

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

**O CURRÍCULO PENSAMENTO, AFETIVIDADE E TRABALHO COM
HABILIDADES SOCIAIS (PATHS) NA PRÁTICA DOCENTE: IMPLICAÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO DAS EMOÇÕES E DAS RELAÇÕES HUMANAS EM
INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**

ANA PAULA FERNANDES DA SILVEIRA MOTA

RECIFE

2016

ANA PAULA FERNANDES DA SILVEIRA MOTA

**O CURRÍCULO PENSAMENTO, AFETIVIDADE E TRABALHO COM
HABILIDADES SOCIAIS (PATHS) NA PRÁTICA DOCENTE: IMPLICAÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO DAS EMOÇÕES E DAS RELAÇÕES HUMANAS EM
INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**

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 Junior

RECIFE

2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Giseani Bezerra, CRB-4/1738

M917c Mota, Ana Paula Fernandes da Silveira.
O currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS) na prática docente: implicações para a educação das emoções e das relações humanas em instituições educativas / Ana Paula Fernandes da Silveira Mota. – 2016.
223 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: José Policarpo Júnior.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016. Inclui Referências e Apêndices.

1. Educação afetiva. 2. Metodologia do ensino. 3. Educação. 4. Práticas docentes. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Policarpo Júnior, José. II. Título.

370.15 CDD (23. ed.)

UFPE (CE2016-60)

ANA PAULA FERNANDES DA SILVEIRA MOTA

**O CURRÍCULO PENSAMENTO, AFETIVIDADE E TRABALHO COM
HABILIDADES SOCIAIS (PATHS) NA PRÁTICA DOCENTE: IMPLICAÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO DAS EMOÇÕES E DAS RELAÇÕES HUMANAS EM
INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**

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: 10/06/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Policarpo Junior (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ferdinand Röhr (Examinador interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. André Leite Wanderley (Examinador externo)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Elisa Gonsalves Pereira (Examinadora externa)

Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Rodrigo Silva Rosal de Araújo (Examinador externo)

Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um dos sentimentos mais nobres que o ser humano pode descobrir por reconhecer no outro o valor da doação, do amor e do cuidado ofertados à sua pessoa em encontros inter-humanos. No trajeto percorrido para desenvolver esta tese, sem a presença de determinadas energias em minha vida, certamente, não teria conseguido dedicar a atenção necessária para chegar à finalização de um trabalho, que por sua natureza, revela muito do meu *self*. Assim, neste espaço, não posso deixar de manifestar minha plena gratidão a algumas energias, ora emanadas por algumas pessoas, ora sentidas intuitivamente, que chegaram até a mim nos momentos em que mais precisei para manter a firmeza dos meus propósitos existenciais.

Agradeço a energia da ORIGEM que me concedeu a vida e a oportunidade de estar aqui, fornecendo-me abertura para ser um instrumento que tenta realizar ações que vislumbrem o Bem Maior;

Agradeço a energia do CUIDADO: das pessoas responsáveis pela minha concepção e crescimento físico e moral – minha mãe e meu pai (*in memoriam*) –, que dentro de seus limites, ofereceram a mim o melhor que podiam; dos seres e amigos espirituais presentes a todo o momento, ajudando-me no equilíbrio e na percepção dos caminhos frutíferos;

Agradeço a energia da DEDICAÇÃO do estimado Prof. Policarpo que, por mais de uma década, me permitiu entrar em contato com uma gama de aprendizados preciosos à minha vida que se disfarçou em conhecimento acadêmico. Obrigada pela doação, paciência, confiança, amizade; obrigada também pelas divergências e desconfianças que ajudaram a firmar e estruturar minhas próprias convicções e assumir minha autonomia;

Agradeço a energia da FRATERNIDADE: das minhas irmãs de sangue Andréa, com toda sua fragilidade e doçura, sempre ao meu lado, entre risos e lágrimas, crescendo junto comigo, e, Patrícia, que divide experiências que me fazem aprender a cultivar paciência; da minha irmã de alma Paula, parceira que acolhe perto e longe, com quem divido as emoções, que sonha e busca realizar. Obrigada, Paulinha, pela presença viva, sobretudo, nos dois primeiros anos deste percurso;

Agradeço a energia do BEM-ESTAR, fornecida por Alberto, irmão de coração e minha companhia da alegria; Isailma, Rozário, Silvânia, Priscila Ximenes, Isabelle,

Leila, Mônica, queridas para toda a vida; Luciana Santana, amiga de todas as horas; Rafaela Celestino, parceira inquietante; Gelson, parceiro de caféina, dos movimentos sinalizadores e perturbadores; Oscar, figura estrangeira da gratuidade; Ana Tavares, presença da simplicidade encarnada; Sirlene, amiga mais que amada.

Agradeço a energia da LUDICIDADE presentes em Clara e Camila, minhas flores saltitantes quem enchem meu jardim de amor e luz;

Agradeço a energia do ACOLHIMENTO do Sr. Monteil, de Rose e de toda equipe da ABA, lugar de luz vibrante que me recebeu com tanto amor e que permitiu realizar os experimentos de nossa pesquisa;

Agradeço a energia do ALINHAMENTO fornecida por Patrícia Travassos e Evandro, queridos que sou grata de todo o coração por me mostrar as multicores que existem e me indicar com tanta amorosidade as maneiras que podemos colorir a vida;

Agradeço a energia da SABEDORIA dos mestres do curso de Doutorado e da vida: Ferdinand, intensa luz que clareou meus passos na pesquisa, que demonstrou abertura, disponibilidade e ensinou na prática o sentido da ética pedagógica, além de ter sido um grande orientador para lidar com alguns percalços existenciais; Alexandre, que me recebeu como uma “traficante do Dom”, perturbou meus conceitos, provocou movimentos internos e enriqueceu minha trajetória humana;

Agradeço a energia do CARINHO e da PACIÊNCIA de Victor Bastos, uma surpresa amorosa que compreendeu minha ausência, ajudou no processo de revisão do texto da tese, abdicou de seu tempo para se dedicar a mim, além de ter contribuído para que a felicidade fosse o sentimento preponderante no fechamento desse ciclo.

Agradeço ainda aos amigos do IFH, pela amizade, leveza e certeza sobre o que nos une; à FACEPE, pela bolsa concedida ao longo de todo o curso; à Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, pela licença fornecida para dedicação exclusiva à pesquisa.

Muito obrigada!

“Aprender como trabalhar com as nossas emoções “em ação” significa nos relacionarmos com elas em meio a nossas vidas e usar suas poderosas energias para ampliar nossa atenção e consciência e iluminar nosso discernimento. Significa que não permanecemos os mesmos, mas somos transformados através de nossos encontros. Algo de fato acontece. Ganhamos a habilidade de interromper o ímpeto de nossas emoções; nós as vemos com grande clareza e em um contexto mais amplo; finalmente, aprendemos a nos livrar de nossa fixação nelas. É nesse momento que descobrimos por nós mesmos que, quando libertos da fixação, a energia das emoções é a energia da sabedoria iluminada que temos buscado”.

Zamba Chözom

RESUMO

O desenvolvimento integral do ser humano em suas múltiplas dimensões é fundamental para a consolidação de uma formação humana. Como parte dos vários aspectos que integram a formação do homem, evidenciamos as diversas relações entremeadas à dinâmica das emoções. Para vivenciar as emoções de forma construtiva, é necessário um percurso que propicie uma intimidade do ser humano sobre o próprio significado do que são as emoções em si, qual o sentido do surgimento das emoções na própria constituição humana, o que provoca determinadas reações, comportamentos e padrões emocionais, e, como estes refletem em seu agir no mundo. Diante de tal perspectiva, configura-se um verdadeiro exercício e autoconhecimento que deve levar o ser humano a conhecer o que são as emoções, suas várias formas e, sobretudo, entender como elas funcionam, movimento este constituinte do processo de formação humana. Acreditamos que o papel das emoções e das relações são basilares no aspecto formativo-educativo, posto que estar atento ao que fazer quando as emoções surgem é um cuidado essencial ao desenvolvimento humano. Uma vez que a prática pedagógica é um meio para ajudar o educando a aprender a entrar em contato consigo mesmo, as instituições educacionais podem ser passíveis de oportunizar contribuições para a formação humana. Como possibilidade prática, a aprendizagem emocional e relacional em escolas é um tipo de caminho que conduz à formação humana, como propõe o currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS). Desenvolvido por Kusché e Greenberg (1994), o PATHS é cientificamente corroborado em diversos países e foi publicado no Brasil em 2012. Tendo tal material de educação emocional disponível em língua portuguesa, nos foi incitado o desejo de pesquisar sua implementação no contexto brasileiro, e, desse modo, realizamos uma investigação na Associação Beneficente dos funcionários do grupo Allianz, localizada na região leste de São Paulo capital. Na ocasião, acompanhamos e analisamos o processo de introdução da implementação baseada no currículo PATHS, bem como o desenvolvimento da aprendizagem emocional e relacional voltada para crianças do Ensino Fundamental I e as repercussões do ensino na prática docente dos educadores participantes da pesquisa durante dois anos letivos. Para isso, como instrumento de pesquisa, utilizamos, no início e no final do período proposto, entrevistas em profundidade e questionário contendo escala de atitudes. Apesar dos testes quantitativos não terem elucidado resultados que comprovem estatisticamente a contribuição que o currículo PATHS propicia ao desenvolvimento do Autocontrole, da Compreensão Emocional, da Autoestima, dos Relacionamentos e da Resolução de Problemas – categorias que compõem, dentre outras, o desenvolvimento das emoções e relações humanas –, foi verificado que houve mudanças positivas na prática docente. Conforme as indicações dos educadores, o currículo PATHS inspirou um tipo de ensino-aprendizagem que forneceu a construção de uma base para um profícuo desenvolvimento emocional e relacional a ser consolidado na formação das crianças.

Palavras-chave: Aprendizagem Emocional e Relacional. Currículo PATHS. Educação. Prática Docente. Crianças.

ABSTRACT

Integral human development in its multiple dimensions is fundamental for consolidating human formation. As part of various aspects that constitute the formation of the human being, we highlight the diversity of relations interspersed with emotions dynamics. In order to experience emotions in a constructive way, it is necessary a path that provides human beings with some intimacy about the meaning of emotions themselves as well as the meaning of the rising of emotions in the constitution of human nature, besides what provokes certain reactions, behaviors, and emotional patterns, and, how those patterns reflect in the way someone acts in the world. Considering this perspective, such path can be configured as a genuine self-knowledge exercise which may lead the human being to discover what emotions are, their various forms and, above all, understand how they function. This movement contributes to a process of human formation. We believe that the role of emotions and relations is the basis for this formative-educational path given the fact that being attentive to the rising of emotions and think of what to do is an essential care for human development. Therefore, educational institutions may be able to foster opportunities to human formation initiatives as the one proposed by the curriculum named “Promoting Alternative Thinking Strategies” (PATHS), developed by Kusché and Greenberg (1994), which turns social and emotional learning into a practical possibility that leads to human formation. PATHS is scientifically corroborated by several countries and it was published in Brazil since 2012. Having this emotional education material available in Portuguese, we were incited by the desire to research its implementation in a Brazilian context. We did our investigation in the Beneficent Association of Allianz Group Employees located in eastern São Paulo capital. In that occasion, during two academic years, we accompanied and analyzed the implementation process of an intervention inspired by on the curriculum PATHS, as well as tested the development of relational and emotional learning focused on Elementary School Children by comparing research and control groups. For this research, we also considered the impact of teaching emotions/relations in the pedagogical practices of researched educators. In order to test this intervention process, we used the following research instruments: in-depth interviews and a questionnaire including an attitude scale. Despite the fact that quantitative test results did not statistically elucidate the contribution of the PATHS curriculum to the development of Self-control, Emotional Awareness, Self-esteem, Relationships and Problem Solving – categories which constitute, among others, the development of emotions and human relations, research findings showed that there were positive changes in subjects’ pedagogical practices. According to them, the PATHS curriculum inspired a kind of experience which provided the underpinning for a proficuous emotional and relational development process that can be consolidated throughout children’s human formation.

Keywords: Social and Emotional Learning. PATHS Curriculum. Education. Pedagogical Practice. Children.

RESUMEN

El desarrollo integral del ser humano en sus múltiples dimensiones es fundamental para la consolidación de una formación humana. Como parte de los variados aspectos que integran la formación del hombre, evidenciamos las diversas relaciones entrelazadas a la dinámica de las emociones. Para vivenciar las emociones de forma constructiva, es necesario un camino que estimule la intimidad del ser humano sobre el propio significado de lo que son las emociones en sí, cuál es el sentido del surgimiento de las emociones en la propia constitución humana, lo que provoca determinadas reacciones, comportamientos y patrones emocionales, e, como estos se reflejan en su actuar en el mundo. Delante de tal perspectiva, se configura un verdadero ejercicio de auto-conocimiento que debe llevar al ser humano a conocer lo que son las emociones, sus variadas formas e, sobretudo, entender como ellas funcionan, movimiento este constituyente del proceso de formación humana. Creemos que el papel de las emociones y de las relaciones son fundamentales en el aspecto formativo-educativo, puesto que estar atento a lo que hay que hacer cuando las emociones surgen es un cuidado esencial al desarrollo humano. De esta forma, las instituciones educativas pueden ser capaces de realizar contribuciones para la formación humana y, como posibilidad práctica, el aprendizaje emocional y relacional en las escuelas es un tipo de camino que conduce a la formación humana, como propone el currículo Pensamiento, Afectividad y Trabajo con Habilidades Sociales (PATHS). Desarrollado por Kusché y Greenberg (1994), el PATHS ha sido evaluado científicamente en diversos países y fue publicado en el Brasil en 2012. Con tal material de educación emocional disponible en lengua portuguesa, fue incitado el deseo de investigar su implementación en el contexto brasileño y, de esta forma, realizamos una investigación en la Asociación de Beneficencia de los funcionarios del grupo Allianz, localizada en la región oriental de la capital São Paulo. En esa ocasión, durante dos años lectivos, acompañamos y analizamos el proceso de implementación basado en el currículo PATHS, así como el desarrollo del aprendizaje emocional y relacional enfocado para niños en el nivel de *Ensino Fundamental I*, comparando la evolución en grupos de intervención y control, y las repercusiones de la enseñanza de las emociones/relaciones en la práctica docente de los educadores participantes de la investigación. Para esto, como instrumento de investigación, utilizamos, al inicio y final del periodo propuesto, entrevistas en profundidad y cuestionarios con escalas de actitudes. A pesar de los testes cuantitativos no arrojar resultados que comprueben estadísticamente la contribución que el currículo PATHS genera al desarrollo del Autocontrol, la Comprensión Emocional, Autoestima, los Relacionamientos y la Resolución de Problemas -categorías que componen, entre otras, el desarrollo de las emociones y relaciones humanas-, fue verificado que hubo cambios positivos en la práctica docente. Según las indicaciones de los educadores, el currículo PATHS inspiró un tipo de enseñanza-aprendizaje que suministró la construcción de una base para un adecuado desarrollo emocional y relacional a ser consolidado en la formación de los niños.

