um diálogo entre o campo educacional e a tradição budista. In: PELIZZOLI, M. **Cultura de paz**: educação de um novo tempo. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

_____. Sobre Espiritualidade e Educação. In: RÖHR. F. (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

_____. A formação humana no campo educacional brasileiro: conceituação, limites e possibiidades. In: POLICARPO Junior, J. (Org.). **Educação, formação humana, espiritualidade**: reflexões. Recife: Instituto de formação Humana, 2014. E-book.

OS QUATRO pilares da educação: pistas e recomendações. In: EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século para o século XXI. cap.4, p. 31. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2010.

RENAUD, I.; RENAUD, M. Fundamentos éticos. In: ARCHER, L.; BISCAIA, J.; OSSWALD, W. (Coord.). **Bioética***.* Lisboa: Editorial Verbo, 1996. p. 34-41.

RIBEIRO, M. A. Relações familiares: a percepção dos filhos adolescentes. **Estudos de Psicologia***,* 9 (1), 1-134, 1992.

RÊGO, C. C.; ROCHA, N. M. **Avaliando a educação emocional**: subsídios para um repensar da sala de aula. Rio de Janeiro, 17(62), p. 132-152, 2009.

RICHARDSON, Roberto. Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

_____. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (M.J.C. Ferreira e A. Lamparelli, Trad).

ROGERS, C. R.; KINGET, G. M. **Psicoterapia e relações humanas**. 2. ed. Tradução: Maria Luisa Bizzotto. Belo Horizonte: Interlivros, 1977. v. 1. (Título Original: Psychothérapie et relations humaines: théorie et practique de la thérapien non-directive).

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

_____. Espiritualidade e formação humana. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE, 2007b, Maceió. **Anais***...* Maceió: Qgráfica, 2007b.

_____. Espiritualidade e formação humana. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina**. Tubarão, Número Especial: Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 53- 68. 2011.

_____. Ética e subjetividade na educação: uma abordagem integral da educação que inclui a espiritualidade. A condição humana: olhares da espiritualidade, educação, saúde e tecnologia. In: ENCONTRO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE, 6., 2012, Recife. **Anais**... Recife, 2012. Disponível em: <http://m40s.com/humanizacao/Index.html>. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52), jan./abr. 2007a. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/52-dossie-rohrf.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2011.

RUIZ, C. M. M. Bartolomé. A ética como prática de subjetivação: esboço de uma ética e estÉtica da alteridade. In: PIVATTO, P. (Org.). **Ética**: crise e perspectiva. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition, and Personality,** n. 9, p. 185–211, 1990.

SANTIAGO, M. B. do N. O dialogo com as diferentes visões de espiritualidade na educação. In: RÖHR. Ferdinand. (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SANTROCK, J. W. **Adolescência**. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

SERRA, E. Adolescência: perspectiva evolutiva.In: CONGRESO INFAD, 7., 1997, Oviedo, Espanha. **Anais**... Oviedo, Espanha: INFAD, 1997. p. 24-28.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, jul./dez. 2009.

SILVA, V. A.; MATTOS, H. F. Os jovens são mais vulneráveis às drogas? In: PINSKY, I.; BESSA, M. A. (Org.). **Adolescência e drogas***.* São Paulo: Contexto, 2004. p. 31-44.

SIQUEIRA, M. M. M.; BARBOSA, N. C.; ALVES, M. T. Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 15, p. 143-152, 1999.

STEINER, C.; PERRY, P. **Educação emocional**: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional, 12. ed. Tradução de Terezinha Batista dos Santos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

STENGEL, M. **Obsceno é falar de amor?** : as relações afetivas dos adolescentes. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003.

SUIZZO, M. A. French parents' cultural models and childrearing beliefs. **International Journal of Behavioral Development**, n. 26, p. 297-307, 2002.

SULLIVAN, H.S. **The interpersonal theory of psychiatry**. Nova Iorque: W.W. Norton & Company,1953.

TUDGE, J. R. H. A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In: MOREIRA, L. V. de C.; CARVALHO, A. M. A. (Ed.). **Família e educação:** olhares da psicologia.São Paulo: Paulinas, 2008. p. 209-231.

VAÑÓ, A. C. (Coord.). **Programa de Educacion Emocional para la Prevencion de la Violencia**. Grupo Aprendizaje Emocional. Ed. Generalitate Valenciana, 2005. Disponível em: <http://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/programa_ed-emocional- esocaruana2005270p. pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013.

WAGNER, A. et al. Crenças e valores dos adolescentes acerca de família, casamento, separação e projetos vitais **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 10*,* p. 157-169, 1997.

XIMENES, L. de M. e S. **A promoção da formação humana no processo de formação acadêmica do educador**. 2013. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ZORZAN, A. S. L. **Consciência espiritual e social na escola**: processo educativo necessário para a formação humana. 2009. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOBRE INCIDENTES NA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Profa. Ms. Edvânia dos Santos Alves (Doutoranda)
Prof. Dr. José Policarpo Júnior (Orientador)

Apresentação

Você está convidado(a) a participar deste questionário anônimo que compõe a coleta de dados da pesquisa "**SENTIDOS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO HUMANA NA ADOLESCÊNCIA: COMPREENDENDO UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA".** Sua opinião sobre cada um dos itens (frases) abaixo é muito importante. Trata-se de pesquisa estatística e anônima e que, portanto, não examinará as respostas de nenhum sujeito em particular, mas só o conjunto estatístico. Aqui não há respostas certas ou erradas. Sinta-se à vontade para assinalar, em cada item, a alternativa que melhor expressar sua opinião, isto é, seu grau de concordância ou discordância com cada frase. Pedimos sua colaboração para assinalar A OPÇÃO ADEQUADA em cada item e que NÃO DEIXE NENHUM ITEM EM BRANCO. Agradecemos sua disponibilidade e participação.

As questões abaixo se relacionam a situações conflituosas que ocorrem com alguns estudantes nas escolas. Pense com cuidado em cada situação e responda os itens das Partes A1 e A2, de acordo com as opções abaixo mencionadas.

(PARTE A1)

Idade:_____ Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

Ano e Turma de estudo: _____ Data:_____/_____/2012

Instruções: Você encontrará uma série de situações que alguns meninos e meninas, às vezes, sofrem nas escolas em relação aos seus colegas. Pense em cada uma dessas situações e **CIRCULE APENAS UMA OPÇÃO** em cada item que represente a **frequência** (1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre) com que **tais situações têm acontecido EM SUA ESCOLA (COM SEUS COLEGAS)**, nos últimos seis meses.

1 = Nunca 2 = Raramente 3 = Às vezes 4 = Frequentemente 5 = Sempre					
Ignorar alguém	1	2	3	4	5
Rejeitar alguém	1	2	3	4	5
Impedir a participação de alguém em alguma coisa	1	2	3	4	5
Insultar alguém	1	2	3	4	5
Xingar com palavras que ofendem e ridicularizam	1	2	3	4	5
Falar mal de alguém	1	2	3	4	5
Esconder coisas de alguém	1	2	3	4	5
Quebrar coisas de outras pessoas	1	2	3	4	5
Roubar coisas de outras pessoas	1	2	3	4	5
Bater em alguém	1	2	3	4	5
Ameaçar alguém para assustá-lo/a	1	2	3	4	5
Obrigar alguém a fazer coisas que não quer, ameaçando-o/a	1	2	3	4	5
Intimidar ou ameaçar alguém com frases, insultos ou condutas de caráter sexual	1	2	3	4	5
Ameaçar alguém com um objeto (pedaço de pau, pedra, faca, caneta, lápis, etc.)	1	2	3	4	5

(PARTE A2)

Instruções: Aqui estão situações que alguns alunos (meninas e meninos), às vezes, sofrem na escola com seus pares. Em cada um dos itens abaixo, **RESPONDA S (SIM), N (NÃO) OU NP (NÃO PERCEBI)** para cada uma das alternativas apresentadas (se sofreu, se presenciou, se participou) durante os últimos seis meses. **NÃO DEIXE NENHUM ESPAÇO EM BRANCO, POR FAVOR.**

SITUAÇÕES	SOFREU	PRESENCIOU	PARTICIPOU (em grupo)
a. Ignorar alguém			
b. Rejeitar alguém			
c. Impedir a participação de alguém			
d. Insultar alguém			
e. Xingar com palavras que ofendem e ridicularizam			
f. Falar mal de alguém			
g. Esconder coisas de alguém			
h. Quebrar coisas de outras pessoas			
i. Roubar coisas de outras pessoas			
j. Bater em alguém			
k. Ameaçar alguém para assustá-lo/a			
l. Obrigar alguém a fazer coisas que não quer, ameaçando-o			
m. Intimidar ou ameaçar alguém com frases, insultos ou condutas de caráter sexual			
n. Ameaçar alguém com um objeto (pedaço de pau, pedra, faca, etc.)			