Palabras claves: Aprendizaje Emocional y Relacional. Currículo PATHS. Educación. Práctica Docente. Niños.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 –	Carinha de sentimento triste.....	86
Ilustração 2 –	Crianças demonstrando os sentimentos de estar cansado e animada.....	84
Ilustração 3 –	Influência da Competência Socioemocional do Professor nos resultados da sala de aula e dos alunos.....	98
Ilustração 4 –	Comunidade de Santa Rita.....	106
Ilustração 5 –	Quadra Poliesportiva.....	106
Ilustração 6 –	Sala de Dança do Núcleo Infantil.....	106
Ilustração 7 –	Sala de Artes do Núcleo Infantil.....	106
Ilustração 8 –	Núcleo Digital.....	106
Ilustração 9 –	Sala de Artes do Núcleo Vida Nova.....	106
Ilustração 10 –	Jardim com intervenção artística das crianças, baseada na história da tartaruga.....	107
Ilustração 11 –	Espaço multiuso para atividades diversas.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Breve panorama de aprendizagem socioemocional no mundo.....	58
Quadro 2 –	Classificação do programa PATHS, segundo os critérios CASEL de alta qualidade.....	68
Quadro 3 –	A história da Tartaruga.....	78
Quadro 4 –	Cronograma de atividades da pesquisa empírica.....	109
Quadro 5 –	Percepção geral dos educadores sobre a implementação.....	161
Quadro 6 –	Itens da variável Autocontrole da escala DERC.....	179
Quadro 7 –	Itens da variável Compreensão Emocional da escala DERC.....	180
Quadro 8 –	Itens da variável Autoestima da escala DERC.....	181
Quadro 9 –	Itens da variável Relacionamentos da escala DERC.....	182
Quadro 10 –	Itens da variável Resolução de Problemas da escala DERC.....	183
Quadro 11 –	Subescalas e identificação dos itens da variável DERC.....	184
Quadro 12 –	Descrição dos conceitos que constituem os índices da escala DERC.....	185
Quadro 13 –	Referência estatística entre os valores e os níveis de significância da correlação de Pearson na ascendência positiva.....	186

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Sentidos direto e inverso dos itens da escala DERC.....	178
Tabela 2 –	Correlação entre os conceitos na avaliação dos professores.....	186
Tabela 3 –	Correlação entre os conceitos na avaliação.....	187
Tabela 4 –	Avaliação pelos responsáveis (Grupo de Intervenção) – Resultados do Teste tipo T para os índices: Autocontrole, Compreensão Emocional, Relacionamentos, Resolução de Problemas.....	189
Tabela 5 –	Avaliação pelos responsáveis (Grupo Controle) – Resultados do Teste tipo T para os índices: Autocontrole, Compreensão Emocional, Relacionamentos, Resolução de Problemas.....	189
Tabela 6 –	Avaliação pelos responsáveis (Grupo de Intervenção e Controle)	190
Tabela 7 –	Avaliação pelos professores (Grupo de Intervenção) – Resultados do Teste tipo T para os índices: Autocontrole, Compreensão Emocional, Relacionamentos, Resolução de Problemas.....	191
Tabela 8 –	Avaliação pelos professores (Grupo Controle) – Resultados do Teste tipo T para os índices: Autocontrole, Compreensão Emocional, Relacionamentos, Resolução de Problemas.....	191
Tabela 9 –	Avaliação pelos professores (Grupo de Intervenção e Controle) – Resultados do Teste tipo T para a variável Desenvolvimento Emocional e Relacional da Criança (DERC)	192
Tabela 10 –	Correlação das avaliações da variável DERC pelos professores em toda a amostra.....	192

LISTA DE SIGLAS

ABA –	Associação Beneficente dos funcionários do grupo Allianz
ABCD –	<i>Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic</i>
AC –	Autocontrole
ACE –	Atenção e Concentração no Ensino
AE –	Autoestima
ANPED –	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ASEC –	Associação pela Saúde Emocional da Criança
CASEL –	<i>Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning</i>
CDC –	Centers for Disease Control and Prevention
CE –	Compreensão Emocional
CNPq –	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPPRG –	Conduct Problems Prevention Research Group
DERC –	Desenvolvimento Emocional e Relacional da Criança
EUA –	Estados Unidos da América
GROP -	Grup Recerca en Orientación Psicopedagogica
IAS –	Instituto Ayrton Senna
IES –	Institute of Education Sciences
IFH –	Instituto de Formação Humana
IFPE –	Instituto Federal de Pernambuco
MEC –	Ministério da Educação
OCDE –	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
P1 –	Professor 1
P2 –	Professor 2
P3 –	Professor 3
P4 –	Professor 4
P5 –	Professor 5
PATHS –	Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais
PNE –	Plano Nacional de Educação

PRODESE – Programa de Desenvolvimento SocioEmocional
SACD – Social and Character Development Research Program
SEL – Social and Emotional Learning
SENNA – Social and Emotional or Noncognitive Ntionwide Assessment
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VEL – Vivência Emocional Libertadora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	CICLO FORMATIVO HUMANO: A PESSOA, A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES/ RELAÇÕES.....	25
2.1	AS RELAÇÕES E AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO.....	30
2.2	AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: DISPOSITIVOS PARA A HUMANIZAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	40
2.2.1	Origem e disseminação das habilidades socioemocionais como campo de pesquisa educacional	48
2.3	AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO BRASIL: DESAFIOS DE PESQUISA E PERSPECTIVA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	60
3	PENSAMENTO, AFETIVIDADE E TRABALHO COM HABILIDADES SOCIAIS: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL “PATHS” E SEUS DESDOBRAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA.....	66
3.1	O CURRÍCULO PATHS: ASPECTOS GERAIS.....	67
3.1.1	O PATHS e seus resultados empíricos	71
3.2	DO LÚDICO À REALIDADE PRÁTICO-RELACIONAL: AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PATHS PARA DESENVOLVER AS EMOÇÕES E SEMEAR UMA VINDOURA FORMAÇÃO HUMANA.....	75
3.3	O EDUCADOR EMOCIONAL E A ATMOSFERA PEDAGÓGICA.....	96
4	O PERCURSO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	101
4.1	O PONTO DE PARTIDA PARA A INVESTIGAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL.....	101
4.2	OBJETIVOS E HIPÓTESE.....	104
4.3	MÉTODOS E CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE.....	105
4.4	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	108
4.5	PROCEDIMENTOS AO LONGO DO PERCURSO.....	109
5	A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E RELACIONAL NA ABA: OLHAR E ESCUTA DE E SOBRE OS EDUCADORES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO.....	111

5.1	IMPRESSÕES DOS EDUCADORES PARTICIPANTES: UMA ANÁLISE BASEADA NAS ENTREVISTAS E NOS RELATOS ESCRITOS.....	112
5.1.1	A percepção gestora	113
5.1.2	A visão dos professores	122
5.2	ANÁLISE GERAL DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	160
6	OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NA ABA.....	165
7	DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E RELACIONAL DAS CRIANÇAS NA ABA, SEGUNDO OS DADOS QUANTITATIVOS.....	173
7.1	SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	173
7.1.1	Descrição geral	175
7.2	A ESCALA DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E RELACIONAL DA CRIANÇA (DERC)	177
7.2.1	Índice AUTOCONTROLE (AC).....	178
7.2.2	Índice COMPREENSÃO EMOCIONAL (CE)	179
7.2.3	Índice AUTOESTIMA (AE).....	180
7.2.4	Índice RELACIONAMENTOS (RL)	181
7.2.5	Índice RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (RP)	182
7.3	VALIDAÇÃO DA ESCALA DERC.....	183
7.3.1	Validação dos itens	184
7.3.2	Correlação entre os conceitos do Desenvolvimento Emocional e Relacional	184
7.4	AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS BASEADA NA COMPARAÇÃO DA AMOSTRA NO INÍCIO E NO FINAL DA IMPLEMENTAÇÃO.....	188
7.4.1	Tendências no Desenvolvimento Emocional e Relacional, segundo a percepção dos responsáveis.....	189
7.4.2	Tendências no Desenvolvimento Emocional e Relacional, segundo a percepção dos professores.....	191
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
	REFERÊNCIAS.....	204
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL REALIZADA COM OS EDUCADORES.....	216

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL REALIZADA COM OS EDUCADORES	217
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES	218
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS RESPONSÁVEIS	220
APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO DIÁRIO DE DIÁLOGO INTERNO	222
APÊNDICE F – RESUMO DOS CONCEITOS, DISPONÍVEL NO DIÁRIO DE DIÁLOGO INTERNO	223

1 INTRODUÇÃO

A condição humana direciona a pessoa a assumir responsabilidade pela integridade e bem-estar de si mesma, bem como pela do outro. Para assumir-se enquanto tal, a pessoa precisa dispor de um processo formativo que afirme em suas atitudes, comportamentos, valores e formas de sentir e pensar, seu eu verdadeiramente humano nas relações. Nesse sentido, assumimos que para o estabelecimento de relações humanas precisa-se de uma Formação Humana, isto é, de um processo educativo que eleve a pessoa a atingir sua melhor forma de Ser.

Falar sobre Formação Humana na área educacional parece ser óbvio, tendo em vista que, em linhas gerais, compreende-se a Educação como uma área que se dedica à formação ou desenvolvimento do ser humano ao longo das transições que ocorrem em sua vida. No entanto, no próprio espaço de debate, tal temática se apresenta com concepções polissêmicas. Não iremos, aqui, apresentar as diversas compreensões disseminadas sobre o que venha a ser o educativo, contudo, se, de um modo geral, estamos compreendendo a Educação como o processo pelo qual a pessoa é direcionada ao desenvolvimento das potencialidades disponíveis em si para tornar-se humanizada a partir das relações humanas, estamos vislumbrando que os princípios desse tipo de orientação educacional devem ser constituintes de qualquer espaço que se denomine educativo. Por esse prisma, ampliamos o significado das relações vivenciadas no contexto das instituições escolares, visto que, mediante as interrelações que ocorrem nesse ambiente, não apenas os aspectos da sociabilidade e da cognição são desenvolvidos, contudo, será por meio dessas relações que poderá ou não ocorrer o desabrochar da formação humana.

O ser humano em sua inteireza é dotado, conforme Röhr (2013), de múltiplas dimensões. Para esse autor, é necessária uma visão integral do ser humano e da realidade em que se encontra para atingir uma meta educacional. Dentre as dimensões básicas elencadas por Röhr, destacamos a dimensão emocional como a que requer um tratamento mais apurado ao pensamento educativo. “Dificuldade de atenção, concentração e motivação, estados de insegurança que podem se converter em tentativas de dominação, atitudes de agressão e ausência de sentimentos em relação aos outros” (RÖHR, 2013, p. 162) e a si mesmo, são alguns sinais que indicam a falta de algum cuidado à dimensão emocional da pessoa, o que acarreta deficientes formas de se relacionar consigo, com os outros e com o mundo.

As emoções são indicadores do estado como se apresenta a natureza do ser da pessoa, demonstrando o que nela ressoa como resultante da interação entre seu mundo interno e as relações que estabelece nos seus contextos vitais. A vida emocional do ser humano experimenta vicissitudes de acordo com o próprio amadurecimento, por isso, defendemos a ideia de que essas mudanças precisam ser observadas, acompanhadas, identificadas para a condução de uma formação que aproxime o homem ao conhecimento de si, às atitudes conscientes e coerentes, à administração dos seus relacionamentos e à busca do sentido para a sua vida.

Considerando a necessidade de uma espécie de “revolução” educacional, Rêgo e Rocha (2009) refletiram sobre a educação emocional como um meio para ampliar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, conduzindo o ser humano ao equilíbrio entre razão e emoção, ou seja, entre as formas de pensar, sentir e agir na vida, em diversos âmbitos relacionais. As autoras se propuseram a desenvolver uma formação para os educadores conhecerem e possibilitarem aos seus educandos a educação emocional, como medida profilática da violência escolar. Podemos considerar que a educação emocional:

[...] amplia nossa visão acerca do que é escola, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos para a vida – isto significa um retorno ao papel da educação. Esse projeto maior exige, além de qualquer coisa específica no currículo, o aproveitamento das oportunidades, dentro e fora das salas de aula, para ajudar os alunos a transformar momentos de crise pessoal em lições de competência emocional (GOLEMAN, 2001, p. 294)

Nesse sentido, em 2010, desenvolvemos uma pesquisa (MOTA, 2010) que resultou na dissertação de mestrado “Desenvolvimento Emocional e Relacional na Educação Infantil: Implicações do PATHS e do ACE à Formação Humana da Criança e do Educador”, tomando o desenvolvimento das emoções e das relações como elementos indispensáveis à formação humana e, destarte, ao processo educativo do ser humano. Partimos da ideia de que, no âmbito escolar, ocorrências triviais de comportamentos emocionais desequilibrados nas relações intra e interpessoais das crianças confirmam a carência que os responsáveis por sua formação (família/escola) têm em relação à educação emocional e ao direcionamento produtivo de suas relações humanas.

Sem distinguir as ações adequadas das inadequadas, na prática, quando os impulsos emocionais surgem, as crianças terminam por gerar situações de conflitos

sem o respaldo do princípio do cuidado desenvolvido em si mesmas. Desse modo, práticas pedagógicas que insiram o despertar para a atenção e o cuidado referentes a essas dimensões estão começando a estruturar novas formas de pensar o processo educativo.

Parte da pesquisa se pautou no estudo do programa curricular norte-americano PATHS (Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais), que visa promover a aprendizagem emocional e interrelacional de crianças entre 5 e 11 anos de idade, e, em um pequeno experimento dessa proposta em determinado grupo de criança do ensino regular da Educação Infantil. Esse programa existe há mais de 20 anos e muitos países já o utilizam como metodologia para o propósito da educação emocional e relacional na escola. Propostas como o PATHS ultrapassam os limites da instrução intelectual modelada por conteúdos específicos e fornecem abertura para o desenvolvimento de atitudes responsáveis e cuidadosas na experiência da vida. De modo geral, o PATHS abrange metas que envolvem o cultivo do autocontrole, da autoestima, da autoconfiança; o desenvolvimento de habilidades nos relacionamentos interpessoais; o reconhecimento dos sentimentos em si e nos outros, o saber solucionar problemas sociais e tomar decisões importantes.

Logicamente, a metodologia PATHS por si só, ainda que esteja baseada em atividades formuladas para o desenvolvimento específico das emoções e relações, não assegura o êxito à formação a que se propõe. Qualquer metodologia, sendo ou não o PATHS, funciona como um instrumental da prática pedagógica, e, por isso, o papel do educador, como comprovamos na pesquisa de 2010, recebeu destaque na orientação da educação para as emoções. Naquela pesquisa, percebemos, também, que além da coerência e maturidade do educador, outros condicionantes possibilitaram a eficácia da execução e do resultado referente ao pequeno recorte experimentado na turma, dentre eles a infraestrutura escolar adequada, o planejamento didático coeso e a razoável participação da família no processo formativo da criança.

Em alguns países da América do Norte e da Europa, desde o final do século XX, vem sendo crescente o número de pesquisas, com investimento estatal e privado, sobre as necessidades emocionais e relacionais no desenvolvimento humano. Departamentos educacionais específicos a essa área destinados para estudo e realização de intervenções foram desenvolvidos a partir da necessidade que os educandos vinham apresentando nas instituições escolares. Desequilíbrios

emocionais implicados em comportamentos destrutivos como a violência, o consumo de drogas, o sexo imprudente, foram algumas das evidências que estimularam a criação de metodologias educacionais preventivas e que cuidam de desequilíbrios emocionais e relacionais.

No Brasil, o campo científico voltado para o desenvolvimento humano, aos poucos está ganhando espaço nos debates em Educação, porém, as pesquisas ainda são incipientes e, eminentemente, estão baseadas em discussões teóricas. Evidentemente, nosso campo de pesquisa ainda tem muito a trilhar e, em razão disso, estamos nos lançando nesta pesquisa à possibilidade de mostrar a efetividade de práticas educacionais voltadas à elevação humana. A partir desse tipo de prática, não estamos apenas evidenciando o caráter preventivo ou curativo das dificuldades relacionais que explodem nas escolas em forma de agressividade, violência ou de comportamentos inconsequentes, justificativa facilmente identificada em diversos trabalhos que tomam por base o conceito de “inteligência emocional”. Em geral, a “inteligência emocional” é tratada como uma sub-área da psicologia, a fim de desenvolver nos alunos competências emocionais que lhes ajudem a subjugar ou a se defender das pressões sociais. Contudo e, sobretudo, estamos dando um tratamento a essa área da pedagogia, como o fundamento para aproximar o homem do seu autoconhecimento, do seu princípio básico que o torna humano e que o faz desfrutar o ‘estar vivo’ de maneira responsável, comprometida e imbuída de uma convicção que lhe faça se sentir inteiro e ter um sentido elevado na vida.

Assim, nos propomos a dar continuidade à pesquisa iniciada em 2010, porém, ampliando sua significação.

Agora, desejamos acompanhar e verificar a inserção e o resultado da proposta curricular PATHS em uma instituição educacional que atenda à faixa etária do programa, isto é, crianças entre 5 e 11 anos de idade, isso em um período mais extenso, a fim de obtermos uma avaliação mais precisa dos efeitos causados, por essa área da pedagogia, na formação humana de tal grupo. Além disso, objetivamos, também, desenvolver e oferecer uma formação específica ao grupo de educadores que irá inovar pedagogicamente sua prática a partir do acolhimento de um sentido educacional elevado, utilizando uma metodologia até então estranha à sua realidade.

Inicialmente, pretendíamos realizar uma pesquisa exploratória em alguma escola de ensino fundamental I, da rede pública ou privada. Esbarramos nas dificuldades burocráticas e na desconfiança dos responsáveis por algumas

instituições que havíamos selecionado para tentarmos a realização da pesquisa, afinal, não havia ainda alguma pesquisa que corroborasse e fornecesse legitimidade à realização da proposta no campo brasileiro¹.

Concomitante à busca pelo *locus* de pesquisa, o Instituto de Formação Humana² estava finalizando o trabalho para a publicação do currículo PATHS traduzido na língua portuguesa e uma instituição inserida no Terceiro Setor vinha demonstrando interesse em adquirir a proposta para agregar o desenvolvimento emocional e relacional às atividades de seu projeto social oferecido para crianças e adolescentes, no contraturno do ensino regular. Diante da dificuldade em encontrar uma escola que aceitasse nossa pesquisa, nos lançamos à tentativa de realizá-la naquela organização não-governamental interessada pela aquisição do PATHS, que, apesar de não ser uma “escola” nos moldes do sistema de ensino regular da educação brasileira, se configura como uma instituição educativa, ou seja, um ambiente que deve estar imbuído pelo propósito de oferecer ao seu público uma formação humana. A instituição se mostrou amplamente receptiva à nossa proposta, e, em 2012, iniciamos os primeiros passos para a realização da pesquisa.

A fim de ampliar o desenvolvimento desse público que vive em situações adversas e trazer-lhe a possibilidade de crescer humanamente aproveitando as oportunidades da vida, o presidente da instituição inseriu à gama das atividades do projeto a potencialização das emoções e das habilidades de relacionamentos, através do programa curricular PATHS, mediado por nossa pesquisa científica.