QUESTIONÁRIO SOBRE INCIDENTES NA ESCOLA (PARTE B)

Continue respondendo às questões, observando, cuidadosamente, cada item abaixo e pensando nas situações que fazem parte de sua realidade escolar. Em cada questão, assinale as alternativas adequadas (VOCÊ PODE ASSINALAR, SE FOR O CASO, MAIS DE UMA ALTERNATIVA POR QUESTÃO)

1. Em que lugares acontecem situações de provocações e/ou maus-tratos? (Você pode escolher mais de uma resposta)

- ❖ Em sala de aula, quando há algum professor/a.
- ❖ Em sala de aula, quando não há nenhum professor/a.
- ❖ Nos corredores da escola.
- ❖ Nos banheiros da escola.
- ❖ No pátio, quando há supervisão de algum professor/a.
- ❖ No pátio, quando não há supervisão de professores.
- ❖ Próximo da escola, ao sair da escola.
- ❖ Na rua.

2. Se você se sentir provocado/a – você fala sobre o que aconteceu com alguém? (Você pode escolher mais de uma resposta)

a. Ninguém me intimida ou maltrata.
b. Não falo com ninguém.
c. Com os/as professores/as.
d. Com a minha família.
e. Com amigos/as.

3. Quem normalmente separa, quando ocorre situações de intimidações e maus-tratos?

1. Ninguém.
2. Algum professor ou algum adulto.
3. Algum amigo/a.
4. Não sei

4. Por que você acredita que alguns meninos ou algumas meninas provocam ou maltratam os outros? (Você pode escolher mais de uma resposta)

a. Para incomodar.
b. Porque alguns lhes provocam.
c. Porque são mais fortes.
d. Para se divertirem.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Profa. Ms. Edvânia dos Santos Alves (Doutoranda)
Prof. Dr. José Policarpo Júnior (Orientador)

Durante esse período, vamos realizar atividades pertencentes ao Programa de Educação Emocional e Prevenção da Violência. Pedimos que você responda, de maneira sincera, a este questionário. Para responder, assinale uma das cinco seguintes opções: **sempre, quase sempre, às vezes, raramente e nunca.** Tente escolher a resposta que melhor se adapte à sua realidade pessoal.

Idade: _____ Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

Ano e Turma de estudo: _____ Data: _____/_____/2012

1- Antes de decidir, tenho clareza em relação ao que quero e em relação aos meus sentimentos.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

2- Sou consciente de minhas fragilidades e de meus pontos fortes.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

3- Quando fracasso em alguma situação, penso em que falhei e assim aprendo para enfrentar outras situações.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

4- Quando tenho um problema, enfrento-o e tento solucioná-lo.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

5- Quando estou convencido de alguma coisa, mantenho minha opinião, mesmo que esteja em desacordo com a do grupo.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

6- Tenho o hábito de prestar atenção ao que estou pensando.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

7- Em diferentes situações, procuro observar o que estou sentindo.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

8- Antes de iniciar uma atividade, penso no que é preciso para compreendê-la.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

9- Controlo o meu comportamento impulsivo.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

10- Quando todo mundo está nervoso, eu me mantenho tranquilo.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

11- Quando erro, admito.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

12- Eu sou responsável por não alcançar meus objetivos.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

QUESTIONÁRIO DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL

13- Sei me distanciar do meu ponto de vista e colocar-me no lugar do outro.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

14- Antes de agir, penso nas consequências das minhas ações.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

15- Evito agir com base apenas em minha vontade.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

16- Procuro perceber como devo me comportar nos diferentes ambientes.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

17- Quando inicio uma tarefa, eu me dedico para a sua realização, independentemente de alguém me observar ou supervisionar.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

18- Os desafios me motivam e por isso me esforço para superá-los.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

19- Para tomar uma decisão, penso no que é melhor para o meu grupo.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

20- Tenho plena confiança em minhas habilidades para obter êxito.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

21- Quando cometo alguma falha, procuro pensar em que errei.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

22- Ser leal e verdadeiro me faz feliz.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

23- Reconheço que tenho defeitos, mas também tenho excelentes qualidades.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

24- A criatividade faz parte da minha vida.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

25- Quando meus amigos e minhas amigas me contam seus problemas, sou capaz de me colocar no lugar deles.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

26- Ajudo aos meus amigos e às minhas amigas, considerando o que necessitam e o que sentem.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

27- Quando vejo alguém que tem um problema ou dificuldade, ajudo sem que me peça.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

28- Sou capaz de ter amigos de diferentes classes sociais.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

QUESTIONÁRIO DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL

29- Respeito as pessoas que têm opiniões diferentes das minhas.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

30- Mesmo brincando, evito fazer a outras pessoas o que não gostaria que fizessem comigo.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

31- Sinto mal-estar ao ver alguém ser agredido ou humilhado.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

32- Tento compreender os meus amigos, mesmo que eles se oponham àquilo em que eu acredito.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

33- Se me pedem para fazer um resumo de algo que escutei, posso fazê-lo bem.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

34- Sei identificar o que sentem os demais e também comunicar os meus sentimentos.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

35- Quando tenho um problema com alguém, falo e procuro resolver.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

36- Parece-me importante que exista uma relação de respeito entre as pessoas que formam um grupo.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

37- Quando surge algum conflito, trato de identificar os motivos que o originaram e procuro soluções.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

38- Tenho a iniciativa de estabelecer relações nos grupos em que participo.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

39- Peço perdão às pessoas a quem causo algum dano.
Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

40- Evito chamar meus colegas e amigos (as) por nomes agressivos.

Sempre ( ) Quase sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( )

ANEXO - ATIVIDADES COM OS ALUNOS

QUEM VOCÊ ESCOLHERIA PARA SALVAR?

OBJETIVOS:

- Esclarecer valores e conceitos morais.
- Promover um exercício de discussão sobre o alcance do consenso, de modo a mostrar como é difícil alcançá-lo, especialmente quando valores e conceitos morais estão em jogo.

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS: Autoconsciência e habilidades sociais.

DESCRIÇÃO:

O professor explica ao grande grupo sobre os objetivos do exercício (5min).
Distribui uma cópia do texto "REFÚGIO SUBTERRRÂNEO" (em anexo) a cada grupo de alunos, para que, individualmente, escolham 6 pessoas que farão parte desse refúgio (5min).

Os pequenos grupos serão formados por, aproximadamente, 5 estudantes, a fim de que possam realizar as suas escolhas e chegar a uma decisão, através de um consenso. Será pedido a cada membro dos pequenos grupos que argumente a respeito dos seus motivos para salvar as 6(seis) pessoas escolhidas e que escutem um ao outro no grupo (15 min).

O grupo maior se forma novamente e em cada subgrupo é eleito um representante. Este expressará para o grande grupo (maior) os argumentos desenvolvidos no pequeno grupo, até chegar a um consenso (15m).
É possível tentar chegar a um consenso na sala de aula

Individualmente alguns alunos/as explicarão a experiência vivida e como o ponto de vista dos demais influenciou mudanças. (5min).

DURAÇÃO: aproximadamente 1hora-aula.

ESTRUTURA DO GRUPO: Individual, grande grupo e pequenos grupos.

METODOLOGIA: Trabalho individual, por meio do qual se devem tomar decisões defensáveis. Trabalho em pequeno grupo, no qual se expressa a escuta ativa, o respeito à palavra e, como consequência, o consenso. A exposição dos representantes para o grande grupo.

MATERIAIS: Uma cópia para cada estudante do texto " Refúgio subterrâneo."

1.OBSERVAÇÃO: não há respostas "boas" ou "más". Trata-se de uma tomada de consciência de seus próprios valores e da capacidade de entender e compartilhar outros pontos de vista.

TEXTO: REFÚGIO SUBTERRRÂNEO

Imagine que a nossa cidade está ameaçada por uma catástrofe natural. Alguém se aproxima e solicita uma decisão imediata. Há um Refúgio Subterrâneo que só pode acolher seis (06) pessoas. Há doze pessoas que querem entrar nele. Faça uma escolha e permaneça só com as seis (06)

1. Um violinista de 40 anos (usuário de drogas).
2. Um advogado de 25 anos.
3. A mulher desse advogado, de 24 anos, que acaba de sair do manicômio. Ambos querem estar juntos, seja dentro ou fora do refúgio.
4. Um sacerdote de 75 anos.
5. Uma prostituta de 35 anos.
6. Um físico de 28 anos, que só aceita entrar se levar uma arma.
7. Uma menina de 12 anos com retardo mental.
8. Um homossexual de 47 anos.
9. Uma mulher de 32 anos com transtornos psíquicos e que tem epilepsia.
10. Um orador fanático.
11. Um jogador de futebol com lesões irreversíveis.
12. Um ateu que cometeu assassinato.

OU ISSO...OU AQUILO

OBJETIVOS:

- Estimular a automotivação mediante a tomada de consciência de aspectos da própria identidade.
- Facilitar o conhecimento de si e dos demais.
- Melhorar a confiança e a comunicação do grupo.

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS: Autoconsciência e automotivação

DESCRIÇÃO:

Prepara-se a sala, as cadeiras ficam à parte e o centro da sala de aula fica livre para reunir os alunos.
O professor comunica ao grupo que fará uma série de perguntas e que para cada uma das perguntas os alunos têm que escolher qual das duas opções se ajusta melhor a sua personalidade.

Inicia-se com um exemplo, tal como: você é mais faca ou colher. Ao dizer colher, o professor aponta para a janela e ao dizer faca aponta para a porta. Quem se identificar mais com a faca vai para a porta, quem se identificar mais com a colher vai para a janela.

Cada um escolhe um colega e compartilha, durante 2 minutos, o motivo de sua escolha. Falam entre si sobre o que pensam e suas representações acerca da faca e da colher.

Ao finalizar, todos voltam ao centro da sala e o professor estabelece a mesma dinâmica e anuncia as perguntas abaixo:

1. Você é mais cidade ou campo?
2. Você é mais cabeça ou mão?
3. Você é mais golfinho ou tubarão?
4. Você é mais céu ou terra?
5. Você é mais sim ou não?

Os alunos se posicionam em grande círculo. O professor/a pode fazer perguntas para comentar a atividade:

1. Gostaram do jogo de interação?
2. O que sentiram?
3. Ficaram surpresos com as escolhas?
4. Há algo em comum em relação às escolhas?
5. Como se sentem depois da atividade?

DURAÇÃO: Aproximadamente 1hora-aula.

ESTRUTURA DO GRUPO: primeira parte no grande grupo. Trabalho em duplas. Trabalho em pequeno grupo. Discussão em grupo.

METODOLOGIA: dinâmica de grupo, jogo de interação e exposição coletiva.

MATERIAIS: pode-se aplicar uma “ficha de registro”, elaborada pelo professor para entregar ao aluno, com o objetivo de registrar as escolhas e avaliação dos alunos. Posteriormente, o professor pode devolver ou trabalhar a partir dos registros.

1.OBSERVAÇÃO: é uma atividade que pode servir para “quebrar o gelo” e favorecer o conhecimento entre os componentes do grupo. O professor/a procura refletir e escolher pares de palavras que estejam de acordo com a realidade da turma. Preparar a ficha de registro antes da atividade.

OUTROS EXEMPLOS DE PALAVRAS QUE SE OPÕEM PODEM SER:

1. Aluno ou professor? Aqui ou ali?
2. Passado ou futuro?
3. Verbo ou substantivo?
4. Mar ou bosque?
5. 1 ou 9?
6. Guia ou um a mais no grupo?
7. Intuitivo ou racional?
8. Rosa ou margarida?
9. Orquestra de câmera ou banda de rock?
10. Filé de boi ou hambúrguer?
11. Sol ou lua?
12. Bote ou prancha de surf?
13. Olho ou nariz?
14. Lanterna ou vela?
15. Alegria ou tristeza?

AUTORRETRATO

OBJETIVOS:

- Promover o conhecimento de si mesmo/a.
- Desenvolver a capacidade de falar dos sentimentos.
- Avaliar a abertura e a confiança das relações.
- Estimular a empatia em relação aos estados emocionais dos outros.

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS: Autoconsciência e empatia.

DESCRIÇÃO:

São entregues ao grupo: imagens, postais, recortes de revistas, em grande número e variedade. As fotografias devem ser sugestivas, atrativas, simbólicas, que permitam a identificação, a projeção e a expressão de pensamentos, sentimentos, valores, emoções. As imagens também podem ser figurativas (rostos, situações, paisagens, objetos, animais). No entanto, dependendo do nível do grupo, é mais positivo com elementos simbólicos.

Cada membro do grupo escolhe 3 (três) dos materiais postos que expressem algum aspecto de sua pessoa. A escolha se faz em silêncio; não se pode tocar nas imagens, até chegar sua vez. Então, esse membro do grupo apresentará aos demais a escolha realizada e falará a respeito do motivo de sua escolha. É possível escolher as mesmas fotografias por motivos iguais ou não.

Os estudantes ficam sentados; quem quiser falar sobre sua escolha ao grupo aguarda a vez. Os demais ficam atentos, a fim de compreender o que estiver sendo falado. Só se fazem perguntas para esclarecimentos e não perguntas que venham ser inconvenientes.

Avaliação do exercício: como nos sentimos ao falar para o grupo sobre nós mesmos? Como o outro(s) se sente(m) ao escutar o colega? Como avaliamos a atividade?

DURAÇÃO: Pode-se realizar em 1hora-aula, em função do tamanho do grupo, 20 a 30 estudantes. Mas é necessário dar tempo, sem pressa, sem preocupação. Se a atividade for interessante para o grupo, pode-se fazer uso de, aproximadamente, 2 aulas.

ESTRUTURA DO GRUPO: Trabalho individual, em princípio 10min e, posteriormente, discussão em grupo.

METODOLOGIA: Se possível, o desenvolvimento da aula será em círculo. Os estudantes se levantarão da cadeira e irão olhar as imagens que estarão no chão ou em uma mesa, no centro do círculo; se não for possível, pegarão as imagens no quadro e as observarão durante uns 5 ou 10 minutos.

MATERIAIS: Imagens, fotografias, recortes de revistas, símbolos, que possam sugerir distintas emoções, e o quadro branco da sala.

1.OBSERVAÇÃO: Deve-se ter muito cuidado para que exista verdadeira liberdade quanto aos que não querem explicar nem manifestar nada em relação ao seu autorretrato. Deve-se

ter também cuidado para assegurar que todos os que o desejarem possam fazer sua apresentação.

Esta atividade se realizará depois de uma primeira fase de apresentação e conhecimento da turma. Explica-se ao grupo que a atividade favorecerá o conhecimento mais aprofundado dos valores, ideias, sentimentos e emoções e que, para tanto, é necessário respeito e atenção ao próximo.

2.OBSERVAÇÃO: As fotos têm que ser as mesmas para todos.

CARTA DO MEU AMIGO

OBJETIVOS:

- Ajudar a refletir sobre as qualidades pessoais mais importantes para poder enfrentar a vida com mais facilidade.
- Melhorar o autoconceito para estimular a autoestima e a automotivação.

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS: Automotivação e autoconsciência.

DESCRIÇÃO:

Apresentação: propõe-se uma dinâmica em que os estudantes poderão desenvolver a capacidade de autoconhecimento. Trata-se de refletir em relação às qualidades pessoais e ao desenvolvimento da autoestima. Os alunos imaginarão que estão passeando em um parque, desfrutando de tranquilidade e que é agradável olhar as árvores e as plantas que crescem.... Nesse momento de deleite, encontra-se uma carta que alguém perdeu.

Instruções: a carta está destinada a uma pessoa que você não sabe quem é. Essa pessoa está em mudança e quem a envia é o seu melhor amigo/a. Não está lacrada e você, movido pela curiosidade, pega a carta e começa a ler. A carta fala sobre você. Seu amigo/a descreve 5 (cinco) qualidades que percebe em sua personalidade e que lhe ajudam a enfrentar com segurança a vida. Ao longo da carta, alguns exemplos são citados em relação à forma como essas qualidades são vividas e o que elas proporcionam. É uma carta preciosa e você se sente encantado com o que está escrito. Você observa que há palavras sinceras de afeto e consideração para com você. Isto lhe deixa muito feliz.

Escreva em uma folha a carta que encontrou em sua fantasia, segundo as características anteriores (25min).

Depois, leia a carta para seus amigos/as, formando pequenos grupos de 04 a 05 pessoas e fale sobre o que pensa em relação às carta dos demais. De que você mais gostou em cada uma delas? Há semelhanças? Suas qualidades são completamente diferentes das dos demais? (15min).