Com a definição do *locus*, algumas questões norteadoras foram lançadas para a investigação do problema de pesquisa: **O currículo PATHS pode contribuir com o desenvolvimento emocional e relacional das crianças no contexto brasileiro? Ensinar sobre emoções e relacionamentos pode beneficiar a prática do educador? Conexões entre educação, formação humana e desenvolvimento emocional e relacional podem ser estabelecidas pelos educadores que utilizam o PATHS em suas práticas docentes? A vivência do desenvolvimento emocional**

¹ Apesar de termos realizado em 2010 uma pesquisa com o PATHS, sua natureza não forneceu um resultado que valide o programa em termos de eficácia, tendo em vista que foram trabalhados apenas extratos de algumas lições do currículo em um intervalo de 6 meses. Conforme o próprio programa, para verificar os primeiros resultados, precisa-se de 2 anos de trabalho efetivo.

² O Instituto de Formação Humana é uma organização de estudos e pesquisas na área de Formação Humana, que traduziu o PATHS à língua portuguesa. Maiores esclarecimentos, disponível em: <http://www.formacaohumana.org/>. Acesso em: 21 mar. 2016.

e relacional em instituições educativas causa algum impacto à equipe pedagógica?

À luz das reflexões apresentadas, a pesquisa objetiva introduzir o currículo PATHS, bem como acompanhar e avaliar seu uso, no período de dois anos letivos, para o desenvolvimento de crianças na faixa etária do Ensino Fundamental I e analisar a repercussão da intencionalidade em desenvolver as emoções e relações dos educandos, na formação dos educadores da instituição. Diante do exposto, partimos da hipótese de que **a utilização de recursos metodológicos presentes no currículo PATHS contribui para o desenvolvimento das emoções e das relações humanas dos educandos, bem como para o dos educadores envolvidos no processo.**

Com base no propósito desta pesquisa e no que realizamos, apresentaremos nossas reflexões da seguinte forma: primeiramente, uma visão geral sobre o surgimento e a organização do projeto de pesquisa desenvolvido nesta tese, que é o que acabamos de apresentar, em seguida, o capítulo 2 “Ciclo formativo humano: a pessoa, a educação e o desenvolvimento das emoções/relações”, trazendo uma discussão sobre o papel das relações e das emoções no processo de humanização, discutindo como isso pode acontecer na aprendizagem escolar através do ensino de habilidades socioemocionais, localizando, ainda, tal temática no campo da educação brasileira; o capítulo 3 “Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais: o programa de educação emocional PATHS e seus desdobramentos pedagógicos para a formação humana”, espaço que dedicaremos para apresentar os aspectos gerais do currículo PATHS e suas estratégias pedagógicas, e, refletir sobre o papel do educador e da atmosfera pedagógica; o capítulo 4 “O percurso empírico da pesquisa, delineando o ponto de partida para a investigação, os aspectos metodológicos e procedimentais realizados na pesquisa”; o capítulo 5 “A educação emocional e relacional na ABA: olhar e escuta de e sobre os educadores a partir da implementação”, trazendo a análise qualitativa baseada nas entrevistas realizadas com os educadores e nos relatos escritos pelos professores; o capítulo 6 “Observações da pesquisadora sobre o processo de implementação na ABA”, elucidando informações adicionais sobre alguns acontecimentos no processo de implementação como os encontros de sensibilização, a autonomia e o engajamento da equipe pedagógica, e, o uso das atividades PATHS. Prosseguindo, o capítulo 7 “Desenvolvimento emocional e relacional das crianças na ABA, segundo os dados

quantitativos”, apresentará os aspectos relacionados à amostra da pesquisa e ao tratamento estatístico dos dados coletados através do questionário composto pela escala DERC, com análise dos resultados; e, finalmente, o capítulo 8 “Considerações Finais”, no que refletiremos sobre os resultados gerais da pesquisa, trazendo as evidências reveladas e suas implicações para o debate sobre a educação emocional e relacional na formação da criança.

2 CICLO FORMATIVO HUMANO: A PESSOA, A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES/RELAÇÕES

Dentro da perspectiva psicológica, do termo ‘desenvolvimento humano’, podemos extrair a compreensão relacionada às mudanças que surgem de modo ordenado no ser humano desde a fase em que foi gerado até sua finitude. As mudanças classificadas como desenvolvimentais pressupõem aquelas que resultam em comportamentos mais adaptativos, organizados, eficazes e complexos. Na Psicologia, o ‘desenvolvimento humano’ considera: o desenvolvimento físico, relativo às mudanças na estrutura e no funcionamento do corpo ao longo do tempo; o desenvolvimento pessoal, que se refere às mudanças de personalidade à medida que a pessoa vai crescendo; o desenvolvimento social, isto é, as mudanças na maneira como a pessoa se relaciona com as outras; e, o desenvolvimento cognitivo, que abrange as mudanças graduais e ordenadas por meio das quais os processos da mente vão se tornando mais complexos e sofisticados (PAPALIA; OLDS, 2000). Todos esses aspectos envolvem princípios gerais que consideram os ritmos diferentes segundo os quais as pessoas se desenvolvem, a relativa ordenação das mudanças a serem adquiridas e a forma gradual como acontece cada tipo de desenvolvimento.

Numa perspectiva filosófica, desenvolvimento ou formação humana, corresponde ao processo de constituição da humanidade dos/nos humanos. Isso indica que nascemos humanos, conforme os dispositivos que a Psicologia aponta quanto aos tipos de desenvolvimento que ocorrem ao longo da trajetória da vida, contudo, filosoficamente, isso não nos basta, temos que nos tornar humanos³. Naturalmente, temos a condição humana, porém, para nos tornarmos um “verdadeiro homem”, citando a terminologia kantiana (KANT, 1996), ou, para alcançarmos o “ideal de ser humano”, conforme a paideia grega (JAEGER, 2000) indicava a necessidade de uma espécie de formação consciente do espírito, o percurso requer um desenvolvimento educativo.

³ Esse tipo de classificação na Psicologia não é generalizado. Há psicólogos como Erik Erikson (2000), Carl Rogers (1977), Carl Jung (2004), Viktor Frankl (2014) que apontam em suas teorias um sentido existencial de formação humana no desenvolvimento do indivíduo.

Uma vida humana compreende estágios e, em cada estágio, o ser humano é educado para desenvolver sua humanidade potencial. De acordo com a abordagem psicossociológica do desenvolvimento humano de Erikson (2000), a existência da pessoa ocorre a partir da complementariedade do processo biológico de organização hierárquica dos sistemas orgânicos que constituem um corpo (*soma*), do processo psíquico que organiza a experiência individual mediante a síntese do 'eu' (*psyché*) e do processo comum consistente na organização cultural da interdependência das pessoas (*ethos*). Entretanto, tais processos não limitam os aspectos que perfazem o crescimento do homem. Em cada fase de seu desenvolvimento, o homem tem a possibilidade de aprender sobre si mesmo e responder às fases de acordo com as tensões que vão surgindo a partir das vicissitudes de sua condição de vida.

Cada fase da vida é caracterizada por uma crise⁴ que impulsiona uma tendência à harmonia e à busca pelo equilíbrio interno, o que pode levar à aquisição de uma virtude, isto é, uma inclinação da conduta humana para desabrochar o “verdadeiro homem”, ou, caso a crise não seja superada, pode desencadear um atraso/estagnação no desenvolvimento humano. Assim, todo passo no desenvolvimento do ciclo da vida humana, pode dispor uma confirmação existencial que evidenciará as forças ou qualidades humanas provenientes de cada fase. As fases⁵ não podem ser compreendidas isoladamente, embora identifiquemos especificidades próprias do amadurecimento humano nos períodos transitórios da vida do homem. Na adolescência, por exemplo, as marcas da infância irão influenciar a forma como os conflitos emergentes serão vivenciados e a pessoa em desenvolvimento vai integrando os elementos identitários na forma como foram adquiridos quando era criança.

⁴ Em Erikson (2000), as crises são conflitos que o indivíduo vive ao longo dos períodos que percorre, do nascimento ao fim da vida. Resolver positivamente uma crise implica um valor de ganho psicológico, emocional e social; já uma resolução negativa confere desajustes na construção do autoconceito e nos relacionamentos. Em uma fase posterior, novas vivências podem compensar a ausência do equilíbrio dos estágios anteriores. Na perspectiva da filosofia da existência, de acordo com Bollnow (1959), as crises são fenômenos instáveis e descontínuos que pertencem essencialmente à vida humana e devem ser incluídas e aproveitadas na educação como parte integrante do desenvolvimento do ser. Para este pensador, a crise provoca a transição de uma velha para uma nova ordem, e, assim uma vida se inicia.

⁵ Tomemos como exemplo o conceito de “fases” em Erikson (2000) que compreende o ciclo vital do homem perpassando por oito fases ou estágios que se caracterizam pelas seguintes crises: confiança/desconfiança, autonomia/dúvida e vergonha; iniciativa/culpa, produtividade/inferioridade; identidade/confusão de identidade; intimidade/isolamento; generatividade/estagnação; integridade/desespero.

A formação humana é um processo cumulativo de desenvolvimento, estando sempre disponível à pessoa retomar os aspectos insatisfatórios resultantes das fases anteriores (incluindo não só a influência em uma fase subsequente, mas em todas as fases vindouras, umas sobre as outras), tendo em vista que tal formação alcança sua melhor forma de ser de modo idiossincrático. Quanto mais as fases da vida são conduzidas por uma formação de autonomia, as crises vivenciadas em cada uma delas desenvolvem na pessoa mais confiança e facilidade de superação.

Ao longo do processo de formação humana, espera-se que o desenvolvimento do homem se configure de modo ascendente, destarte, o cuidado é uma *areté*⁶ que vai expressivamente se evidenciando, tornando-se um compromisso ampliado em cada fase vivida. Espera-se que na maturidade humana, a pessoa manifeste em suas atitudes um *ethos* gerador de um cuidado mais universal, movido por uma preocupação em melhorar qualitativamente a vida de todos. Deve estar disposto a atuar como um transmissor de valores e de ideais correspondentes a uma vida humana preciosa.

[...] Temos essa vida humana preciosa e o que estamos fazendo com ela? Onde está a preciosidade? Nossa vida humana só é preciosa se a usamos de modo significativo. Do contrário, não é uma vida preciosa. Ela não é preciosa apenas por sermos humanos. Ela só é preciosa e rara se a usamos de modo significativo. (PALMO, 2014, p. 27)

Para Palmo (2014), o potencial humano permite o indivíduo direcionar a vida para algo significativo, mais profundo e interior, sendo possível avançar humanamente seja qual for o estágio da vida em que se encontre, por isso se confere uma preciosidade à existência.

Indubitavelmente, as lacunas sofridas por cada fase específica não apenas podem gerar um prejuízo à fase vivenciada como reverberar distorções no todo, impressões que ficam registradas no percurso da vida. Diante disso, a importância da educação é incontestável no processo de desenvolvimento do ser humano. Contudo, para a educação do homem ser guiada com vistas à formação humana, um conjunto de fatores condicionantes não pode ser relegado em seu ciclo vital. Mesmo considerando e estando atento a esses fatores, ainda assim, a formação humana não está assegurada; porém, sem a visão ampla de onde se encontra o homem em

⁶ De acordo com Jaeger (2000), *areté* é um conceito que se refere aos ideais de formação humana, de pensar uma educação que aspira a realização da verdadeira forma de ser do Homem.

desenvolvimento e das nuances internas que o fazem ser o que é, fica difícil de ser alcançada a ascensão que o leva ao encontro de seu próprio caminho.

Nesse sentido, consideramos que, no processo de formação, a pessoa vai tomando consciência da dinâmica que exerce poder dentro de sua particularidade, possibilitando, assim, enxergar sua totalidade humana. Em sua totalidade, o ser humano vai além do dinamismo das interações decorrentes que provocam mudanças contínuas ao longo de sua existência. A formação humana envolve um processo de integração própria e pessoal das diversas dimensões do homem que abrangem a corporeidade, a fala, os sentimentos, a mente, os propósitos existenciais e os relacionamentos interpessoais (POLICARPO JUNIOR, 2014). O ambiente e suas dinâmicas relacionais, ou seja, a multifacetada teia por onde o homem entremeia sua trajetória de vida, certamente, provoca influências sobre a direção que a forma de ser do humano vai traçando, criando o próprio destino de estagnação ou de ascensão humana.

De acordo com o psicólogo da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano⁷, Urie Bronfenbrenner (2011), para desenvolver humanamente o homem, precisa-se lançar atentamente um olhar sobre o conjunto de processos, em plena interação entre ambientes e pessoas, que propicia ações que geram mudanças pessoais globais, afetando o curso da vida. No conjunto de tais processos, existe uma espécie de interação recíproca entre o homem e as pessoas que fazem parte de sua vida, bem como entre objetos e símbolos que constituem o ambiente, envolvendo a maturação biológica, as mudanças de ordem psíquica e os fenômenos sociais. Esse tipo de reciprocidade é expressivamente efetivo quando se postulam – o que o autor referencia como força motriz do desenvolvimento humano – os chamados ‘processos proximais’, ou seja, as experiências que provêm das relações de vínculos que estruturam o interesse cuidadoso nas relações em determinado ambiente.

⁷ A teoria bioecológica do desenvolvimento humano considera a pessoa desde a sua constituição orgânica até o envolvimento com os pares, havendo ainda a interlocução do tempo e do espaço inerentes ao humano, tendo em vista que é inegável tal influência nessa dinâmica. A teoria em pauta lança uma proposta de trabalho científico que trata do estudo da progressiva acomodação mútua durante todo o ciclo de vida entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança nos contextos imediatos que o ser (em desenvolvimento) vive. Nesse processo, contextos imediatos e distantes se interconectam e suas relações afetam a pessoa. Para um aprofundamento da temática, consultar Bronfenbrenner (2011).

Nesse caminhar para o alcance da formação humana, é inegável o movimento necessário em direção ao autoconhecimento, do contrário, muitas dificuldades para adquirir certa ordem e orientação para harmonizar o funcionamento das múltiplas dimensões tornarão mais limitado o percurso humano. Cada dimensão do ser humano⁸ tem sua natureza específica, sua influência e sua ação sobre todo o nosso ser. No entanto, se não compreendermos isso, nos colocaremos sempre vulneráveis a uma formação superficial que serve para nada mais do que experiências limitadas aos processos de hominização⁹.

Sob esse prisma, Aurobindo (DALAL, 2001) esclarece sobre o modo como o homem deve se lançar ao controle de seu ser externo:

O homem, porém, não pode agir da mesma maneira sem abrir mão da sua prerrogativa de ser humano; não pode deixar que o seu ser se resuma a um caos de instintos e impulsos regidos pelo automatismo da Natureza; nele, a mente tem de tornar-se consciente e, por isso, obriga-se a si mesma, mesmo que de maneira elementar, a ver, controlar e por fim harmonizar de maneira cada vez mais perfeita os múltiplos componentes, as tendências diferentes e conflitantes que parecem constituir o seu ser superficial. [...] O homem em si mesmo é uma Pessoa única e singular, mas é uma multiplicidade de pessoas na sua manifestação; nunca conseguirá ser senhor do seu próprio ser enquanto a Pessoa não se impuser sobre a multipersonalidade e não a governar. (AUROBINDO, *apud* DALAL, 2001, pp.36-37)

Nessa acepção, o homem não pode perder o contato com a vida de modo integral no processo de formação humana. O filósofo Van Kaam (1989) esclarece que essa formação é constituída ao longo de toda a vida e que o termo 'integral', tal como Röhr (2013) faz uso, é contrário a qualquer entendimento de um tipo de formação que enalteça alguns aspectos ou dimensões ou que se reduza a determinadas experiências. Van Kaam traz a noção de 'consonância' para clarificar o sentido de formação. A formação humana seria uma experiência formativa consonante, isto é,

⁸ Por dimensão humana, nos pautamos na compreensão de Röhr que classifica as dimensões básicas como constituintes de uma formação derivativa dos aspectos físico, sensorial, emocional, mental e espiritual. Para maior detalhamento sobre a teoria das múltiplas dimensões, consultar Röhr (2013).

⁹ Em seu percurso, o homem se identifica com suas formações mentais, operações físicas, emanações emocionais. O processo de hominização se fixa em tais identificações, limitando o desenvolvimento do homem apenas ao decurso de seu amadurecimento nos campos biológicos, psíquicos, emocionais, sociais, cognitivos. A humanização ou formação humana corresponde ao desenvolvimento adequado dos aspectos dos campos citados, porém, de modo sutil. A sutileza está no comprometimento incondicional do ser humano, pautado por uma certeza interior que norteia a condução da própria vida (XIMENES, 2013; RÖHR, 2010).

uma formação que agrega a noção de alinhamento entre contextos e conteúdos experimentados, em dependência com a visão e o comprometimento pessoais. Desse modo, uma formação consonante é aquela que se mostra harmoniosa e fluente no fluxo do processo formativo humano.

2.1 AS RELAÇÕES E AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Consideramos como parte da formação humana o desenvolvimento integral do ser humano em suas múltiplas dimensões e as relações que se estabelecem ao longo de seu crescimento. Para isso, é fundamental compreender como tal processo se estabelece, quais as exigências básicas da integralidade humana e quais os elementos presentes nesse processo. Para apresentar os aspectos constituintes desse processo, utilizaremos o pensamento do filósofo espanhol Alfonso López Quintás (1998; 2003; 2004; 2005), refletindo sobre o papel que o sentido das relações pode exercer no desenvolvimento da pessoa e, sobretudo, o alcance da plena maturidade à medida que relações de encontro são formadas.

Pela lei da natureza, o homem deve crescer, se desenvolver, conduzir sua forma de ser em direção à maturidade, e, diferentemente do animal, sabe que tem de fazê-lo e precisa determinar a forma de executar esta tarefa, de modo que se oriente para a plenitude e não para a destruição. Em algum momento da vida, o ser humano enfrenta tal questão: “o que vai ser de mim?”; isso pode configurar um passo que o levará ao começo de uma vida ética.

Vagamente, temos uma ideia de que nosso ‘modo de ser’ não é algo previamente fixado; apresentamos tendências, contudo, o modo próprio de ser vai sendo desenvolvido em relação ao que está ao nosso redor. Podemos, assim, pensar: “como fazemos isso? Como meu modo de ser vai ser direcionado a um ideal e a uma vida humanizada?”

Nessa perspectiva, trazemos, de acordo com López Quintás (1998), o **encontro** como o verdadeiro ideal do homem. Uma vida bem orientada é regida por um verdadeiro ideal, o que fornece pleno sentido à vida. Para López Quintás (2005), descobrir o verdadeiro ideal da vida e segui-lo são metas da formação humana.

Entendemos que tal ideal não é uma simples ideia, trata-se de uma ideia motriz que representa um princípio elevado que reúne em si os demais princípios que vão reger a vida. Sem ideal, a vida é arrastada por tendências impulsivas e se temos o

desejo de crescer o quanto é devido e não correr o risco de fracassar como pessoa, devemos nos ater às exigências de nosso ser e não aos caprichos e desejos que provocam cegueira e que tendem a nos convencer de que as vontades advindas do ego são as exigências do nosso ser.

A exigência básica da realidade pessoal é criar relações de encontro, caso haja a pretensão de seguir em direção à maturidade formativa humana. Conforme López Quintás (2003), o elemento vital do homem é ser-de-encontro – aquele que não encontra com nada nem com ninguém não vive como pessoa. Por exemplo, o lar e, posteriormente, o ambiente educativo-institucional só terão caráter verdadeiramente formativo se forem locais de encontro.

Encontrar-se requer a criação de uma ligação enriquecedora; é a relação de duas ou mais realidades que têm certas possibilidades e são capazes de oferecê-las aos demais e assumir as que lhes são oferecidas, isto é, um imbricar de respectivos seres, requerendo uma forma intensa e fecunda de união. Desse modo, a abertura para o encontro presume a criatividade humana, uma virtude que faz parte das relações de encontro, que indica a capacidade que o homem adquire para criar as formas mais elevadas de união com as realidades de seu ambiente. De acordo com López Quintás (1998), quando o indivíduo adota essa forma de ver, o seu entorno, a riqueza da inteligência, a energia da vontade e a nobreza dos sentimentos ampliam seu horizonte vital, assim, naturalmente, este indivíduo renuncia o ‘possuir’ para ampliar a capacidade de se encontrar. Isso indica ser verdadeiramente livre.

Socialmente, tendemos a pensar sobre a liberdade como a obtenção de amplas possibilidades e o poder de escolher as que mais nos satisfazem, quando, na verdade, isto está mais para uma liberdade de manipulação do que para uma liberdade interior do homem. Para López Quintás (1998), começamos a ser livres interiormente quando temos a capacidade de nos afastarmos dos próprios interesses imediatos, recapitular a vida interior e escolher os interesses, em cada momento, não em virtude dos desejos pessoais, mas das exigências do ideal que perseguimos como uma meta existencial.

Para isso, é indispensável uma educação do olhar, mantendo sob a visão os elementos que integram uma realidade e que desenvolvam o indivíduo em sua totalidade. Nesse processo formativo, agregamos os elementos da criatividade, do uso adequado da linguagem e do pensar com rigor (LÓPEZ QUINTÁS, 2004).

Comumente, a criatividade é compreendida como a capacidade de dar origem a uma realidade nova. No entanto, o significado aqui atribuído concebe o agir criativo

como a recepção ativa de possibilidades fecundas no intuito de originar algo novo que encerra um valor. A criatividade disponibiliza uma abertura do ser a realidades que lhe são distintas, mas que podem chegar a ser íntimas. Interligada à criatividade, o pensar com rigor exige que saibamos penetrar em cada realidade, conhecendo-as adequadamente. Além disso, deve haver inspiração pelo ideal de criar formas elevadas de unidade com o ambiente e isso não se alcança por meio de técnicas de manipulação da mente, mas da decisão de aprender a pensar bem, captando a riqueza dos diferentes modos de realidade que o constituem. O aprendizado de pensar bem também remete ao uso adequado da linguagem, eliminando quaisquer modos reducionistas ou intrusivistas que vão de encontro ao ideal de vida autêntico da pessoa.

As vertentes biológica e psíquica servem de suporte para a espiritual e nela encontram seu pleno sentido. Vivemos como pessoa quando nosso coração bombeia o sangue e nossa mente pensa, e, sobre essa base fisiológica e psíquica nosso espírito investiga a verdade de tudo quanto existe, cria relações amorosas [...] cultiva a beleza, configura instituições de todo tipo... Para fazer isto, ele deve conhecer as leis do desenvolvimento humano em todos os sentidos. Se as conhece e a elas se atém, cresce, desenvolve-se, conquista a devida maturidade. (LÓPEZ QUINTÁS, p.31, 2004)

A maturidade, nessa perspectiva, está conectada à experiência do crescimento pessoal, e, para López Quintás (2005), existem algumas descobertas necessárias a serem desveladas nesse percurso humano, a fim de atender a tarefa basilar formativa de viver o processo de desenvolvimento, realizando descobertas articuladas entre si.

Uma observação atenta ao que se faz presente ao nosso redor nos faz descobrir a disposição da realidade¹⁰ em diferentes modos de ser. E esses modos de ser possuem valores distintos, classificados pelo autor como *objetos* e *âmbitos*, os quais exigem uma atitude adequada, uma vez que se percebe o caráter distintivo de cada um desses conceitos. Os objetos podem ser manipulados, determinados, possuídos; expressam um estado de coisa em uma realidade mais limitada. Já os âmbitos são considerados uma realidade relacional que adquirem sentido mediante sua relação com a pessoa, ou seja, constitui uma espécie de campo. Assim, por exemplo, uma pintura em tela pode ser um objeto, quando visualizada apenas como um pedaço de tecido sob a disposição de um conjunto de cores, ou, um âmbito se o

¹⁰ O sentido de realidade aqui atribui a tudo o que o ser humano entra em contato e que configura sua vida: a família, as instituições, a paisagem, as pessoas, a tradição cultural, os diversos valores (estéticos, éticos, religiosos).

que retrata a tela está vinculado à pessoa com um verdadeiro sentido, possuindo um valor superior instaurado pela existência de um relacionamento com as possibilidades oferecidas por uma realidade aberta.

A conversão de situações de objetos para âmbitos é uma descoberta valiosa que o autor denomina de *experiências reversíveis*. É assim que ocorre quando respeitamos os âmbitos, nos desenvolvendo como pessoas sem reduzir aquilo com o que nos relacionamos a meros objetos. Isso exige: generosidade – no sentido de gerar/doar algo positivo aos outros, abrindo-se com a intenção de enriquecê-los; disponibilidade de espírito – abertura de capacidade de vibração pessoal para sintonizar-se com os outros; veracidade – mostrar-se como é, lidando com as pessoas de modo confiante, gratuito e desinteressado; comunicação mútua – troca e criação de vínculos, inspiradas pela vontade de compartilhar plenamente a vida; fidelidade – não se reduz a suportar algo de forma passiva, mas implica criatividade de acordo com um projeto estabelecido; paciência – no sentido de se ajustar aos ritmos naturais; cordialidade – como lubrificante das relações humanas; e, compartilhar atividades elevadas (LÓPEZ QUINTÁS, 2005).

Essas ‘descobertas’ permitem oportunidades para a pessoa crescer humanamente, isto é, os aspectos ou características que tornam a pessoa elevada, vertem-se, naturalmente, em um valor no processo de desenvolvimento pessoal que, por sua vez, reverbera-se em virtude quando assume formas de conduta. É dessa maneira que nosso modo de ser vai adquirindo uma forma humana, à medida que realizamos determinados atos elevados que repercutem em hábitos.

Conforme ampliamos nossa percepção para visualizar os diversos modos de ser da realidade que nos rodeia, compreendendo a realidade ambital, passamos a enxergar um vasto tecido de relações no qual estamos imersos. O pensamento relacional nos revela a flexibilidade das coisas que nos estão dispostas, podendo ampliar o sentido de várias realidades:

Um pedaço de pão parece, à primeira vista, um mero objeto, já que pode ser medido, pesado, segurado, manuseado, colocado num lugar ou em outro. Mas se o vemos em sua gênese, percebemos que é elaborado à base de frutos da terra, o trigo, por exemplo. Uma espiga de trigo não é *produzida* por um agricultor, tal como um industrial produz materiais de construção ou artefatos. O agricultor recebe de seus pais determinados conhecimentos agrícolas e algumas sementes. Deposita-as no sulco da terra e espera que o oceano evapore água, formem-se nuvens, o vento as carregue, caia a chuva, reguem-se os campos e, por fim, os raios dourem a seara... Esta múltipla inter-relação de elementos dá lugar, um dia, ao florescimento das espigas e à colheita do trigo. Esta colheita é um *dom*, não apenas o *produto* de nosso

trabalho. É o *fruto* de uma confluência múltipla de realidades e acontecimentos. Por isso tem um alto valor *simbólico*: remete a essa vinculação e presta-se, portanto, a expressar de forma perfeita a união entre uma pessoa e o amigo que a convida a compartilhar com ele o pão da amizade. (LÓPEZ QUINTÁS, 2005, p.39, grifos do autor)

Com a descoberta dos diversos âmbitos presentes em nossa vida, passamos a compreender como viver em relação é uma lei universal, cabendo à pessoa humana, a partir das várias relações que estabelece desde seu nascimento, assumir os laços relacionais e criar formas de relações elevadas, de unidade. Dentro das múltiplas relações humanas que são responsáveis pelo autocrescimento, o processo de humanização pode ser efetivado à medida que os elementos que o caracterizam se materializem nas ações humanas. Obviamente, esse percurso não surge apenas da vontade interior da pessoa humana e/ou do simples encontro das descobertas mencionadas. Há uma confluência de fatores que, conjuntamente, agem na formação que estamos aqui discutindo, fatores que poderíamos chamar de educativos.

Assim que surge no mundo, o sujeito humano é introduzido no universo relacional, ou melhor, sua própria concepção requer *a priori* uma relação para que, de fato, venha a ter materialmente uma existência. São a partir das diversas relações estabelecidas que toda e qualquer pessoa se desenvolve, seja positiva ou negativamente. Desse modo, para que a formação humana seja despertada é indispensável o tratamento adequado nas relações humanas que circundam a pessoa. Dentre a gama das relações que a envolvem, lançaremos, brevemente, algumas reflexões em torno de alguns núcleos básicos formativos, os quais acreditamos serem alguns dos elementos que fornecem e estruturam a abertura do ser à formação humana. Logicamente, no universo das relações, o ser humano entra em contato com diversos núcleos, no entanto, destacaremos aqui três núcleos básicos à formação.

Em primeira instância, temos o núcleo familiar. Desde o seu nascimento, a criança já encontra espaço em uma rede de trocas intersubjetivas por meio da qual, saberes, sentimentos e significados são veiculados, lugar este que denominamos família. Conforme Szymanski (2007), é na família que o sujeito encontra os primeiros “outros” e aprende os modos humanos de existir, dando significado ao mundo e começando a constituir-se como tal. Na relação familiar, a identidade pessoal é construída e embasada por uma cultura particular imbuída de valores, hábitos, pressupostos, modos de sentir, de agir e de interpretar o mundo. Independentemente da estrutura familiar na qual a criança esteja inserida, sobretudo em razão das novas

formas familiares configuradas na pós-modernidade, não importando, inclusive, de quantos nem de quais elementos uma família se compõe, o fundamental neste núcleo é a qualidade dos laços afetivos que sustentam a dinâmica familiar: “o que a família faz com o que tem, como processa suas dificuldades, quais os valores com os quais ela forma seus filhos e qual o seu real comprometimento na formação do ser/humano” (CHRAIM, 2009, pp. 27).

Na própria trajetória de constituição de quem se é, o indivíduo passa por momentos de dificuldade, necessitando reconfigurar sua aprendizagem para lidar com seus medos, conflitos, vícios, superação de angústia, enfim, com as intempéries da vida, e, assim, encontrar seu bem-estar. Para isso, a presença dos personagens mais experientes e que exercem função de liderança na trama familiar é substancialmente necessária. Essa presença estabelece trocas de aprendizagens que influenciam o desenvolvimento humano, possibilitando reflexões em torno das reais dimensões dos conflitos, abrindo espaço para uma escuta norteadora, investindo na doação de tempo e fundamentando, de tal maneira, trocas de informações positivas. Desse modo, compreendemos que cabe ao núcleo familiar, guiar e ajudar o ente humano a desenvolver estruturas sobre as quais este seja capaz de erguer sua própria morada.

Como segundo núcleo formativo básico que estamos destacando, trazemos a educação formal. Com as vicissitudes da estrutura de vida do homem contemporâneo, a instituição escolar passou a ser responsável por algumas funções formativas de valores e atitudes, antes conferidas, eminentemente, à família. Cada vez mais cedo, as crianças iniciam sua vida escolar, o que denota, de certo modo, o aumento da lacuna gerada pela família. Embora tal quadro evidencie, minimamente, os percalços que a educação formal está sujeita a enfrentar, é função dela, ainda que o núcleo familiar estabeleça uma base formativa exitosa, não negligenciar quaisquer potencialidades do indivíduo, inclusive, o direcionamento apropriado às múltiplas dimensões que o compõem. Grande parte da existência do sujeito é dedicada à vida acadêmica e nesta jornada, sistematicamente, deve-se aprender a viver e conviver com as diversas informações do mundo real.

Tomando a educação como a busca do indivíduo assumir o que há de humano em si, partindo, fundamentalmente de um direcionador, o educador, que deve captar as necessidades do caminho individual de seu educando, chamamos atenção para a presença, também nesta relação de interdependência, de uma ética pedagógica. Com referência no pensamento de Martin Buber (Röhr, 2013), o educador deve assumir um

duplo comprometimento: deve viver a sua experiência e a “experiência do lado oposto”, estando presente e compreendendo de modo amplo o outro.

Um dos princípios da educação é a coerência do educador, posto que a pluralidade de suas ações atua diretamente na formação da pessoa do aluno. Assim, desenvolver o sujeito-educando requer, primeiramente, que o educador esteja consciente do papel que sua presença relacional repercute na formação do aluno. Compreender essa noção fornece uma amplidão a tal papel para além dos saberes técnicos que o profissional deve imprimir ao ato de ensinar. Uma vez fixado no desempenho estrito de seu exercício, o educador estará perdendo a oportunidade de contribuir para a própria formação humana e a dos que é responsável por educar. Responsável porque ao mesmo tempo em que responde pelos próprios atos como direcionador dos educandos, deve co-responder aos atos de outrem, disponibilizando a si mesmo, inteiramente.

O terceiro núcleo básico, porém, sem esgotar a diversidade dos núcleos relacionais que o indivíduo vivencia, intitulamos de núcleo da particularidade. Nessa perspectiva, acessar a própria particularidade e estabelecer uma relação com ela também envolve um caráter formativo/educativo. A relação intrapessoal constitui o movimento de conhecimento dos aspectos internos da pessoa, como ela se sente perante a vida, às próprias emoções, ao entendimento discriminante dessas emoções e como tudo isso orienta o próprio comportamento. Sobre a particularidade, podemos enfatizar o critério efetivo que a pessoa desperta sobre si, permitindo a autocompreensão e o trabalho consigo mesma, fundamentos importantes no direcionamento relacional com os outros. O desenvolvimento do núcleo da particularidade encontra amparo nas demais formas de relacionamentos interpessoais, pressupondo certa mutualidade formativa entre este núcleo e os demais que fazem parte de seu mundo. Com a intimidade consigo mesmo, no exercício pessoal de desvelamento da humanidade, exercício em que o ser entra em contato com o que é particular em si, o indivíduo busca clareza sobre quem é, move-se pela consciência da responsabilidade que tem sobre si mesmo, pela motivação, firmeza e confiança nas potencialidades que há em si.

Como parte dos vários aspectos que integram a formação do homem, evidenciaremos, nesse momento, as diversas relações que entremeiam o percurso de seu crescimento associadas, sobretudo, à dinâmica das emoções.

As emoções, caracteristicamente, não são eminentemente próprias dos seres humanos, porém, como Damásio (2000) nos lembra, vinculadas a valores, princípios, pensamentos e juízos fornecem aos homens certa especificidade no olhar sobre a sua natureza. Por *emoção*, o autor designa o conjunto de reações observáveis, distintamente de *sentimento*, cujo poder perceptivo ocorre apenas sob a ação consciente dos próprios estados emocionais. “Ninguém pode observar os sentimentos que um outro vivencia, mas alguns aspectos das emoções que originam esses sentimentos são patentemente observáveis por outras pessoas” (DAMÁSIO, 2000, p. 86).