Para finalizar a dinâmica, o professor pode fazer algumas perguntas ao grupo, a fim de comentar a atividade:

- Gostaram deste jogo de interação? Por quê?
- Seu melhor amigo poderia escrever uma carta desse modo?
- Vocês têm algum amigo que conheçam tão bem?
- O que sentiu depois de ter escrito essa carta?
- Foi fácil encontrar cinco qualidades significativas como os referidos no exemplo?
- Esta atividade lhe foi útil?

DURAÇÃO: Aproximadamente 1h-aula.

ESTRUTURA DO GRUPO: individual (primeira parte), pequeno grupo (segunda parte), grande grupo (última parte).

METODOLOGIA: reflexão, por escrito. Fantasias orientadas. Dinâmica interativa, discussão em grupo.

MATERIAIS: papel e caneta.

1.OBSERVAÇÃO: uma vez finalizada a atividade, se houver disponibilidade de tempo, pode-se permitir que alguns voluntários leiam a sua carta ou o professor pode ler no grupo algumas cartas sem dizer o nome do autor/a, e os participantes podem tentar adivinhar quem as escreveu.

PASSEIO PELO BOSQUE

OBJETIVOS:

- Estimular a automotivação mediante o descobrimento das próprias qualidades.
- Favorecer o conhecimento de si e dos demais.
- Estimular a avaliação positiva dos demais.
- Melhorar a confiança e a comunicação do grupo.

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS: Autoconhecimento e automotivação.

DESCRIÇÃO:

Cada aluno desenha uma árvore de sua preferência, com suas raízes, ramos, folhas e frutos. Nas raízes, escreve as qualidades e capacidades que acredita ter. Nos ramos, pode colocar as coisas positivas que faz e, nas folhas e frutos, os êxitos ou triunfos. O professor/a pode colocar uma música de fundo, visando à concentração e o relaxamento.

Formar grupos com quatro pessoas, cada uma delas colocará no centro do grupo o seu desenho e falará da árvore em primeira pessoa, como se fosse a árvore. Terão 20min para a identificação em grupo.

Em pé, os alunos se colocarão em grande círculo e seguirão, ou fixarão o desenho sobre o peito, de modo que todos possam ver. O professor convida para um passeio pelo bosque e estabelece com os/as alunos/as a seguinte instrução: ao encontrarem uma árvore, leiam em voz alta o que está escrito, dizendo em vez de ***eu sou, você é,*** por exemplo: ***Maria é...tem...*** ou seja, primeiro se diz o nome do colega e logo depois as suas características. Terão 5min para passear pelo bosque.

Depois, os/as alunos/as retornarão para o círculo e cada participante poderá adicionar raízes e frutos reconhecidos e sugeridos pelos demais. O professor pode fazer perguntas para comentar a atividade:

- Gostaram do jogo de interação?
- Como você se sentiu durante o passeio pelo bosque?
- Como reagiu quando ouviu seus colegas falarem sobre suas qualidades e suas características?
- Que árvore, fora a sua, você mais gostou?
- Que amiga/o desenhou uma árvore parecida com a sua?
- Como se sentiu depois dessa dinâmica?

DURAÇÃO: aproximadamente 1hora-aula.

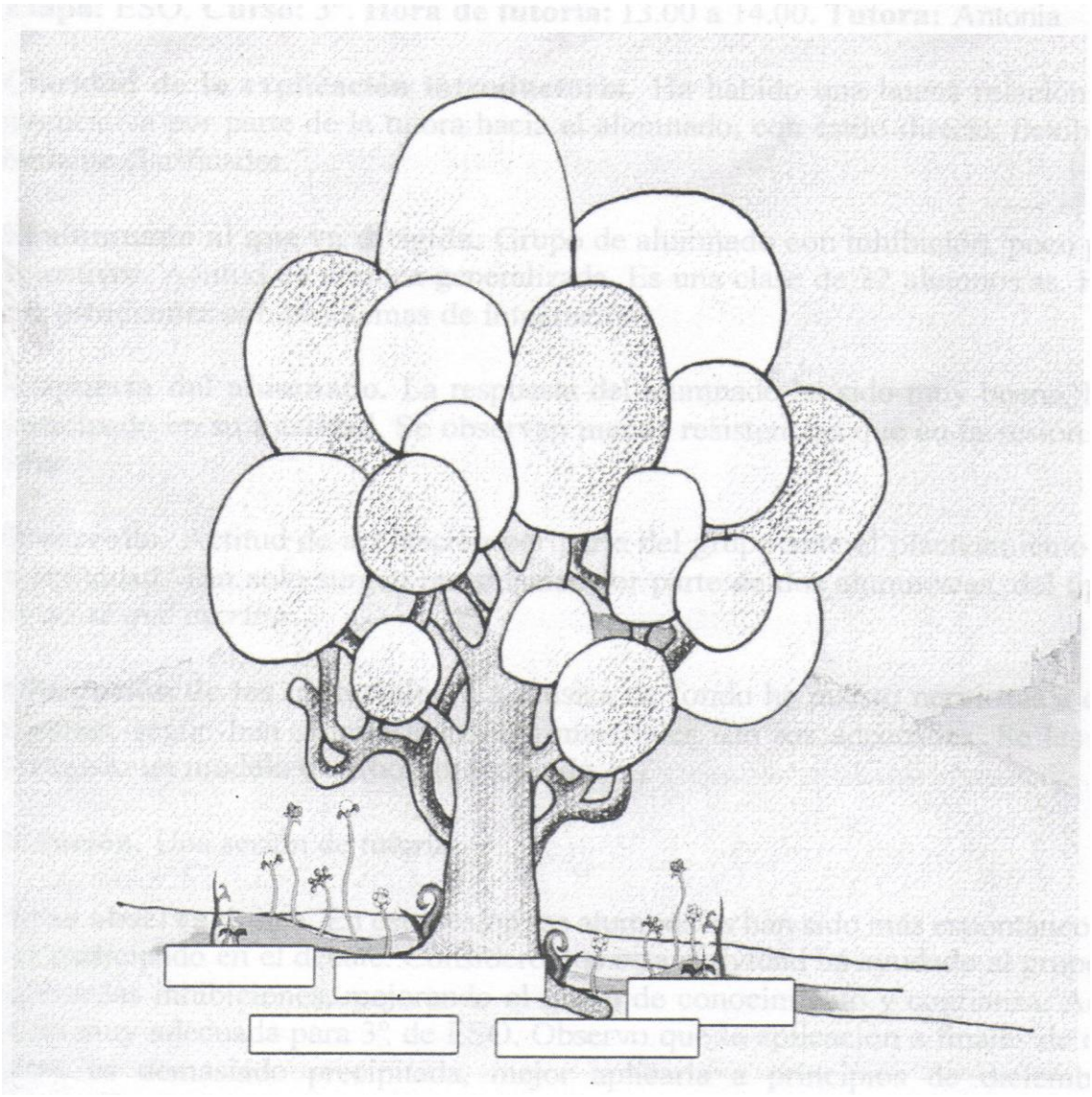
ESTRUTURA DO GRUPO: A primeira parte se desenvolve individualmente. A segunda parte em pequeno grupo. A terceira, em grande grupo e a última, exposição.

METODOLOGIA: trabalho individual. Dinâmica de grupo. Jogo de interação. Discussão em grupo, visando a estimular a participação e a contribuição de qualidades percebidas em relação aos demais colegas.

MATERIAIS: papel, marca-texto, música de fundo enquanto os alunos trabalham (opcional). Música clássica pode ser bem adequado para a atividade. Cópia do modelo de árvore.

1.OBSERVAÇÃO: esta atividade pode ser realizada com estudantes de todas as idades, quanto mais amadurecidos, mais a atividade será aprofundada. Eles podem chegar às suas conclusões e criar seus próprios retratos a partir de todas as qualidades descritas.

Modelo de árvore:



IRA, AGRESSIVIDADE E AGRESSÃO

OBJETIVOS:

- Oferecer uma definição sobre a agressividade, distinguir seus componentes e analisar sua origem.
- Explicar e identificar, de forma prática, o mecanismo desencadeante da agressividade.
- Avaliar de forma pessoal a utilidade da agressividade, através da identificação de suas vantagens e desvantagens, a curto e longo prazo.

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS: habilidades sociais, autocontrole e autoconhecimento.

DESCRIÇÃO:

Com o grupo, em sala de aula, de forma consensual, será escolhida uma cena habitual em que uma resposta agressiva seja frequente. Depois, deve-se debater a situação e analisar o processo em suas diferentes partes. De forma voluntária, serão escolhidos os protagonistas que dramatizarão a situação.