Emoção, etimologicamente, vem do latim *movere*, o que indica movimento. O prefixo *e-* da palavra acrescenta o sentido de ‘afastar-se’, ou seja, emoção está correlacionada ao sentido de movimento de afastamento, impulsos para agir. Essa é uma das básicas definições que se refere à evolução biológica das emoções no ser humano e relaciona-se ao caráter de autopreservação o qual se fazia necessário à sobrevivência do homem ancestral.

A evolução da espécie humana preservou o aspecto impulsivo das emoções e refinou o repertório emocional do homem, impulsionando o movimento de fuga ou luta, bem como paralisando as ações por um arrebatamento emocional, dependendo do grau da ativação da emoção e do perfil/tendência emocional da pessoa que a sente.

Fundamentalmente, as emoções podem ser classificadas como *básicas* – tristeza, alegria, raiva, medo –; *secundárias*, compondo um desdobramento emocional mais complexo – ciúme, irritação, orgulho, culpa, etc.; e, ainda, de acordo com Damásio (2000), há a categoria *emoções de fundo*, que rotulam estados de ânimo como o bem-estar e o mal-estar, causados por processos de regulação da vida ou por contínuos conflitos mentais que podem satisfazer ou inibir impulsos e motivações.

Paul Ekman (2008) diz que a função biológica da emoção é dupla: 1) produz reações específicas mediante situações indutoras (como ocorre também com os animais em circunstâncias de lutar, imobilizar-se ou fugir); e, 2) regula o estado interno do organismo, preparando-o para uma resposta específica. Essa estrutura reservou ao homem uma reação na forma de emoção para cada estímulo no meio interno e externo.

Pelo grau de instantaneidade no surgimento de uma emoção, tendemos a avaliar automaticamente a situação que a fez emergir e, costumeiramente, não damos atenção a este fato, o que muitas vezes inibe a presença de uma consciência inicial

sobre uma emoção quando é vivenciada. A dimensão sensorial pode ajudar nesse sentido, tendo em vista que as emoções possuem um conjunto de sensações que funciona como um sinalizador.

A emoção faz parte dos processos de raciocínio e decisão, podendo repercutir tanto no direcionamento de ações moderadoras positivas como negativas. Pesquisas (DAMÁSIO, 2000; GOLEMAN, 1995) corroboraram a importância do papel das emoções nas escolhas dos seres humanos, a partir da percepção do comprometimento de determinados locais do cérebro após a ocorrência de lesões neurológicas. Como consequência, as lesões afetaram específicas categorias emocionais, refletindo-se na capacidade de tomar decisões racionais com responsabilidade. As tomadas de decisão parecem ter perdido certa lógica nas ações das pessoas lesionadas, dando abertura ao envolvimento com riscos e conflitos. Esse tipo de pesquisa indica como a falta de uma aplicabilidade emocional adequada pode provocar prejuízos para as ações humanas diversas. Quando bem direcionadas, as emoções constituem um alicerce para a operacionalização da razão humana. É desse modo que razão e emoção relacionam-se, mutuamente, na estruturação da formação humana.

Toda emoção desempenha um papel regulador e é oriunda, do ponto de vista orgânico, de reações químicas e neurais que formam um padrão e que, biologicamente, auxiliam o organismo na conservação da vida. Porém, ainda que sejam configuradas parcialmente por mecanismos cerebrais, estruturados por uma longa história evolutiva, o aprendizado e a cultura podem alterar o padrão das emoções; assim, a maioria das reações emocionais é resultante de um registro eminentemente ajustável. Desse modo, não é estranha uma suposta ideia de termos uma base formativo-educativa que possa ensinar ao ser humano a redimensionar e saber direcionar suas emoções com fins elevados para si e para suas relações.

A natureza das emoções é tão sutil que é difícil compreender o que aciona as experiências emocionais; não escolhemos, por exemplo, estarmos tristes ou com raiva. Pelo seu surgimento instantâneo, é complexo estar consciente do comportamento que se delibera a partir da emoção que surge. Além disso, as emoções não surgem aleatoriamente, sem causas e condições e quando surgem abruptamente é exatamente porque não conhecemos suas causas e condições. A vivência das emoções ocorre distintivamente entre uma pessoa e outra e quando

realizamos certas ações ou apresentamos os mesmos comportamentos diante de certas ocorrências emocionais, desenvolvemos tendências habituais.

Para vivenciar as emoções de forma construtiva se requer um percurso que propicie uma intimidade do ser humano sobre o próprio significado do que são as emoções em si, qual o sentido do surgimento das emoções na própria constituição humana, o que provoca determinadas reações, comportamentos e padrões emocionais, e, como estes se refletem em seu agir no mundo. Temos, então, um verdadeiro exercício de autoconhecimento que deve levar o ser humano a conhecer o que são as emoções, suas várias formas e, sobretudo, entender como elas funcionam, sendo, assim, um movimento que também faz parte do processo de formação humana.

A monja budista Zamba Chözom (2013) articula um interessante sistema para compreender o que são as emoções. Emoção, em sânscrito, significa *klesha*, isto é, estados aflitivos da mente, experiências confusas que são a causa básica do sofrimento e de ações inábeis. Nessa linguagem, emoção adquire esse sentido quando desacompanhada de atenção e consciência.

Potencialmente, a emoção pode ter o poder destrutivo – quando domina os pensamentos e as atitudes do ser humano de modo descontrolado, e, ao mesmo tempo, é uma fonte essencial para o desenvolvimento de conhecimento e discernimento, possuindo, também, o potencial de libertar os estados de sofrimento. Os potenciais inerentes às emoções advêm da maneira habitual de lidar com elas; é o modo como nos relacionamos que as caracteriza problemáticas, danosas ou construtivas, positivas. Tudo depende de como as experiências emocionais são vivenciadas, trabalhadas e como a energia das emoções é manifestada.

Podemos reciclar todas as nossas emoções em algo positivo e útil. Podemos reciclar avareza em generosidade, desejo em disciplina, agressividade em paciência, preguiça em diligência, distração em concentração, e ignorância em consciência discriminativa. Isto significa que não existem emoções das quais devemos nos livrar, que sejam inúteis ou perda de tempo. Todas as emoções e condições adversas que enfrentamos na vida têm o potencial para tornarem valiosos auxílios no nosso caminho [...]: uma vez que uma emoção tenha surgido, você faz o melhor uso dela. (CHÖZOM, 2013, pp.32-33)

Diante do exposto, podemos nos perguntar qual a relevância da discussão do papel das emoções no aspecto formativo-educativo humano? De acordo com o ponto de vista aqui trazido, tomamos as emoções como fatores positivos para o caminho do

homem em seu crescimento pessoal, ou seja, em sua formação humana. Destarte, estar atento ao que fazer quando as emoções surgem e como e quando fazê-lo, torna-se um aprendizado essencial ao desenvolvimento humano, devendo estar disponível e ser exercido por entre os pilares formativos, como um cuidado educativo.

2.2 AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS: DISPOSITIVOS PARA A HUMANIZAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM ESCOLAR

A apropriação de condutas emocionais positivas e/ou negativas depende da experiência adquirida no curso do crescimento humano, assim, a cultura em que a pessoa está inserida pode se tornar um elemento-chave para a compreensão do *status* de seu desenvolvimento. Embora a dinâmica entre ambiente e pessoa influencie, fundamentalmente, a formação humana, há o reconhecimento de que nada é determinado e nada assegura a previsão absoluta do processo formativo, posto que a complexidade humana impede afirmações peremptórias sobre o que o homem pode vir a se tornar (BRONFENBRENER, 2011).

O potencial do homem, inegavelmente, pode ser alterado, mas enquanto aspecto particular e singular, esse potencial pode resistir à força do ambiente. Isso quer dizer que, ainda que ocorram ‘processos proximais’ ativos, esse tipo de representação corresponde a apenas um dos elementos que pode conduzir o desenvolvimento humano.

Ainda que não haja garantia para ser alcançada a formação humana, consideramos que os espaços em que a pessoa vivencia suas relações podem promover experiências que a conduzem ao cuidado de si, a condutas éticas, ao fortalecimento das relações interpessoais. Assim, tomamos a escola ou as instituições de caráter educacional como espaços possíveis de oportunizar o desenvolvimento da formação humana através do **ensino das habilidades socioemocionais**, uma vez que a prática pedagógica pode ser um instrumento para ajudar o educando a aprender a entrar em contato consigo mesmo. Vemos no espaço institucional da escola, desde que seja um ambiente que tenha em sua tarefa educativa o objetivo de promover o cultivo de uma vida significativa e cuidadosa, um lugar onde se pode:

[...] apoiar as iniciativas das crianças a conhecer suas dimensões interiores como as emoções e sentimentos e pode ajudá-las a criar uma capacidade interna de dirigir a si mesmas e não se tornarem dominadas pelas forças

emocionais e por tendências destrutivas. [...] Pode, ainda, estimular as crianças e adolescentes a desenvolverem habilidades positivas e necessárias ao relacionamento produtivo com as demais pessoas e com os diferentes ambientes, estimulando a realização pessoal da solidariedade, empatia, autonomia e integridade. (POLICARPO JUNIOR, 2010, p. 103)

No sistema de ensino brasileiro ainda inexistem parâmetros educacionais para atender às necessidades do desenvolvimento das emoções na escola¹¹. Eminentemente, a aprendizagem está pautada por meio da aquisição de conhecimentos das áreas diversas do ensino a fim de aperfeiçoar os saberes cognitivos do educando, modelo educativo que foi introduzido no século XIX e parece ter sido cristalizado até os dias de hoje. Além de tal aspecto, é comum observarmos que o professor é assoberbado com a necessidade de vínculos em mais de uma escola e com tarefas burocráticas diversas solicitadas pela instituição educativa. Supomos que tal configuração dificulta a existência de um espaço para preparar e oportunizar práticas que propiciem o desenvolvimento das emoções e das relações no ambiente educacional.

Contudo, se compreendemos a escola como um estabelecimento responsável pelo oferecimento de ensinamentos, saberes e conhecimentos necessários à formação do humano, entende-se que é também exercício desse espaço dedicar tempo e condições à aprendizagem de habilidades socioemocionais. De modo geral, esse tipo de aprendizagem pretende oferecer o cultivo de habilidades que favoreçam o estabelecimento de relações positivas, e, conseqüentemente, o bem-estar na vida em comunidade, uma vez que o desenvolvimento das relações humanas com a aprendizagem sobre as emoções desperta a atenção para o cuidado com os pares e com o ambiente (CASEL, 2003).

Dentre as várias implicações das atitudes emocionais em equilíbrio com a formação humana, consideramos como elementos de sua base estruturante do desenvolvimento das habilidades socioemocionais cinco categorias fundamentais

¹¹ Documentos em que o sistema de ensino brasileiro está pautado como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), embora vislumbrem como aspecto a ser desenvolvido nos alunos o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva e de interrelação pessoal, não elucidam a aprendizagem socioemocional como princípio normativo na organização curricular da educação básica. Em 2015, o MEC disponibilizou à sociedade civil a discussão sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular. Talvez, esse seja um possível caminho para iniciar no Brasil intervenções com base em currículos de aprendizagem socioemocional nas escolas.

para o desenvolvimento emocional e relacional do homem: autocontrole, compreensão emocional, autoestima, relacionamentos e resolução de problemas.

Primeiramente, tomemos o *Autocontrole*. Por autocontrole compreendemos um arcabouço de habilidades constituído no ser humano para monitoramento consciente das próprias reações, como por exemplo, o uso de estratégias eficazes para lidar com o surgimento de emoções, pensamentos e comportamentos. Na dimensão das emoções e das relações, buscar o controle é buscar equilíbrio. Alguém pode ser extremamente raivoso ou sentir pouquíssima raiva, no entanto, existe um ponto em que a raiva é saudável. Em situações sociais, por exemplo, de injustiça, de descoberta de fraudes ou de abuso sexual, a raiva é um dispositivo emocional sadio que legitima uma virtude humana e impulsiona o senso de justiça, de verdade ou de proteção, nos casos exemplificados. Nesse sentido, o surgimento da raiva pode promover boas ações se dirigido com equilíbrio, com autocontrole.

Também podemos integrar à dimensão das emoções o controle sobre os pensamentos, que podem surgir desordenadamente de modo compulsivo, impedindo o controle quanto ao seu surgimento, ou os pensamentos de ordem desequilibrada, reducionistas e fixados em padrões. O exercício de não se fixar em pensamentos limitados também seria um desdobramento de uma pessoa autocontrolada. Como exemplo, podemos mencionar o que ocorre com um esportista quando sofre alguma lesão às vésperas de uma eliminatória importante para sua carreira. A importância do autocontrole das emoções e dos pensamentos é fundamental para a realização de um tratamento intensificado e para a superação dos próprios limites físicos, podendo tal conduta, em conjunto com sua disciplina e diligência, assegurar a recuperação e fornecer o passaporte para a participação no desafio.

Ser autocontrolado também significa que uma pessoa está em condição de escolher suas ações, possuindo clareza para dirigir seu comportamento. Isso exige tanto a manifestação quanto a inibição de elementos comportamentais, mesmo que a situação experienciada envie sinais à pessoa que internamente possam ser traduzidos contrariamente. Por exemplo, numa situação em que uma pessoa tenha medo em apresentar um discurso a uma plateia, o centro do processamento emocional de sua estrutura neural pode enviar uma informação ou resposta impulsiva de que aquela circunstância é ameaçadora e, assim, ela deve fugir daquele cenário que a fragiliza. Uma vez autocontrolada, tal pessoa deve ter a habilidade de lidar com o impulso e dirigir um comportamento efetivo que promova seu autocrescimento, isto é, enfrentar

o público, sendo esta uma forma de executar funções mais elevadas do seu padrão emocional. Como desdobramentos do autocontrole, podemos mencionar tolerância à frustração, monitoramento da raiva, atenção e concentração – alguns dos subcomponentes destacados por Kusché e Greenberg (1994).

A segunda categoria fundamental é a *Compreensão Emocional*. As emoções são sinais relevantes que informam sobre o que acontece dentro e fora do nosso ser. Quando começamos a entender as emoções, podemos nos abrir à aptidão de renunciar aos efeitos da impulsividade, transformar as emoções e ampliar a visão sobre as experiências emocionais. Chözom (2013) é precisa ao evidenciar o tipo de orientação que deve ser seguida quando surgem as emoções: devemos senti-las, não reagir, simplesmente experienciá-las sem responder impetuosamente verbal ou fisicamente. Esse é um dos passos iniciais para compreender as emoções. Como produto desse sutil entendimento, habilidades mais aguçadas para monitorar e transformar as emoções são obtidas, conseguindo alterar os costumeiros padrões que perturbam os pensamentos e que se tornam habituais.

Conforme a autora, outro elemento correspondente a essa categoria é ampliar o contexto das emoções para identificá-las nas experiências, denominado por “visão clara”. Para isso, é essencial saber reconhecer as emoções que são experimentadas em nossa particularidade. Ao perceber a presença de uma emoção, podemos identificar como tendemos a experimentá-la. Compreender as emoções remete a uma espécie de autoavaliação quanto ao modo como elas são experimentadas e cultivadas.

Kusché e Greenberg (1994) ressaltam na compreensão emocional a presença de um sistema no ser humano que esteja alerta à reatividade emocional, à consciência das emoções e à habilidade para denominar e expressar verbalmente as próprias emoções. Os autores também esclarecem que as emoções comunicam o grau de ativação a que correspondem: existem emoções que manifestam energia expansiva e outras que apresentam uma energia retraída. Para os autores, é o grau de ativação da emoção que leva a pessoa a realizar determinadas ações. Por exemplo, a tristeza tende a se manifestar por um baixo padrão energético, retraindo movimentos reativos, já a raiva, em contrapartida, com um alto nível de ativação de energia, leva à liberação de fortes reações. Perceber as oscilações das energias presentes em cada tipo de emoção também faz parte do repertório da compreensão emocional.

Quão forte ou intensa é essa emoção? Se a emoção é forte, ela começou fraca e gradualmente se tornou mais poderosa? Ou já surgiu imediatamente de uma maneira poderosa? Por quanto tempo essa emoção permanece? Qual a sua duração? Com que frequência essa emoção aparece? Quão frequentemente ela me visita? Minha experiência com ela é direta, óbvia e imediata, ou ela é mais fugidia, aproximando-se de mim de uma maneira sutil? (CHÖZOM, 2013, p.83-84)

Desde o início do desenvolvimento humano, adquirimos indícios para compreender as emoções através das formas de comunicação próprias da linguagem afetiva. Gestos, posturas, entonações e expressões faciais vão sendo incorporados à comunicação humana, compondo um repertório que nos auxilia a identificar as emoções. À medida que crescemos, aprendemos a conectar a compreensão da linguagem com o saber das emoções e nos tornamos conscientes de determinada emoção quando sabemos conferir-lhe um nome ou um conceito, o que nos permite integrar o conhecimento acerca das emoções, redimensionando os comportamentos associados às mesmas. Sofisticando o entendimento sobre os sinais que as emoções emanam, adquirimos uma leitura sobre as pistas emocionais que as pessoas com que nos relacionamos emitem.

Outro aspecto mais elaborado da compreensão emocional é olhar para o ambiente no qual as emoções emergem. A ampliação desse panorama revela o que faz desencadear a manifestação de uma emoção, pois, por sua natureza, uma emoção está vinculada a condições que incitam ou que estão interdependentes ao seu aparecimento. Quando o ser humano está ciente de tais sutis interconexões, os padrões emocionais tornam-se observáveis, aprimorando seu nível pessoal de compreender as emoções.