A história deverá ser representada, parando-se em cada ponto que permita a introdução dos diferentes elementos teóricos dos conteúdos.

1. Identificar o padrão agressivo na história.
2. Identificar os pensamentos desencadeantes da agressividade.
3. Identificar os estados emocionais ligados ao padrão da agressividade.
4. Identificar o olhar que leva à agressividade na situação representada etc. (pode-se adicionar outras questões).

Reunidos em grupos de 5 ou 6 alunos/as, discutir *algumas ideias equivocadas sobre a ira e a agressividade.* Nomear um representante do grupo. Compartilhar, no grande grupo, as avaliações realizadas sobre o que for discutido e avaliado pelos grupos.

No grande grupo, realizar uma exposição a respeito da *ORIGEM DA AGRESSIVIDADE*. Novamente, em pequeno grupo, debater e complementar o quadro *VANTAGENS E INCONVENIENTES QUE PODEM TER A AGRESSÃO A CURTO E LONGO PRAZO*, com referência à situação representada na dramatização. Exposição comum no grande grupo.

DURAÇÃO: Aproximadamente 2horas-aulas

ESTRUTURA DO GRUPO: Dramatização: o grande grupo frente ao pequeno grupo ou uma dupla que represente a situação.

METODOLOGIA: utiliza-se a dramatização com a proposta de ilustrar todos os elementos teóricos vinculados ao processo de agressão de um modo prático. É importante assinalar a direção da representação, registrando a ideia processual dos diferentes momentos assim como os elementos teóricos que explicam a agressão e que estarão presentes na situação representada.

A atividade contempla o trabalho em pequeno grupo, objetivando promover discussão sobre as crenças em torno da agressividade.

A discussão no grande grupo objetivará a integração das diferentes contribuições para as decisões dos pequenos grupos.

MATERIAIS: duas fichas de trabalho para as tarefas a serem resolvidas no pequeno grupo:

- Ficha que contenha ***algumas ideias equivocadas sobre a ira e a agressividade.***
- Ficha que contenha o quadro de ***vantagens e inconvenientes que podem ter a agressividade a curto ou longo prazo.***
- Papel e caneta para os representantes nomeados nos pequenos grupos.

1.OBSERVAÇÃO: prévia reflexão sobre a dramatização; convém escolher a situação que será representada, procurando conter todos os elementos teóricos sobre o que deseja expressar/pensar.

O final da atividade se dará, provavelmente, em 2horas-aulas. Estas poderão ser separadas, por uma semana. Nesse momento, seria adequado fazer um resumo do primeiro momento da atividade.

ANEXO - Bloco de conteúdos

O que é a agressividade?

Define-se por um conjunto de respostas ou comportamento destrutivo, muitas vezes, dirigido contra outras pessoas, com a intenção de provocar danos, seja físico ou psicológico.

A agressividade tem um componente que se refere a uma série de pensamentos – ***você tem que..., não é justo, tenho razão***... – que serão determinantes no desencadeamento da agressividade.

A agressividade aparece junto a determinados estados emocionais: ira, frustração, dor, estresse... Possui a intenção de machucar outras pessoas. A agressividade pode manifestar-se de várias formas: danos físicos (pegar, golpear...), danos psíquicos (provocar sentimentos de mal-estar ao outro, “chantagem emocional”), com palavras (insultos..), com gestos (expressar desprezo...)

Qual é a origem da agressividade?

A conduta agressiva se realiza como objetivo de modificação da realidade, a fim de ajustá-la à nossa visão. Diante da necessidade de explicar as coisas de forma coerente e ao nos depararmos com realidades que nem sempre se ajustam às nossas construções, percebendo também que não somos capazes de elaborar outras construções que deem sentido à nossa realidade, terminamos pensando que as coisas ***devem ser como acreditamos***, que não ***há alternativa*** e tendemos a ***contrair e distorcer*** os acontecimentos, pessoas, etc. A agressividade, como podemos ver, nos impede de avançar e de adquirir novas formas de ser para explicar a realidade.

Se em uma situação, agredimos alguém e conseguimos nos sobressair, tenderemos a usar a agressão como forma de manobrar tais situações. A agressividade, portanto, não é uma necessidade nem um instinto, é algo aprendido e, consequentemente, podemos aprender formas melhores de gerenciar essas situações. Assim, muitas das respostas de agressão desenvolvemos vendo outras pessoas agirem de forma agressiva.

Os pensamentos exercem um papel determinante na agressividade. A origem da agressividade são os nossos próprios pensamentos e não os dos outros, como se costuma acreditar. Não agride quem quer, mas quem pode e é esse mesmo que decide se os demais podem ou não.

Também, a agressividade aparece em ocasiões culturalmente marcadas, sob a seguinte regra: diante de provocações específicas é inevitável responder agressivamente ou sentir-se humilhado. Exemplo: a regra ***olho por olho...*** levaria uma agressão a ser percebida como: ***é inevitável sentir-me agredido*** e ***isto é injusto, tenho que responder.***

FICHAS PARA ENTREGAR AOS GRUPOS

<u>Algumas ideias equivocadas sobre a ira e a agressividade</u>

1- É um erro pensar que a agressividade é provocada somente por causas biológicas (hormonais, química cerebral...): o psicológico exerce um papel determinante.
2- Não é certo que a ira e a agressividade sejam um instinto da espécie humana.
3- É incorreto acreditar que a frustração provoque sempre a agressividade.
4- Também é um erro pensar que descarregar ou liberar a agressividade é uma necessidade ou que terá efeitos benéficos rápidos.
5- Vantagens e inconvenientes que podem ter a agressividade a curto ou longo prazo.

Vantagens em curto prazo	**Inconvenientes em curto prazo**
Vantagens em longo prazo	**Inconvenientes em longo prazo**

A AGRESSÃO

OBJETIVOS:

- Confrontar-se com uma situação em que alguém é fisicamente agredido por outrem, de forma injusta.
- Estimular a comunicação intragrupal sobre perspectivas distintas e possíveis frente a esse conflito.
- Analisar diversas técnicas de resolução da situação problemática, diferentes formas de responder à agressão.
- Expressões de emoções através da dramatização.

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS: Habilidades sociais, autocontrole e empatia.

DESCRIÇÃO:

Ao grupo é apresentada a seguinte história: “João está jogando no pátio com uma bola e José o empurra, João cai e José pega a bola. João tenta se levantar, mas José o empurra novamente e João volta a cair.” O que você sente em relação a essa situação? O que poderia fazer?

- Fazer uma reflexão – resposta individual – durante alguns minutos.
- Dividir a turma em grupos de 7-8 estudantes.
- Listar todas as possíveis formas de responder a essa situação conflituosa, em que uma pessoa é agredida de forma gratuita, mediante uma *tempestade* de ideias.
- Posteriormente, cada equipe seleciona a forma de responder que considera mais adequada. (Fase de avaliação das ideias).
- Cada equipe pensará por que julga a solução escolhida como a mais adequada.
- No grande grupo, será escolhida a opção mais adequada. É possível que o grupo não chegue a um consenso, então o professor resolverá a situação ou selecionará uma opção por votação ou, ainda, deixará o número de opções que possam traduzir o sentimento e o comportamento real do grupo.
- Cada equipe dramatiza a solução que considerou mais adequada – a dramatização deve conter a história e a solução escolhida.
- Novamente se voltará ao debate no grande grupo com base no que foi dramatizado.

Variante: Concluída a fase de discussão, pode-se desenvolver, no grande grupo, um debate complementar com base no dilema da *Pena de Morte* (em anexo). **Esta sugestão não é recomendável no 7º ano**.

DURAÇÃO: De acordo com o grupo, poderá ser 1 ou 2horas-aulas. Se for incluído o dilema moral da *Pena de Morte*, será necessário 1hora-aula a mais.

ESTRUTURAÇÃO DO GRUPO: Individual, pequeno grupo e grande grupo.

METODOLOGIA: Exposição. Reflexão individual. Formação de pequenos grupos. Dinâmica nos pequenos grupos, na fase de “tempestade de ideias”. Avaliação das ideias. Discussão. Consenso. Dramatização. Estimular a discussão em grande grupo.

MATERIAIS: Folha e lápis. Materiais para dramatização.

1.OBSERVAÇÃO: Discussão. Depois da dramatização, comentam-se as soluções que foram apresentadas às equipes, e estas apresentam os motivos pelos quais considerou a solução como a mais eficaz; ao mesmo tempo, as respostas selecionadas são analisadas (as diferenças entre as respostas: passivas, agressivas e assertivas).

Posteriormente, são lidas outras soluções propostas pelas equipes, tornando claras as respostas assertivas (dizer o que pensa e sente sem humilhar e ofender), agressivas (dizer o que pensa e sente, humilhando e ofendendo) ou passivas (não dizer o que pensa ou sente, subjugando-se à outra pessoa).

Se as respostas das equipes são agressivas ou passivas, o professor, ao finalizar o debate, deve evidenciar formas positivas de responder à agressão do outro, como: interrogar sobre a sua conduta; evidenciar o impacto de seu comportamento sobre os demais estudantes e as consequências que podem ser derivadas da mesma para as suas relações interpessoais; solicitar mudanças de comportamento em relação aos danos provocados. Neste último caso, por exemplo: falar com ele ou ela e perguntar o porquê da atitude, solicitar que devolva a bola, dizer que deve desculpar-se por sua conduta, dizer que dessa forma não terá amigos... Dependendo do tempo disponível, pode-se incluir a *Pena de Morte* como última fase do debate. Nesse dilema, se confrontam os membros do grupo com outra situação na qual a agressão conduz a um ponto extremo, ou seja, à morte do/a outro/a.

2.**OBSERVAÇÃO:** É importante realizar um trabalho prévio. O grupo precisa conhecer as bases da dinâmica de resolução de conflitos e habilidades de comunicação (passiva, agressiva e assertiva).

3.**OBSERVAÇÃO:** Esta atividade tem sentido se, previamente, foram trabalhados: (a) comunicação; (b) dinâmica de resolução de conflitos; (c) conteúdos e conceitos de agressividade. Depois que tais conceitos forem trabalhados, pode-se ministrar essa atividade se a mesma tiver um efeito educativo para o grupo; caso contrário, a atividade não alcançará os objetivos que pretende.

UMA SITUAÇÃO CONFLITUOSA

OBJETIVOS:

- Desenvolver a capacidade de refletir em relação a um problema moral.
- Desenvolver o respeito em relação a opiniões e emoções dos demais colegas.
- Estimular a capacidade de expressar as próprias decisões, de forma adequada, para resolução de conflitos.

COMPETENCIAS EMOCIONAIS: Autoconsciência e empatia.

DESCRIÇÃO:

- Preparar o grupo: motivar, estabelecer normas de intervenções e discussões.
- Propor dilemas: escolher os que sejam significativos para o alunado.
- Apresentar o dilema de forma narrada ou escrita. É importante constatar que os alunos compreendam os elementos centrais.
- Pedir aos alunos que assumam uma posição inicial: escrevam sua posição a respeito e uma ou duas razões que a fundamentem. Em seguida, levantarão suas mãos para emitir suas opiniões.
- Discussão em pequenos grupos: 4 ou 5 estudantes. Podem se organizar em função da opção, sejam as semelhantes à sua ou as diferentes. É necessário chegar a uma decisão.
- Intervenções individuais e espontâneas no grande grupo.
- Resumo final do docente: As razões e opções encontradas pelos grupos.
- Reconsideração individual das discussões iniciais: é interessante solicitar aos estudantes que expressem ao grupo se o debate modificou sua opinião e em quê?

Situação conflituosa nº 1º: ***"caso do roubo***" (ver anexo).

Possíveis perguntas:

- Maria deve calar-se?
- O bem coletivo é superior a qualquer outro bem?
- Seria constrangedor acusar seu/sua amigo/a?
- É justo que todos paguem pelos danos ao centro?

Valores confrontados:

- Amizade - revelar a verdade.
- Respeito à propriedade - liberdade.
- Segurança pessoal - civismo.

DURAÇÃO: aproximadamente 1 hora-aula.

ESTRUTURA DO GRUPO: Individual, grupo de trabalho, todo o grupo da sala.

METODOLOGIA: leitura e reflexão individual. Posicionamentos individuais raciocinados. Discussão em pequeno e grande grupos. Debate. Consenso do grupo.

MATERIAIS: folha (cópia para cada aluno) com a situação conflituosa considerada.

ANEXO: SITUAÇÃO CONFLITUOSA Nº1: UM CASO DE ROUBO

Na escola, está acontecendo uma série de roubos. Os atingidos são os estudantes que estão ameaçados com danos ainda maiores, se fizerem algo.

Pais, mães e professores estão indignados com o que está ocorrendo, mas ninguém diz nada sobre os agressores e, portanto, as providências a tomar precisam ser variadas. Ameaçam fechar a escola e denunciar todos os alunos.

Maria, aluna do 8º ano, conhece os envolvidos. São estudantes do Ensino Médio e quem os lidera é amigo dela. Ela falou para seu amigo que está se sentido mal por causa dos roubos aos alunos e, sobretudo, pelas ameaças que recebeu; o líder disse que ela se metesse com a vida dela, se desejasse continuar sendo amiga dele.

Dilema: Maria está pensando se deve dizer o que sabe, a fim de que termine de uma vez essa situação desagradável para todos. Mas se denunciá-los, seu amigo, que é considerado um bom aluno, será expulso, dada a gravidade da situação; se calar, os danos podem ser ainda maiores.

COMO SOU?

OBJETIVO:

- Estimular a automotivação através da autoafirmação e da autoestima.

COMPETENCIAS EMOCIONAIS: Autoconsciência e automotivação.

DESCRIÇÃO:

Todo o grupo sentado em círculo. O professor convida cada um, sem falar nem olhar para ninguém, a escrever, em meia folha, características positivas que mais aprecia em si mesmo. Ao menos 4 características. As características podem ser expressas por uma frase, um desenho ou uma palavra. O professor também participa e, estimulando o grupo, afirma que todos têm muito mais do que 4 características.

O estudante coloca o papel no peito e em silêncio passeia pela sala, a fim de que os colegas possam ler. O professor cria uma senha, que pode ser um apito. Formam-se duplas ou trios que queiram perguntar mais detalhes sobre o que está escrito.

Para finalizar a dinâmica, os alunos ficam em um círculo e se expressam a respeito das seguintes perguntas do professor:

- Como nos sentimos?
- É difícil encontrar valores positivos em nós mesmos?
- Que imagem temos de nós mesmos?
- Aceitamo-nos e gostamos de nós mesmos?

DURAÇÃO: aproximadamente, 1hora-ula.

ESTRUTURA DO GRUPO: a primeira parte é individual. Pequeno grupo. Segunda parte, grande grupo.

METODOLOGIA: trabalho individual. Dinâmica interativa. Discussão em grupo.

MATERIAIS: lápis ou pinceis para escrever, meias folhas, alfinetes ou broches.

1.OBSERVAÇÃO: se o professor desejar e perceber que há mais tempo, pode aumentar o momento da dinâmica em grupo e fazer novas duplas ou trios, pois os estudantes podem perguntar mais detalhes em relação ao que foi fixado no peito dos colegas.

AS TRÊS Rs

OBJETIVOS:

- Aprender a controlar a manifestação dos sentimentos.
- Aprender a expressar ressentimentos de um modo socialmente hábil e aceitável.

COMPETÊNCIA EMOCIONAL: Autocontrole, empatia e habilidades sociais.

DESCRIÇÃO:

O/a professor/a pede aos(às) alunos/as que dobrem quatro vezes uma folha, com a finalidade de formar quatro colunas, e estabelece as seguintes instruções:

"Indique, na primeira coluna, uma lista de nomes de 10 pessoas com as quais você tem mais contato no cotidiano: mães/pais, namorado/a, amigos/as, professores/as etc. Na segunda coluna, escreva um dos enunciados que expressem ressentimento a três das pessoas que foram, anteriormente, locadas em sua lista. Pode utilizar expressões do tipo: estou ressentida com Carlos, porque ele não me passou as anotações... Estou ressentida com a minha amiga Lúcia, porque não me escuta".

O professor explicará que o ressentimento supõe um modo de expressar uma irritabilidade ou ofensa a outras pessoas. É importante que saibam escrever esse ressentimento sem cair na ofensa ou insulto pessoal. Ressaltará que, por trás do ressentimento, existe um desejo ou um pedido de atenção a outra pessoa.