A *Autoestima* também se destaca entre as elementares categorias do desenvolvimento emocional. Autoestima, em princípio, significa confiança em si, confiança no próprio pensamento, confiança nas tomadas de decisão para agir. A pessoa sente a si mesma como um ser humano valioso, sem confundir isso com soberba ou vaidade. Quando não se tem uma sistemática ordenada das próprias reflexões, dizemos que a pessoa possui baixa autoestima, revelando insegurança, inibição e, às vezes, covardia no enfrentamento de algumas situações da vida. A autoestima também está relacionada com a maneira pela qual a pessoa aceita sua própria identidade, incluindo uma aceitação dos aspectos físicos, afetivos, sociais, culturais, dentre outros, que são inerentes à sua existência.

Embora a autoestima tenha uma forte base na emoção, o pensamento é um componente imprescindível, posto que a confiança a partir da veiculação das próprias ideias e a capacidade de se conseguir criar novas situações com o próprio imaginário são atividades mentais que sugerem uma interferência positiva ou negativa na constituição de uma autoestima elevada ou baixa. Os problemas relacionados à autoestima caminham entre os extremos de um senso muito inferior ou muito superior sobre si mesmo, demonstrando que a pessoa em desequilíbrio se sente dependente de coisas ou de outras pessoas para dar suporte aos sentimentos e às avaliações que faz sobre si mesma. Sobre a autoestima, diz Franco Voli (1997):

Se somos responsáveis por nossas relações com os outros, temos de considerar, necessariamente, o que são os outros como pessoas, como se sentem a respeito de si mesmos, de nós e da vida. São elementos da realidade de nossas relações e, enquanto tais, de grande importância em termos de interdependência de todas as pessoas e coisas. [...] As pessoas com autoestima elevada encontram-se em paz consigo mesmas. Estão abertas a relacionar-se de forma empática e compreensiva, aceitam-se a si mesmas como pessoas autorrealizadoras ou em aprendizagem e crescimento contínuo e não permitem que erros e fraquezas interfiram em seu desenvolvimento pessoal, mas aprendem com eles. (VOLI, 1997, p. 50)

No ciclo da vida humana, desde a infância, os relacionamentos são imprescindíveis para dirigir a formação da autoestima. Kusché e Greenberg (2012), chamam de ‘sentido secundário da autoestima’ quando se cresce em um ambiente onde há a atmosfera de admirar uns aos outros pelos feitos que são capazes de realizar. Em relação à infância, é fundamental o apoio dos outros com quem se relaciona para que a criança aprenda a apreciar seu próprio valor. Esse movimento gera um senso interior positivo do valor particular da pessoa, fundamental para a formação de uma autoconfiança que vai sendo consolidada aos poucos, esperando-se que na fase adulta o indivíduo saiba se autoaceitar. Tal dinâmica é diferente do sentido de dependência da percepção dos outros para consigo mesmo nos casos em que a autoestima apresenta desequilíbrios.

De acordo com os autores, a autoestima:

[...] pode se classificar em respeito por quem somos e sentimento positivo por aquilo que somos capazes de fazer. É certamente possível ter um senso positivo de si [...] Ter respeito por si mesmo, independentemente daquilo que sejamos capazes ou não de fazer, implica ter um núcleo saudável ou um senso fundamental de si como um ser humano. Este senso se origina do fato de viver em um ambiente que valoriza e se importa com cada indivíduo, porque cada um é uma pessoa única por seu próprio direito. (KUSCHÉ e GREENBERG, 2012, manual do professor, p. 181)

Cultivar um senso positivo de autoestima protege-nos contra eventuais situações de desgastes emocionais e que possam gerar traumas. Por isso, podemos considerar a resiliência como um componente da autoestima, cuja capacidade interna da pessoa promove em si uma convicção que não se abala mesmo diante de fatores externos.

De acordo com Leal (2010), a formação da resiliência está conectada à influência recebida, desde a primeira infância, das circunstâncias, das mensagens, das ligações afetivas que criam uma base de segurança na estruturação da autoestima. A referida autora destaca, ainda, que as características centrais são o reconhecimento do senso de realidade, a possibilidade de enfrentamento com base na convicção pessoal e o estabelecimento de metas para a vida. Ser resiliente revela uma pessoa que consegue pôr os pensamentos em ordem e que encontra seu centro como pessoa. Esse seria um aspecto mais elaborado no processo positivo de uma autoestima elevada.

A quarta categoria do desenvolvimento emocional que apontamos está nas formas pelas quais são estabelecidos os *Relacionamentos*. Podemos considerar também que as emoções orientam o modo como os relacionamentos serão dirigidos, tanto sob o prisma intrapessoal quanto interpessoal. As emoções imbricam-se nos relacionamentos e merecem uma atenção cuidadosa. Do ponto de vista intrapessoal, um bom relacionamento consigo mesmo promove a observação da gama das próprias emoções e do saber discriminá-las de modo a orientar adequadamente o funcionamento do comportamento. Perceber distinções entre os próprios temperamentos, motivações, intenções particulares, estados de ânimo e os de outras pessoas de seu convívio seriam formas aguçadas para lidar com a dinâmica dos relacionamentos interpessoais. À medida que essa percepção se funde com maior atenção, pode-se ampliar a clareza em observar as interconexões entre as emoções e o ambiente em que o indivíduo se encontra inserido, fornecendo uma abertura para observar seus padrões emocionais e o modo como reage aos padrões das pessoas com quem se relaciona.

Estabelecer amizades e relacionamentos com os pares é importante para a vida humana, inclusive para a formação da autoestima saudável, do que já tratamos há pouco. Isso envolve saber como se juntar a um grupo, desenvolver o senso de pertencimento, respeitar semelhanças e diferenças, saber reconhecer as falhas

quando se erra com os outros sem desenvolver um sentimento de culpa ou qualquer outro tipo de sentimento autodepreciativo.

Nos relacionamentos, as habilidades para cooperar e para exercer trabalhos coletivos também são importantes. Desde a tenra idade, é importante possibilitar experiências que oportunizem a criança a praticar atividades cooperativas a fim de se promover positiva adaptação pessoal na maturidade. Nas relações diversas, algumas situações da vida interpõem a competição entre as pessoas. Segundo Kusché e Greenberg (2012), a presença do caráter competitivo deve consistir em um cenário propício para controlar os impulsos do autocentramento que tendem à agressividade. Os autores destacam habilidades como obedecer às regras pertencentes ao espaço onde se convive, manter respeito aos oponentes, não humilhar os outros – caso consiga uma posição de destaque, saber conduzir vitória/derrota e favorecimento/desfavorecimento com dignidade e manter uma autoestima equilibrada ganhando ou perdendo em competições.

De um modo geral, podemos considerar adequada a condução das emoções nos relacionamentos quando se percebe a maneira como esse entendimento é impresso no comportamento. Os vários tipos de conduta humana podem ser escolhidos e avaliados; isso afeta diretamente a maneira como as pessoas irão receber e responder aos relacionamentos. A conduta humana ética e os bons modos no comportamento relacional demonstram o desenvolvimento das emoções na formação humana quando emergem ou se deseja realizá-los segundo a própria vontade.

Como última categoria – lembrando que as cinco em destaque não esgotam o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na formação humana – elencamos a *Resolução de Problemas*. Os problemas e as dificuldades surgem inevitavelmente no percurso da vida humana e aprender a resolvê-los ou a enfrentá-los com discernimento é, sem dúvida, uma valiosa habilidade. Aqui, as emoções em equilíbrio, associadas ao bom uso do pensamento analítico formam uma poderosa ferramenta para que possamos encaminhar a situação conflitante com êxito. É bem sabido que antes de agir devemos procurar analisar e pensar objetivamente sobre o que se apresenta como uma problemática. Pensar analiticamente consiste em identificar a dificuldade, pensar sobre o que causou e o que faz solidificar o problema antes mesmo do impulso emocional nos coagir a uma reação atitudinal. Nessa perspectiva, identificar as emoções na situação problemática é crucial para que os

comportamentos não sejam mediados pela ausência de uma base harmônica entre o pensar, o sentir, o falar e o agir.

Ao invés de nos limitarmos a comportamentos intransigentes que habitualmente estão arraigados em nossos padrões, podemos flexibilizar a condução dos pensamentos, aperfeiçoando a capacidade de alterar as costumeiras rotas de ação na ocorrência das experiências. Kusché e Greenberg (2012) trazem a flexibilidade do pensamento como um meio para que sejam exercidas a criação de alternativas quando o ser humano está diante de um problema.

A resolução de problemas em equilíbrio com as emoções reflete-se na habilidade de tomar decisões com responsabilidade. Quando adquirimos consciência de quem somos, do que faz parte do sentido de nossa vida e das pretensões mais particulares da nossa existência humana, naturalmente geramos a capacidade de pensar sobre soluções possíveis e vislumbrar seus prováveis efeitos. Pensando nas diversas possibilidades e fazendo indicações para provável solução ser exercida, temos uma chance ampliada para alcançar o sucesso na saída ou na amenização do problema. Para isso, habilidades para uma avaliação coerente também se interconectam à categoria de resolução de problemas. Considerar as possibilidades de fracasso e êxito também prepara a nutrição de uma boa autoestima e da condução sadia nos relacionamentos.

2.2.1 Origem e disseminação das habilidades socioemocionais como campo de pesquisa educacional

A partir dos anos de 1990, pesquisas na área das habilidades socioemocionais começaram a ganhar mais evidência no cenário científico norte-americano. Aliadas ao desenvolvimento e avaliação de programas SEL¹² para escolas, de modo geral as pesquisas apresentam características experimentais e longitudinais, ajudando a promover o compromisso do aluno na aprendizagem de tais habilidades. A SEL envolve o processo de desenvolver habilidades socioemocionais em crianças e adolescentes e está pautada na prevenção ou redução de riscos como uso de drogas, violência, *bullying*, evasão escolar, por meio de uma aprendizagem que emerge do contexto de relações de apoio.

¹² Sigla de Social and Emotional Learning que faz referência à Aprendizagem Social e Emocional.

Em 1994, fundado por Daniel Goleman e Eileen Rockefeller Growald, surge o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), um centro de pesquisas que avalia, nos Estados Unidos, a qualidade de programas SEL a fim de atender à procura de líderes educacionais que buscam orientações para implementar a aprendizagem socioemocional em suas instituições escolares (ZINS et. al, 2004). Conforme o CASEL, um programa SEL, como parte integral da Educação Infantil ao Ensino Médio, deve influenciar a formação de crianças e adolescentes para que estes, a partir dos conhecimentos, atitudes e habilidades aprendidas, possam entender e guiar as emoções, estabelecer e realizar metas positivas, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter bons relacionamentos e tomar decisões com responsabilidade.

Os primeiros anos do CASEL foram dedicados à formação de um corpo científico rigoroso que estruturou os componentes da aprendizagem socioemocional. Em seguida, o trabalho foi organizado com o levantamento de vários programas com análise detalhada de seus conteúdos. Com isso, o CASEL (2003) identificou cinco competências¹³ interrelacionais cognitivas, afetivas e comportamentais:

- a) Autoconsciência – reconhecer com precisão as emoções e pensamentos e sua influência no comportamento, incluindo avaliar com precisão os próprios pontos fortes e limitações, possuindo um senso de confiança e otimismo bem fundamentado;
- b) Autocontrole – regular as próprias emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações. Inclui controle do estresse, impulsos controlados, automotivação, definir e trabalhar no sentido de alcançar objetivos pessoais e acadêmicos;
- c) Consciência Social – tomar a perspectiva e empatizar com outras pessoas de diversas experiências e culturas, entender normas éticas e sociais para o comportamento com a família, com a escola e com a comunidade;

¹³ Geralmente, o termo ‘competência’ é designado em um sentido funcional dentro do âmbito profissional, para fazer referência à sofisticação de algum tipo de conhecimento ou procedimento específico. No entanto, na perspectiva socioemocional, ‘competência’ extrapola a compreensão de técnica. Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), fazem uma revisão sobre tal terminologia, esclarecendo a compreensão sobre competência socioemocional. Mantivemos o uso do termo por ser bastante presente nas literaturas que fundamentam a teoria SEL, mas, em nossa compreensão, significa uma articulação entre conhecimento-habilidade-atitude, na perspectiva de que é possível desenvolvê-la e tornar-se próprio do humano.

- d) Relacionamentos – estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes com diversos indivíduos e grupos. Inclui comunicar com clareza, ouvir ativamente, cooperando, resistindo à pressão social, negociando conflitos de forma construtiva, além de saber buscar e oferecer ajuda quando necessário;
- e) Tomar decisões responsáveis – fazer escolhas construtivas e respeitosas, assumir um comportamento pessoal e ter interações sociais com base na consideração de normas éticas, avaliar de modo realista, refletindo sobre as consequências de várias ações, sobre o próprio bem-estar e o dos outros.

Através da apropriação de tais habilidades e atitudes, o ser humano é capaz de reconhecer e guiar suas emoções, desenvolver cuidado e interesse pelos outros, estabelecer relacionamentos positivos, tomar decisões responsáveis, lidar com situações desafiadoras de forma construtiva e ética (CASEL, 2009). Isso também pode criar um contexto escolar seguro, dando suporte às crianças para que se sintam cuidadas, respeitadas, ligadas à escola e engajadas na aprendizagem.

Além de prever a promoção das cinco habilidades básicas através dos programas SEL, o CASEL considera que a incorporação da aprendizagem socioemocional no currículo escolar, ocorre de três a cinco anos após sua iniciação. Nesse período mínimo, espera-se que o aluno melhore suas atitudes e estabeleça uma crença positiva sobre si mesmo, os outros e à escola, apresentando uma redução nos problemas de conduta interrelacional e nos desgastes emocionais.

Do ponto de vista da política, alguns distritos norteamericanos possuem uma base legislativa que assegura o desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas escolas. Em agosto de 2001, o *National Conference of State Legislators*¹⁴ manifestou uma resolução para o SEL nas escolas com o título de “*Resolution on Character Education and Social and Emocional Learning*”:

Legisladores têm a obrigação de ajudar nossas crianças a desenvolver as habilidades que elas precisam para se tornarem produtivas e contribuintes da sociedade. Como parte desta responsabilidade, estimulamos nossas escolas a assegurarem às crianças a formação do caráter e da cidadania, levando em

¹⁴ É uma organização que auxilia o âmbito legislativo dos Estados Unidos a melhorar a qualidade de eficácia política, promovendo inovação e comunicação entre os estados, oferecendo ferramentas e informações para criar melhores soluções para problemas difíceis e gerando uma coesão no sistema federal norteamericano. Mais informações, disponível em: <http://www.ncsl.org/>. Acesso em: 6 set. 2015.

consideração as habilidades socioemocionais. O rendimento escolar deve andar de mãos dadas com a aquisição de características como a honestidade, a cooperação, a justiça, o respeito pelos outros, a bondade, a fidelidade, a capacidade de resolver conflitos e o discernimento para entender porque esses traços de caráter são importantes. (CASEL, 2003, p. 1, tradução nossa)

As urgentes competências socioemocionais envolvem habilidades que tornam as crianças capazes de ficar calmas com elas mesmas quando estão com raiva ou descontroladas, de ter iniciativa para formar uma amizade, de resolver conflitos de modo respeitoso, de fazer escolhas seguras e éticas, contribuindo construtivamente para sua comunidade (Zins & Elias, 2006).

Acontecimentos como as chacinas em escolas e o ocorrido 11 de setembro de 2001¹⁵ nos Estados Unidos ressaltaram o quanto as crianças precisam de uma base formativa estruturada para atender às suas fragilidades emocionais e relacionais. Em 2002, o ato federal estadunidense *No Child Left Behind* foi instaurado exigindo às escolas o oferecimento de um conjunto de serviços e atividades de desenvolvimento para jovens, programas de prevenção às drogas e violência, aconselhamentos e programas de educação para o caráter. De acordo com o ato, as escolas devem estabelecer planos para ser um ambiente seguro e livre de drogas, incluindo estatísticas de segurança, prevenir o risco de desistência escolar e oferecer ao jovem delinquente um sistema de apoio para garantir sua educação continuada. Embora tal exigência possibilite uma abertura para a SEL na educação, não indica, necessariamente, sua implementação nas escolas.

No contexto norteamericano, segundo Klem & Connell (2004), estima-se que cerca de 40 a 60% dos alunos do ensino médio se tornam cronicamente desmotivados para frequentar a escola, além do percentual dos que desistem diretamente de frequentá-la. Aproximadamente 30% de alunos participam de experiências de alto risco, como uso de drogas, sexo impróprio, violência, comportamento depressivo e tentativa de suicídio, interferindo diretamente no desempenho escolar e comprometendo o sucesso na vida. Esse quadro evidencia a necessidade de existir aparatos educacionais que direcionem a formação das emoções e das relações dos

¹⁶ Dentre as pesquisas norteamericanas sobre o tema, Klein *et al.* (2009) verificaram a vulnerabilidade de um grupo de crianças de Nova York após o atentado de 11/09/2001, que, segundo relatos dos pais, passaram a apresentar perturbações de sono crônico, reações de medo e ansiedade. Em Goleman (1995), também encontramos informações de pesquisas que apontam a evidência de transtornos pós-traumáticos em crianças que presenciaram assassinatos em ambiente escolar.

escolares. Em tal estudo, curiosamente, os pesquisadores apontaram que grande parte dos alunos pesquisados que evidenciaram algum tipo de lacuna nas competências socioemocionais, acreditam que seus professores não cuidam deles, sinalizando que tais educadores precisam dispor de atenção para com seus alunos.