Na terceira coluna, tratará de escrever o que deseja, realmente, em relação ao que sentem sobre o ressentimento. Procurará ter clareza e precisão, como por exemplo*: Estou ressentido com a minha amiga Lúcia, porque ela não se importa comigo e desejo que ela me escute, pois discuti com meus pais.*

A quarta coluna corresponde ao reconhecimento. O ressentimento e a necessidade de atenção podem aparecer de forma mais significativa para a pessoa, se essa tentar perceber os aspectos positivos de sua ação e apreciar as razões de seu comportamento. Nesse sentido, podemos encontrar expressões de reconhecimento: *reconheço que você tem muito a estudar e não pode me dar muita atenção, como antes etc.*

O exemplo completo seria*: por não me dá importância, estou ressentido com minha amiga Lúcia, mesmo assim, desejo que ela me escute, pois discuti com meus pais. Entretanto, reconheço que ela tem muito a estudar e não me pode dar atenção como antes etc.*

Em exposição coletiva, será solicitado ao grupo que façam a leitura de alguns exemplos em voz alta. Apresentem a capacidade para expressar, com clareza e concisão, seus sentimentos. O/a professor/a irá expor as seguintes perguntas:

1. *Gostou da atividade?*
2. *Você é capaz de, realmente, expressar, de forma adequada, seus sentimentos?*
3. *É difícil a atividade?*
4. *Que dificuldades você encontrou?*

DURAÇÃO: a primeira parte, um trabalho individual, aproximadamente uns 30 min.

ESTRUTURA DO GRUPO: individual (primeira parte) e o grande grupo para a exposição coletiva.

METODOLOGIA: será realizada individualmente, seguindo as indicações do facilitador/a do grupo, e a exposição coletiva.

MATERIAIS: Folhas de papel para que os estudantes dividam em quatro partes e canetas.

1.OBSERVAÇÃO: a atividade pode ser variada, introduzindo uma segunda parte, através da qual se pode trabalhar em grupos formados por quatro alunos/as, a fim de discutir as distintas expressões individuais dos sentimentos; que sejam escolhidos os exemplos mais significativos para a exposição no grande grupo.

FRASES ASSASSINAS

OBJETIVOS:

- Exercitar o desenvolvimento das habilidades comunicativas.
- Aprender a falar por si.
- Evitar atribuir a outras pessoas suas opiniões, sentimentos ou ideias.
- Ensinar ao aluno com *MENSAJES YO* que são facilitadoras e persuasivas frente às *MENSAJES TÚ* que provocam rejeição e etiquetam as pessoas.

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS: Autoconsciência, habilidades sociais e autocontrole.

DESCRIÇÕES:

Tomada de consciência em relação as nossas ações com o outro. Frequentemente, atribuímos aspectos negativos aos nossos semelhantes, ou seja, *MENSAJES TÚ*, que não facilitam a comunicação e provocam distâncias e bloqueios, são mensagens não integradoras, destrutivas e que atribuem pensamentos, sentimentos e condutas de uma pessoa para outra, de forma indiferenciada. O professor/a apresenta uma lista de frase assassinas (utilizando o material para o aluno: Anexo A) e propõe completar a lista com outras frases que ajudem ao aluno.

Pode sugerir as seguintes perguntas: O que você observará de especial neste tipo de frase? Você acha que são adequadas para a comunicação entre vocês? Por quê? Quais não parecem mais apropriadas? Por quê?

Descrição de situação imaginada pelo professor/a: “vários adolescentes estão em grupo, falando de um tema muito interessante, relacionado a uma viagem cultural de fim de curso. Estão todos muito emocionados sugerindo ideias. Antônia lança sua opinião sobre a maneira mais fácil e barata de realizar a viagem. Ninguém dá atenção. Depois de algum tempo, Luísa se dá conta de que Antônia deixou de falar e não mais participou da discussão”.

O professor/a estabelece um diálogo com o grupo e propõe que se relacionem com Antônia. Previamente, esclarece para os alunos em que consistem as *MENSAJES YO* (ver anexo B). Em duplas se ensaia a produção de *MENSAJES TÚ E MENSAJES YO* , a partir de situações simuladas.

Reunidos em grande grupo, serão resumidos as conclusões e contribuições mais significativas do trabalho em pares.

O professor pode utilizar algumas perguntas para reconduzir as conclusões e contribuições do alunado: O que Você descobriu, a partir dos exercícios que foram realizados? Você se acostumou com *MENSAJES TÚ?* Vocês acreditam que o

método usado pode ajudá-los a uma forma de se comunicar mais interessante? É fácil escrever *MENSAJES TÚ?* E *MENSAJES YO?* Que vantagens e inconvenientes têm as *MENSAJES* aprendidas?

DURAÇÃO: Aproximadamente 1h/Aula.

ESTRUTURA DO GRUPO: Grande grupo, trabalhos em dupla e grande grupo.

METODOLOGIA: Sensibilização do grupo e trabalho em duplas.

MATERIAIS: Anexos A, B e C, lápis e papel.

1.OBSERVAÇÃO: Seria interessante partir de alguma situação real, de onde o professor/a obsevou que a forma de mensagem (comunicação) produziu rejeição.

ANEXOS: material para os alunos/a

ANEXO A: Frases assassinas:

1. Com você não se pode dialogar.
2. Você apenas repete e repete.
3. Você é um fantasma.
4. Você sempre faz a mesma coisa!
5. Você não entende, absolutamente, nada deste assunto.
6. Olhe para mim e não queira me enrolar.
7. Diga você, que sabe de tudo.
8. Às vezes, você se preocupa mais com os outros do que com você mesmo/a.
9. Você está louco/a: faça se você quiser.
10. Não traga ninguém em casa. Veja com quem você anda!

ANEXO B: Mensajes yo

Dizer algo, a partir de mim, supõe falar em primeira pessoa. Trata-se de dizer aos demais o que penso e como eu me encontro. Sem atribuir aos outros, o que penso ou sinto: ***Me sinto mal, quanto você fala em voz alta.***

A *MENSAJE YO* é uma comunicação respeitosa que se faz ao outro. Você se comunica sem censurar. No entanto, as *MENSAJES TÚ*, atribuem às outras pessoas as causas de comportamentos e opiniões que são seus, são expressas de forma imperativa. Com esse tipo de mensagem seus amigos podem se sentir avaliados, controlados, culpados e injustamente tratados.

Três passos como Sugestão para construir *MENSAJES YO*:

1. Descrever brevemente a situação ou comportamento que você goste ou se sinta incomodado.

2. Descrever as consequências ou os efeitos que esse comportamento ou sentimento tem sobre você. (...e não consigo escutar o que dizem)
3. Expressar os sentimentos que esse comportamento provoca. (Sinto-me incomodado)

ANEXO C: Situações

Quatro situações nas quais se podem produzir *MENSAJES YO e MENSAJES TÚ**:***

Sua amiga/o diz que vai com você a uma festa de aniversário de sua irmã/ao, mas você prefere ficar em casa assistindo a um filme.

Pedro fala em tom apaixonado, quando pensa que está com a verdade. “Sempre puxa a sardinha para sua brasa”.

Ao sair da escola, você falou com sua amiga Maria, mas ela estava cansada e não respondeu. Você não sabe os motivos.

LEITURA DO PENSAMENTO

OBJETIVOS:

- Estimular a empatia.
- Desenvolver o autocontrole.
- Desenvolver Habilidades sociais.

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS: Autocontrole, empatia e habilidades sociais.

DESCRIÇÃO:

A “leitura de pensamento” é uma forma inadequada de gerenciar a informação e consiste em acreditar, firmemente, que a intenção ou o pensamento de outra pessoa está direcionado a nossas ações.

DURAÇÃO: Aproximadamente 1h/ Aula.

ESTRUTURA DO GRUPO: Grande grupo e pequeno grupo.

METOLODOLOGIA:

1- Explicação da suposta “História de um homem que procurava um martelo” (anexo).
2- Distribuição do pequeno grupo e trabalho com suposições, adivinhações do pensamento: Que conclusão você tira da história? Por que o homem agiu de forma agressiva com o vizinho? Buscar exemplos cotidianos.

MATERIAIS: Lápis e papel.

1.OBSERVAÇÃO: <u>Como posso gerenciar a leitura do pensamento?</u>

1. Acalmando-me um pouco, respirando pausadamente.
2. Encontrando alternativas para esse pensamento, perguntando a pessoa mais próxima, a fim de esclarecer o que pensa ou quais são as suas intenções.
3. Levantando questões: Até que ponto “tenho que saber” ou “necessito saber” o que o outro pensa de mim?

ANEXO:

A HISTÓRIA DE UM HOMEM QUE PROCURAVA UM MARTELO

Um homem queria colocar um quadro na parede de sua casa, mas se deu conta de que faltava um martelo e ele não tinha nenhum. Então, decidiu pedir emprestado a seu vizinho, cuja casa estava à meio quilometro da sua.