Com relação à eficácia da aprendizagem socioemocional, o CASEL (2003) classificou e descreveu programas SEL baseados em evidências científicas, comprovando o impacto positivo da aprendizagem nas atitudes e nos comportamentos dos alunos. Alguns depoimentos evidenciaram a percepção de tal impacto, como o da *Learning First Alliance*, uma espécie de consórcio de organizações educacionais renomadas dos Estados Unidos:

[...]Além de ajudar seus alunos a aprender e crescer – acadêmica, social, emocional e eticamente – essas escolas também ajudam os alunos a evitar problemas de comportamento que vão desde problemas emocionais ao uso de drogas e à violência. Promover o desempenho acadêmico é, naturalmente, um objetivo essencial para as escolas, mas, resultados nessas outras áreas também são fundamentais. (CASEL, 2003, p.2, tradução nossa)

Payton *et. al* (2008) averiguou o impacto da aprendizagem socioemocional por meio dos resultados da revisão de pesquisas em larga escala. As revisões incluem 317 estudos baseados em relatórios de pesquisas entre 1970 e 2007, envolvendo cerca de 325 mil crianças. A revisão das pesquisas se pautou nas seguintes categorias: (a) habilidades e atitudes emocionais, incluindo autopercepção e atitude em relação à escola e aos outros, (b) indicadores de comportamento, isto é, sociabilidade positiva e problemas de comportamento emocional, e, (c) aspectos de desempenho escolar a partir de realização de provas e de notas escolares. Embora tal revisão não apresente a natureza das intervenções socioemocionais dos estudos, tendo em vista que a discussão dos resultados é realizada com base na leitura dos resultados de outras pesquisas, achados pertinentes foram elucidados, o que indica o impacto que uma intervenção socioemocional bem conduzida é capaz de provocar no contexto e nos participantes envolvidos.

Primeiramente, a revisão das pesquisas revelou que os alunos evoluíram nas múltiplas áreas: pessoal, social e acadêmica e os principais efeitos positivos foram vistos nas atitudes para consigo, com os outros e com a escola. Os problemas de conduta foram reduzidos, assim como os desgastes emocionais; isso impactou diretamente a atuação acadêmica. De modo geral, as intervenções SEL foram

eficazes tanto na escola quanto conduzida fora dela, bem como para os alunos com ou sem problemas emocionais identificados, das áreas rurais, urbanas e suburbanas e de diversos grupos raciais e étnicos.

Os mesmos achados também indicaram que a eficácia dos programas é maior quando são conduzidos por grupos na escola, isto é, quando são incorporados na rotina da prática educacional. Outro aspecto levantado foi quanto à durabilidade¹⁶ dos efeitos positivos da aprendizagem socioemocional, os quais permaneceram ao longo do tempo, porém, logo após a realização da intervenção, foi percebido um grau mais intenso de tais efeitos.

Do ponto de vista geral da avaliação de Payton *et. al* (2008) sobre o impacto causado pelas intervenções de aprendizagem socioemocional, a revisão das pesquisa indicou que o desenvolvimento das habilidades é mais efetivo quando as intervenções seguem as seguintes recomendações:

- i) As atividades devem ser sequenciadas e conectadas entre si, ensinando habilidades socioemocionais através de uma aprendizagem coordenada e coesa;
- ii) Métodos de aprendizagem ativa devem ser utilizados, como dramatização e ensaios do comportamento em circunstâncias diversas, com reflexão e *feedback* sobre a vivência das dinâmicas;
- iii) Dedicção de tempo suficiente para gerar uma base regular que permita o desenvolvimento focado nas habilidades socioemocionais;
- iv) Clareza quanto aos objetivos específicos das habilidades socioemocionais, identificando e explicitando para os alunos o sentido da aprendizagem. (PAYTON *et al.*, 2008)

A conclusão a partir da revisão das pesquisas indicou que os programas SEL parecem estar entre as intervenções mais eficazes quanto à contribuição fornecida para o desenvolvimento positivo dos jovens, por isso, os programas são recomendados como opções formativas para o comportamento e atitudes humanas, aperfeiçoamento das habilidades acadêmicas, cultivo de uma saúde mental

¹⁶ O relatório das pesquisas apresenta intervenções que variaram de 9 semanas a 2 anos escolares de implantação. A maioria das intervenções pesquisadas está no grupo que experimentou a aprendizagem socioemocional entre 1 e 2 semestres escolares. Para maior detalhamento das especificidades apresentadas pela pesquisa, ver PAYTON *et. al*, 2008.

equilibrada e preparação das crianças/adolescentes para uma vida adulta responsável.

A revisão ainda sinalizou que a implementação implica o exercício conjunto de três variáveis-chave: a política, a liderança e o desenvolvimento profissional do *staff* escolar. As políticas municipais, estaduais e federais devem incentivar as escolas a se dedicarem ao desenvolvimento acadêmico e socioemocional das crianças. Em nível estadual, nos Estados Unidos, temos o exemplo de Illinois que estabeleceu normas SEL como parte dos padrões da aprendizagem, enfatizando a promoção do crescimento acadêmico, social e emocional na educação dos alunos (CASEL, 2005).

O estudo de *Payton et. al* (2008) foi o primeiro a documentar sistematicamente o impacto dos programas SEL, de modo geral. Obviamente, tal estudo não esgota as questões fundamentais a serem averiguadas dentro de um programa SEL, contudo, contribui para a atitude decisória a respeito de se realizar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na escola, ao evidenciar que efeitos positivos são desenvolvidos no comportamento dos alunos quando estes dispõem de um tipo de aprendizagem que atenta para a formação de sua dimensão relacional e emocional.

Do ponto de vista histórico, quase após vinte anos da fundação do CASEL, este fez publicar um documento identificando os programas SEL que apresentaram maior êxito na promoção do desenvolvimento positivo dos alunos no território norteamericano. Tal documento está baseado em 213 estudos científicos que apontaram a melhoria proporcionada pela aprendizagem socioemocional a partir de específicos programas (DURLAK *et al.*, 2011).

Com o amplo estudo realizado, os pesquisadores do CASEL organizaram alguns critérios considerados fundamentais para a eficácia de um programa para promover a SEL. Há mais de duas décadas de dedicação à pesquisa na área da aprendizagem socioemocional, o CASEL constata que os programas SEL estão associados a vários benefícios comportamentais e acadêmicos importantes para os estudantes, apresentando uma estrutura bem fundamentada que integra teoria, pesquisa e prática e que pode ser usada para orientar e melhorar o funcionamento de outros programas nessa área.

Embora a aprendizagem socioemocional não seja uma mágica que faça desaparecer todos os problemas relacionais e emocionais que muitas escolas apresentam, pode ser um elemento valioso na educação de todas as crianças, preparando-as para enfrentar os desafios que inevitavelmente existem no mundo de

hoje, conforme corroboram as pesquisas mencionadas há pouco. Minimamente, de acordo com o CASEL (2013), um programa SEL é considerado de alta qualidade quando:

- Apresenta uma abordagem clara para o ensino, envolvendo sequências gradativas, delineamento explícito dos objetivos, integração com áreas diversas do currículo acadêmico e instruções práticas para o professor;
- Disponibiliza treinamento e acompanhamento sistemático-continuado ao *staff* escolar para assegurar uma boa implementação;
- Fornece oportunidades para os alunos praticarem o que aprendem e oferece uma formação SEL para os múltiplos anos escolares;
- Pensa em modos de inserir os vários contextos que podem promover e reforçar a SEL (sala de aula, escola como um todo integrado, família, comunidade);
- Apresenta ferramentas de avaliação (autoavaliação, observação, medição do comportamento) para que a implementação monitore o desenvolvimento dos alunos;
- Possui resultados anteriores que corroboram o aperfeiçoamento da atuação acadêmica, o aumento de comportamento social positivo e a redução nos problemas de condutas e de dificuldades emocionais.

Além dessa referência pioneira e mundial como centro de pesquisas e práticas pedagógicas em aprendizagem socioemocional, (CASEL), a Espanha vem se destacando pelo desenvolvimento da área, influenciando o cenário educacional europeu e iberoamericano. Destacamos o GROU (Grup Recerca en Orientación Psicopedagógica), criado em 1997, na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona, que tem como principal linha de pesquisa a Educação Emocional, fundada pelo pesquisador Rafael Bisquerra¹⁷. Dentre as principais atividades, esta linha trabalha com: desenvolvimento de modelos de competências emocionais, implementação e avaliação de programas de educação emocional, criação de recursos multimídia, jogos educativos e materiais para práticas em educação

¹⁷ Informação sobre o GROU disponível em: <<http://www.ub.edu/grou/catala> . Acesso em: 5 mar.2015

emocional para diversos públicos (educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio, professores, idosos, empresas).

Nos últimos anos, o GROUPE vem desenvolvendo os seguintes projetos de intervenção e pesquisa: criação e teste de materiais de educação emocional (prevenção ao bullying, resolução de conflitos em contextos escolares, avaliação de competências emocionais); programa de educação emocional na prisão Ponent; inteligência emocional para desempregados, dentre outros.

Outra organização espanhola de destaque é a Fundación Botín¹⁸, uma instituição criada em 1964 que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento integral da sociedade, explorando novas formas de identificar talento criativo, contribuindo, desse modo, para a riqueza cultural, social e econômica da Espanha e da América Latina. Dentro da vertente da Educação, a fundação trabalha em colaboração com instituições e especialistas de todo o mundo para melhorar a formação de crianças e jovens, introduzindo no sistema educativo o desenvolvimento da criatividade e da inteligência socioemocional, a fim de promover um crescimento saudável e potencializado por talentos.

Em 2007, a Fundación Botín iniciou uma série de estudos em formato de análises internacionais sobre educação social e emocional, partindo de pesquisas para conhecer as experiências ao redor do mundo que se preocupam com o bem-estar e o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da população infanto-juvenil. Em 2015, a Fundación Botín atingiu o marco de 21 países pesquisados, demonstrando que a eficácia das práticas, em diversas nações, é resultado de circunstâncias particulares, comunidades escolares comprometidas e profissionais perspicazes, havendo uma dependência direta com as influências e interações culturais, ideais, valores e consciência individual.

Com o pioneirismo dos estudos e das pesquisas do CASEL nos Estados Unidos, e, com os esforços de grupos consolidados na área, como o GROUPE e a Fundación Botín na Espanha, a preocupação em sistematizar as emoções como um princípio da formação humana na educação colocou em evidência as habilidades socioemocionais no campo educacional, de modo que estas se fazem presentes na aprendizagem escolar de diversas partes do mundo.

¹⁸ Outras informações sobre a Fundación Botín, disponível em: < <http://www.fundacionbotin.org/>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

No início do século XXI, muitos países passaram a aderir às experiências pautadas pela educação emocional e social. Embora não seja intenção desta tese mapear o histórico da aprendizagem socioemocional no mundo, trazemos um breve panorama representativo (Quadro 1) da existência de algum tipo de metodologia em todas as áreas continentais do planeta, com base na ilustração de um país por continente. Isso evidencia que, no que se refere às habilidades para a vida, mundialmente, ainda que de modo discreto, está acontecendo uma mudança educacional, especialmente quanto à contribuição formativa da capacidade de comunicar-se consigo e com os outros e resolver conflitos.

As diversas áreas que tratam da natureza humana (Psicologia, Filosofia, Antropologia, Neurociências) trouxeram grandes contribuições para as habilidades de aprendizagem e, hoje, reconhecemos que as crianças trazem sua cultura, seu estado de espírito, suas atitudes, sua vida interior para a sala de aula. A tarefa do educador é fazer do ensino algo relevante e de compromisso, tentando conectar a aprendizagem com a vida dos alunos. Os vários exemplos que existem mundialmente de programas de aprendizagem socioemocional confirmam que o universo das emoções pode ser explorado e utilizado para melhorar a maneira pela qual a educação escolar exerce sua função de formar as crianças para a vida, e quem educa deve ser consciente de que seus sentimentos e relações são intrínsecos ao processo e têm impacto direto sobre a criança e sobre si mesmo.

A despeito de nem todos os programas de aprendizagem socioemocional possuírem uma abordagem avaliativa que corrobore de fato a repercussão positiva desse tipo de ensino na formação humana dos escolares, a introdução de metodologias que rompem com os modelos clássicos e ampliam a funcionalidade das estruturas dos sistemas de ensino já revela ser um primeiro passo para que a escola seja repensada e vista como um espaço propiciador de experiências que nos ajudem a compreender as relações consigo e com os outros. Tal configuração revela que existe uma fragilidade científica na área, entretanto, o crescimento do interesse pelo campo da aprendizagem socioemocional na educação vem contribuindo para que novas formas avaliativas sejam desenvolvidas e implementadas a fim de adquirir melhor *feedback* sobre os resultados exitosos que a metodologia em questão pode propiciar à formação humana dos alunos.

Quadro 1 – Breve panorama de programas de aprendizagem socioemocional no mundo¹⁹

ARGENTINA			
PROGRAMA	Programa de Educación Emocional (Colégio Washington)	Sin Afecto no se Aprende ni se Crece	Clima Emocional Positivo en el Aula (CEPA)
OBJETIVOS	Melhorar a autoconsciência, a confiança em si mesmo, dominar as emoções e os impulsos perturbadores, aumentar a empatia e a colaboração.	Atender as necessidades socioemocionais de crianças em situação de alta vulnerabilidade psicossocial.	Colaborar na criação de climas positivos para reduzir os conflitos e dar aos professores a oportunidade de reformular suas práticas e refletir sobre elas.
AVALIAÇÃO	Encoraja os alunos a ser mais criativos, críticos, responsáveis, perseverantes e a ter maior contato com suas próprias emoções. Foram utilizados instrumentos clássicos de medidas baseados em questionários e informações de professores e alunos.	Notável aumento da utilização de estratégias de enfrentamento em situação de risco a partir do fortalecimento do vínculo saudável, do controle do impulso e do desenvolvimento de habilidades sociais, planejamento e meta-cognição. Resultado derivado de investigação inicial e continuada com as famílias das crianças, através de questionários.	Testemunhos relatam que os alunos mostram mudanças importantes em seus comportamentos e nas relações interpessoais, e, como consequência, o clima da aula melhora.
PERSPECTIVA POLÍTICA	Não há ainda o desenho de uma política que integre uma proposta de educação social e emocional, no entanto, os defensores argentinos se pautam no desafio de promover o desenvolvimento integral aderindo a proposta definida pela UNESCO <i>Atención y Educación Integral de la Primera Infancia</i> (AEPI).		
FONTE DA INFORMAÇÃO	CLOUDER, C. Educación emocional y social – Análisis Internacional: Informe Fundación Botín 2013. Fundación Marcelino Botín, 2013.		
ISRAEL			
PROGRAMA	Habilidades para a Vida	A Linguagem da Girafa	Disciplina e Diálogo
OBJETIVOS	Melhorar a qualidade de vida na infância e adolescência.	Fomentar a aprendizagem e habilidades de comunicação não violenta para educação infantil e crianças com necessidades especiais, direcionando-a a se conectar com os outros e intensificando a consciência sobre o que implica dar e receber nas relações.	Desenvolver o senso de responsabilidade nas decisões tomadas; a resolução de problemas; ajudar a entender as próprias motivações; compreender melhor as normas sociais; aprender a elaborar de modo construtivo as próprias necessidades e motivações internas.
AVALIAÇÃO*	Aumento da autoconsciência dos alunos e redução do nível de violência nas escolas.	Amplia a cooperação nas atitudes e da escuta mútua; reduz o nível de violência entre as crianças.	Revela ser um recurso útil e eficaz na resolução de casos de condutas inadequadas em escolas.
PERSPECTIVA POLÍTICA	O Ministério da Educação israelita, através do Departamento de Assessoramento e Serviços Psicossociais, criou o Programa de Educação Emocional e Social, sendo um componente obrigatório no plano de estudo nacional desde 2007. As recordações dolorosas na memória coletiva, os vários casos de transtorno pós-traumático, as constantes ameaças de guerra e atentados terroristas, tornam evidentes a necessidade da educação socioemocional na rotina escolar israelita.		
FONTE DA INFORMAÇÃO	CLOUDER, C. Educación emocional y social – Análisis Internacional: Informe Fundación Botín 2013. Fundación Marcelino Botín, 2013.		

¹⁹ A fonte da informação dos programas aqui citados que evidencia os resultados alcançados não revela o método utilizado em todas as pesquisas avaliativas. Nesses casos, utilizamos um asterisco (*) como indicativo para as avaliações ausentes de detalhamentos investigativos.