Enquanto caminhava para a casa de seu vizinho, nosso protagonista começou a se perguntar, se seu vizinho lhe emprestaria a ferramenta. “Será tão gentil se me

emprestar o seu martelo?... Me fará o favor?”[...] Mas, começou, também, a acreditar que, ao ir à casa do vizinho, poderia incomodá-lo: “ Certamente meu vizinho está dormindo, descansando, depois do almoço, e eu o acordarei ao chamar”- Caminha falando- “ isso o incomodará, provavelmente!”[...] “ assim que abrir a porta, gritará: que diabos você quer a esta hora?!!!”, “ com boa vontade direi ao homem-: Você pode me emprestar o seu martelo para que eu possa colocar um quadro na minha parede?”[...] “ e meu vizinho- continuava pensando o nosso protagonista- responderá com um não! Voltará, como vingança, por fazê-lo despertar do descanso”[...] “ gritará para mim: por causa dessa besteira, você veio tirar o meu sossego?!

Entre tantos pensamentos, nosso protagonista chegou até a porta da casa do vizinho e tocou a campainha. Ele (o vizinho) abriu a porta e, logo, nosso protagonista, sem deixar que ele

(vizinho) falasse, gritou: “Você sabe o que quero dizer? Que vá para o inferno, você e seu maldito martelo!”

REJEIÇÃO

OBJETIVOS:

- Confrontar-se com uma situação em que alguém é rejeitado e desvalorizado pelos amigos/as, analisando os sentimentos subjacentes a esta situação.
- Refletir sobre diferentes técnicas de resolução da situação problema e diferentes formas de responder a rejeição.
- Estimular a empatia pelos amigos/as rejeitados/as ou marginalizados/as pelo grupo.
- Estimular a expressão emocional através da dramatização.

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS: Empatia e habilidades sociais.

DESCRIÇÃO:

Falar ao grupo a seguinte história: “Ana tem problemas com seus amigos, eles não a deixam participar das brincadeiras, rejeitando-a. Um dia, o grupo estava fazendo planos com o objetivo de ir para uma festa de aniversário. Ana se aproximou do grupo e disse que gostaria de ir à festa. Uma colega do grupo disse que Ana não poderia ir, porque não foi convidada. Que sentiu Ana nesta situação? Que poderia fazer?”.

Dividir o grupo em equipe de 7-8 estudantes. Relacionar todas as possíveis formas de responder a esse conflito, focando a rejeição. “Tempestade de ideias”.

Cada equipe selecionará a resposta que considera mais adequada, debatendo as condutas possíveis, fase de avaliação das ideias. Cada equipe pensará na solução que considera mais interessante. Deve-se chegar a um consenso, no grande grupo, em relação à melhor opção. Em caso do grupo não chegar a um consenso, fazê-lo mediante escolha da maioria.

Cada equipe realizará uma dramatização, por meio da qual será exposta a solução foi considerada mais adequada pelo grupo. A dramatização deve apresentar, brevemente, a situação da história e a solução selecionada pela equipe. Ao finalizar a dramatização se inicia o debate, fase de discussão.

Uma outra opção, uma vez finalizada esta atividade, consiste em se planejar um debate complementar a partir do dilema do novo companheiro (anexo).

DURAÇÃO: Aproximadamente 1h. A opção do dilema do novo companheiro pode ser realizada em outra aula. Nesse caso, faz-se necessário, aproximadamente, 2 aulas.

ESTRUTURA DO GRUPO: Pequeno grupo e grande grupo.

METODOLOGIA: Explicação da atividade e da situação. Formação dos pequenos grupos e dinâmicas dos mesmos. Dinâmica com o grande grupo e discussão

MATERIAIS: Folhas e canetas e materiais para dramatização

1. OBSERVAÇÃO: Depois da dramatização, verbalizam-se, em primeiro lugar, as soluções que foram representadas pelas equipes e cada equipe apresenta as razões que considerou para escolher tal solução. Ao mesmo tempo, são analisadas as respostas selecionadas (passivas, agressivas e assertivas). Posteriormente, serão lidas as outras soluções propostas de cada equipe, esclarecendo se são respostas assertivas (diz o que pensa e sente sem ferir nem humilhar), agressivas (diz o que pensa e sente, humilhando e ferindo) ou passivas (não diz o que pensa ou o que sente, omitindo-se). O debate e o diálogo gerados por esta atividade, em sua fase de discussão, são interessantes e valiosos. É importante explorar ao máximo e estimular a comunicação no grupo sobre a história em pauta e os sentimentos e emoções gerados.

2. OBSERVAÇÃO: Segundo o grau de comunicação e confiança dentro do grupo, esta atividade serve para reconhecer colegas que estejam realmente vivenciando situações de rejeição semelhantes a estar no grupo.

ANEXO:

O DILEMA DO NOVO COLEGA DE SALA DE AULA

“Um dia, em aula, o professor fala que apresentará um novo colega para o grupo e que este é portador do vírus da AIDS. Ele Explica os aspectos relacionados à AIDS, as vias de contágio e esclarece que não há possibilidade de contágio pelo fato de brincar ou fazer trabalhos com ele”. Como você se comportaria ao chegar o novo colega? Ofereceria ajuda para que ele pudesse se integrar como qualquer outro colega? Brincaria com ele? Você ficaria à margem na relação com ele? Que valores estão em jogo neste dilema? Como você pensa que o colega poderia se sentir, quando rejeitado pelo grupo?

BRIGA DE GRUPO

OBJETIVOS:

- Estimular a comunicação dentro do grupo com relação às expectativas ou pensamentos ocorridos em um conflito envolvendo agressão.
- Aprender mecanismos de resolução em situações que envolvem agressão, refletindo sobre diversas formas de enfrentamento.

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS: Autocontrole, habilidades sociais e autoconhecimento.

DESCRIÇÃO:

Diz-se ao alunado que na escola (no âmbito imaginário) há um rumor de que ao término do horário de aula haverá uma briga e seus melhores amigos participarão.

Formula-se a seguinte questão: O que pensam ao saber sobre isto? Entregar a cada aluno uma lista de pensamentos em relação à situação descrita. Individualmente, cada um deve selecionar três destes pensamentos em função do grau de aceitação que têm em relação a eles. Ou seja, os três pensamentos que poderiam colocar em prática frente a essa situação.

Dividir o grupo em equipe de 7-8 membros. Nomear um secretário/a por equipe. Em seguida, os membros de cada equipe comunicam ao secretário/a sua escolha, o qual deve anotar as frequências dos pensamentos em uma folha de síntese das respostas da equipe. Posteriormente, em grande grupo, se realiza o mesmo processo de aferição dos resultados (frequência de cada pensamento no grupo). Debater em grande grupo e realizar um processo de aferição dos resultados (frequência dos pensamentos no grupo). Os resultados serão sintetizados no quadro branco da sala.

DURAÇÃO: aproximadamente 1 h aula.

ESTRUTURA DO GRUPO: Individual, pequeno grupo, grande grupo e socialização no quadro branco.

METODOLOGIA: Explicação da atividade e da situação. Reflexão individual. Formação de pequenos grupos e dinâmica com os mesmos. Dinâmica no grande grupo e discussão final.

MATERIAL: Uma folha de resposta individual para cada participante. Uma folha de resposta para cada equipe, Caneta ou lápis e Quadro branco.

1.OBSERVAÇÃO: O debate se organiza em torno de análise das implicações (condutas, emoções etc.) derivadas dos pensamentos mais frequentes obtidos da

apuração dos resultados de todos os membros do grupo. Implicações e consequências dos pensamentos relacionados. É importante estar atento em relação aos alunos que mudam as suas respostas, ou seja, individualmente expressam uma posição e no grupo outra.

ANEXO:

FOLHA DE RESPOSTA INDIVIDUAL.

Selecione e marque um “X” três das mais prováveis ideias abaixo que você teria nessa situação.

1. Magnífico, será muito interessante!
2. Fico preocupado que meu amigo se machuque.
3. Tenho medo que eu me fira se brigar.
4. Se eu brigar, posso machucar outros.
5. Observarei o que meus outros amigos/as farão.
6. É justo que eu entre na briga por meus amigos/as.
7. Não me interessa.
8. Brigar é uma perda de tempo.
9. Devo tentar parar a briga.

FOLHA DE RESPOSTA DA EQUIPE.

1. Magnífico, será muito interessante!
2. Fico preocupado que meu amigo se machuque.
3. Tenho medo que eu me fira se brigar.
4. Se eu brigar, posso machucar outros.
5. Observarei o que meus outros amigos/as farão.
6. É justo que eu entre na briga por meus amigos/as.
7. Não me interessa.
8. Brigar é uma perda de tempo.
9. Devo tentar parar a briga.