ÁFRICA DO SUL			
PROGRAMA	Orientation Life		Living Healthy and Happy Live
OBJETIVOS	Reduzir o índice de delinquência, ensinar as crianças a zelar por sua segurança em todo momento e qualquer lugar, abordando temas sobre corpo, sentimentos, desenvolvimento pessoal, responsabilidade.		Desenvolver uma linguagem não-violenta nas crianças, orientando a aprendizagem de suas expressões emocionais com consciência.
AValiação*	Não há indicativos avaliativos na fonte pesquisada.		Aumento do rendimento escolar.
PERSPECTIVA POLÍTICA	Em 1997, o Ministério da Educação da África do Sul desenvolveu o programa global "Orientation Life", inspirado no ideal de 'Nação Arco-Íris' de Nelson Mandela, com foco central na educação social e emocional.		
FONTE DA INFORMAÇÃO	CLOUDER, C. Educación emocional y social – Análisis Internacional: Informe Fundación Botín 2013. Fundación Marcelino Botín, 2013		
PORTUGAL			
PROGRAMA	Devagar se vai ao longe – Programa de desenvolvimento de competências socioemocionais no 1º ciclo do ensino básico.		
OBJETIVOS	Desenvolver o autoconhecimento e as habilidades de autocontrole para o êxito na escola e na vida e as habilidades interpessoais para estabelecer e manter relações positivas.		
AVAliação	Depoimentos de educadores demonstram efeitos positivos no desenvolvimento das habilidades socioemocionais de modo geral.		
PERSPECTIVA POLÍTICA	Não há evidências explícitas na política educacional portuguesa, contudo, no que se refere à educação pessoal e social, existe uma incorporação nas áreas de educação cívica, moral e afetiva, como se define na Lei de Educação de 1986. Os projetos isolados de iniciativa privada refletem os princípios das intervenções SEL e se identificam com o CASEL.		
FONTE DA INFORMAÇÃO	CLOUDER, C. Educación emocional y social – Análisis Internacional: Informe Fundación Botín 2013. Fundación Marcelino Botín, 2013.		
AUSTRÁLIA			
PROGRAMA	Australian Early Development Index	Mind Matters	Plano de Estudo Nacional com base em Steiner Waldorf
OBJETIVOS	Controlar o bem-estar emocional e social das crianças australianas de 5 anos de idade.	Criar um ambiente de atenção e apoio na comunidade escolar, fazendo com que os jovens se sintam seguros, valorizados, comprometidos e úteis, destacando a importância do conhecimento espiritual.	Incluir educação emocional e social no marco do macroprojeto destinado a desenvolver o primeiro Plano de Estudos Nacional, desenvolvendo a atenção à criatividade, à imaginação e à sensibilização espiritual.
AVAliação	Segundo as informações da fonte, 75% da população de crianças de 5 anos apresentaram progresso na empatia, no controle da ansiedade e do medo e na redução de condutas agressivas. A informação não indica o tipo de pesquisa realizada.	Não indicativos de avaliação na fonte pesquisada.	
PERSPECTIVA POLÍTICA	Influenciada pelo CASEL, a política educacional australiana, desde 2007, apresenta medidas educativas estatais centradas no bem-estar emocional e social como os documentos: Melbourne Declaration on Education Goals for Young Australians; Investing in the Early Years; Australian National Curriculum.		
FONTE DA INFORMAÇÃO	CLOUDER, C. Educación emocional y social – Análisis Internacional: Informe Fundación Botín 2011. Fundación Marcelino Botín, 2011		

MÉXICO			
PROGRAMA	Amistad para Siempre	DIA (Desarrollo de Inteligencia a través del Arte)	Construye T
OBJETIVOS	Promover a resiliência, melhorando a competência social e emocional, reduzindo a ansiedade e os sintomas depressivos na infância e na adolescência.	Gerar um ambiente seguro, contribuindo para os alunos utilizar o diálogo como veículo principal para promover autocontrole e relações positivas.	Desenvolver a assertividade e atitudes pró-sociais para que jovens aprendam a se responsabilizar por suas próprias ações, ter compromisso, gerar projetos de vida e ter consciência social.
AVALIAÇÃO	Melhora nas habilidades para enfrentar situações de conflito, aumento na capacidade de pensar de modo positivo e de estabelecer relações.	Benefícios nas habilidades de relacionamentos e capacidades cognitivas.	Segundo os professores entrevistados, empodera os alunos, contribuindo na autoestima e na descoberta de talento, na apreciação do valor que existe em se relacionar com os outros.
PERSPECTIVA POLÍTICA	Em 2002, a Secretaria de Educação Pública do México reorganizou o sistema educativo nacional através do <i>Acuerdo Nacional para la Educación Básica</i> com o objetivo de desenvolver indivíduos comprometidos por meio de um sistema educativo que fomente suas habilidades acadêmicas, emocionais e sociais.		
FONTE DA INFORMAÇÃO	CLOUDER, C. Educación emocional y social – Análisis Internacional: Informe Fundación Botín 2015. Fundación Marcelino Botín, 2015 UNESCO, Evaluación Del Programa Construye T: informe final de la primera fase de la evaluación de procesos. Ciudad de Mexico, 2010		
HONDURAS			
PROGRAMA	Programa de Escuela Saludable.		
OBJETIVOS	Integrar um bom estado de saúde física, mental, emocional e social em um ambiente de bem-estar institucional que possa favorecer o desenvolvimento de um estilo de vida saudável, tendo como pressuposto o desenvolvimento da inteligência emocional.		
AVALIAÇÃO	Não encontramos referências acerca da avaliação do programa.		
PERSPECTIVA POLÍTICA	Não há evidências explícitas na política da República de Honduras, porém, em 1998 foi lançado o documento <i>Propuesta de la Sociedad Civil Hondureña para la Transformación Educativa</i> após a destruição causada pelo furacão <i>Mitch</i> . Tal documento foi crucial para a política Currículo Nacional Básico, instaurada em 2003, que concebe, dentre outros elementos, o desenvolvimento socioemocional na educação básica.		
FONTE DA INFORMAÇÃO	HONDURAS. Programa de Escuela Saludable : um proyecto del Despacho de la Primera Dama de la República de Honduras. Módulos I, II. Presidencia de la República, 2000. HONDURAS. Informe Institucional Gestión 2010-2014 . Secretaria de Estado en el Despacho de Desarrollo Social. 2010.		

Fonte: a própria autora

2.3 AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO BRASIL: DESAFIOS DE PESQUISA E PERSPECTIVA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Se os princípios e as orientações a respeito da educação para o século XXI estão fundamentados nos pilares de aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer, um modelo educativo socioemocional é imprescindível. Em linhas gerais, os quatro pilares da educação (Delors, 1996) sinalizam que é necessário aprender a fim de se beneficiar das oportunidades que a educação proporciona ao longo de toda a vida, para adquirir habilidades ocupacionais significativas, para desenvolver uma compreensão sobre as pessoas e perceber o caráter de interdependência entre os seres, para lidar com conflitos, e para se

desenvolver como pessoa capaz de ser autônoma, responsável, criativa e com habilidades comunicativas. Tudo isso exige motivação e propósito, e, tais exigências estão enraizadas no modo como nos sentimos e nos relacionamos com o mundo. Dentro desse contexto, ressaltamos a importância da formação de uma consciência cidadã a qual promova o sentido de cuidado do ser humano para com ele mesmo, para com os demais e para com o planeta.

Do ponto de vista da política educacional brasileira, a lei nº 13005/2014, que sancionou o Plano Nacional de Educação do decênio 2014/2024, trouxe novas diretrizes à melhoria da qualidade da educação, que, aparentemente, dialogam com os pressupostos delineados pela UNESCO a respeito da educação para o século XXI:

[...]III- superação das desigualdades educacionais, com **ênfase na promoção da cidadania** e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...] X – promoção dos princípios do **respeito aos direitos humanos**, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p. 43, grifos nossos)

A educação para cidadania (UNESCO, 2014) tem por objetivo empoderar os educandos para assumirem papéis ativos tanto local como globalmente, a fim de que possam encarar e solucionar os desafios, além de contribuir proativamente para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. Neste mesmo documento, encontramos que uma educação para a cidadania global deve ser transformadora, oferecendo aos educandos oportunidades e competências para reconhecerem os seus direitos e obrigações a fim de que promovam um futuro melhor. Ela se beneficia de outros processos educacionais transformadores, como a educação para os direitos humanos; educação ambiental; educação para o entendimento intercultural e entre diferentes nacionalidades; e, educação para a paz.

Outras competências-chave para a educação cidadã são consideradas, como: conhecimento e compreensão das tendências globais e valores universais (paz e direitos humanos, diversidade, justiça, democracia, cuidado, tolerância); habilidades cognitivas para o pensamento crítico, criativo e inovador, resolução de problemas e tomada de decisão; habilidades não-cognitivas, tais como a empatia, abertura para experiências e outras perspectivas, habilidades interpessoais/comunicação e trabalho em redes sociais, interações com pessoas de diferentes origens e saberes; capacidades comportamentais para se lançar e se envolver em ações proativas (UNESCO, 2014).

Assim, os termos **ênfase na promoção da cidadania e respeito aos direitos humanos**, trazidos no PNE 2014-2024, podem ser compreendidos como conceitos de uma diretriz educacional que abrange a concepção de habilidades socioemocionais, ou não-cognitivas como nomeia a UNESCO. Além disso, ainda que não tenhamos um documento legal que traga, explicitamente, como diretriz formativa o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, é possível respaldar o reconhecimento desse tipo de formação tomando por base a compreensão dessa organização mundial, posto que as políticas educacionais do Brasil a consideram como uma das referências para a Educação.

Como percurso histórico no Brasil, podemos considerar o “Fórum Internacional de Políticas Públicas – Educar para as competências do século XXI”, ocorrido em 2014 na cidade de São Paulo, o primeiro evento em que emergiu uma preocupação de natureza política sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O evento foi uma iniciativa da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). O evento contou com a presença de líderes educacionais de todo o mundo para discutir sobre o preparo na educação para os desafios socioeconômicos do século XXI. Quatro eixos nortearam o debate (BRASIL, 2014), considerando a eficácia das competências/habilidades socioemocionais na promoção do sucesso individual e coletivo. Foram destacadas as seguintes prioridades: (i) compreender quais competências são importantes; (ii) compreender os mecanismos de formação de competências e desenvolver melhores práticas para promovê-las; (iii) medir competências socioemocionais e melhorar políticas públicas e contextos de aprendizagem; (iv) desenvolver estratégias para garantir uma abordagem plena e coerente para o desenvolvimento de competências. Como resultado, o Fórum gerou nos participantes o reconhecimento quanto à necessidade de desenvolver e mais bem avaliar as competências socioemocionais e de garantir uma coerência entre políticas e práticas de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, contando com a colaboração coletiva entre as políticas públicas, gestores escolares, pais e professores.

No mesmo ano, o Instituto Ayrton Senna lançou o documento “Desenvolvimento Socioemocional e Aprendizado Escolar: uma proposta de

mensuração para apoiar políticas públicas” (SANTOS; PRIMI, 2014). O documento²⁰ apresenta um projeto de mensuração de competências socioemocionais com instrumentos de medição validados, denominado *Social and Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment* (SENNA), contendo um estudo piloto de avaliação em larga escala de tais habilidades na rede estadual do Rio de Janeiro, contando com a participação aproximada de 25 mil alunos. O objetivo principal foi avaliar as habilidades socioemocionais associando-as ao desempenho acadêmico a partir de testes padronizados de desempenho.

Após pouco tempo da publicação de tal documento, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) anunciou publicamente o repúdio à adoção de um produto de avaliação de habilidades socioemocionais pelo IAS (MACHADO, 2014). A ANPEd reconhece que a educação está para além do desenvolvimento cognitivo, porém questiona as terminologias utilizadas no âmbito educacional como “competências socioemocionais” ou “habilidades não-cognitivas”, costumeiramente utilizadas na economia²¹. Além disso, a presidente da ANPEd, Maria Margarida Machado, se posicionou contra a definição de um conteúdo educativo por uma instituição privada, que, segundo a nota, naturaliza “as perdas da democratização da educação”. Consideramos estreito tal posicionamento, tendo em vista que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais não trata de uma disputa entre uma esfera pública e privada, mas de uma nova forma de olhar a educação e de reconhecer tal possibilidade de ensino nas escolas como uma formação necessária à vida da criança. Para isso, acreditamos que sendo de natureza pública ou privada, instâncias de intervenção e de pesquisas educacionais podem contribuir com o desenvolvimento de avaliações de aprendizagem, métodos de ensino e treinamentos.

Do ponto de vista das intervenções baseadas em princípios da aprendizagem socioemocional, as experiências no Brasil ainda são escassas e encontradas a partir de projetos de iniciativas privadas, como o Projeto Liga pela Paz, do grupo Inteligência

²⁰ Não pretendemos analisar o referido documento aqui neste trabalho, apenas estamos mencionando-o como parte da trajetória histórica das habilidades socioemocionais no Brasil. Para maior esclarecimento sobre a pesquisa apresentada no documento, ver Santos e Primi (2014).

²¹ Também encontramos outras fontes em Economia que debatem o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, como as pesquisadoras Gonçalves, Raposo e Gomes (2014) da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj/MEC). Geralmente, as pesquisas dessa temática na área econômica primam pelo desempenho acadêmico e pelo impacto de tal desempenho no desenvolvimento socioeconômico do país.

Relacional (ARAÚJO, BIS, KROLL, 2008) ; a metodologia MindLab (GARCIA *et al.*, 2012) ; o método FRIENDS (ZEGGIO; NICO; LEONARDI, 2015), oriundo da Austrália e sob a supervisão nacional do Instituto Brasileiro de Inteligência Emocional e Social.

Em nosso levantamento, não encontramos ferramentas que avaliem o impacto desses métodos de ensino-aprendizagem no desenvolvimento de crianças e adolescentes, tampouco outras pesquisas científicas que tenham desenvolvido e avaliado protocolos de aprendizagem socioemocional na educação, com exceção do Programa Amigos do Zippy. Amigos do Zippy é um programa inglês que surgiu em 1996 como principal atividade do grupo *Partnership for Children*, organização que visa a promover o bem-estar emocional e a saúde mental da criança. No Brasil, o programa é dirigido pela Associação pela Saúde Emocional da Criança (ASEC). Em 2009, a ASEC realizou uma pesquisa, liderada pelas pesquisadoras Thereza Penna Firme e Clara Sodré, ambas da PUC-RJ, a fim de averiguar o impacto do programa na formação de crianças e educadores. Nas crianças foi evidenciado amadurecimento emocional no grupo, além do surgimento de maior tranquilidade em sala de aula, já nos educadores, os resultados apontaram crescimento pessoal e profissional (FIRME; SODRÉ, 2009).

Quanto a grupos de pesquisas com objetivo de intervenção de práticas de educação emocional no Brasil, sob consulta ao Diretório de Grupos de Pesquisas no Brasil cadastrados pelo CNPq, existem o Grupo de Pesquisa Educação e Emocionalidade, liderado por Elisa Pereira Gonsalves, na UFPB, e, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Habilidades Socioemocionais e de Valores na Educação, liderado por Eugênia de Paula Benício Cordeiro, no IFPE.

Com vasta experiência na área, Elisa Gonsalves (2015) desenvolveu o método Vivência Emocional Libertadora (VEL), ferramenta que pode ser utilizada no trabalho pedagógico para propiciar o processo de transformação pessoal a partir da aprendizagem sobre o funcionamento das emoções no próprio corpo, buscando fortalecer estados emocionais positivos.

Diante desse cenário, podemos considerar que o âmbito da pesquisa em aprendizagem socioemocional na área de Educação no Brasil está no início da formação de suas bases. As pesquisas, juntamente com o debate das políticas públicas, precisam esclarecer o sentido do desenvolvimento de habilidades emocionais e relacionais na educação, defendendo a apropriação da aprendizagem para além das expectativas de obter bons resultados acadêmicos, a despeito de que

suas consequências poderão incidir, provavelmente, na evolução positiva dos *rankings* avaliativos dos parâmetros nacionais e internacionais em educação.

Destarte, quando se fala de educação emocional e relacional, no âmbito das políticas ou de pesquisas, é imprescindível ter a clareza de que somente se pode desenvolvê-la a partir de uma convicção por parte dos educadores que a põem em prática – o que exige, também, um cuidado formativo. Educação socioemocional, como já foi esclarecido, está baseada no saber distinguir pensamentos, ações e emoções, compreendendo as causas e consequências emocionais, avaliando sua intensidade, reconhecendo e utilizando uma linguagem emocional de forma apropriada em comunicações verbais e não-verbais.

Falar de desenvolver habilidades socioemocionais implica, essencialmente, introduzir a linguagem das emoções para que a pessoa desenvolva um clima relacional intra e interpessoal favorável ao bem-estar individual e coletivo, constituindo um percurso formativo considerando os aspectos emocionais e relacionais, os quais são partes intrínsecas da condição humana. Logo, as incidências positivas no desempenho acadêmico, devido ao desenvolvimento socioemocional jamais podem ser vislumbradas como fins em si mesmas, posto que se trata de consequências tangenciais a uma formação maior da integralidade humana. Essa compreensão parece ser o principal desafio para que consideremos efetiva a inserção da aprendizagem socioemocional no contexto educacional brasileiro.

Após apresentarmos um panorama sobre a vida humana e os aspectos gerais que envolvem seu ciclo de desenvolvimento, traçando alguns elementos fundamentais para que a formação humana desabroche, direcionaremos no próximo capítulo nossa reflexão ao tema de como a formação humana pode ser praticada na educação emocional propriamente dita. Embora consideremos os vários núcleos formativos existentes que são partes do conjunto que influencia o processo do desenvolvimento do ser humano, lançaremos uma atenção cuidadosa às instituições educativas, as quais mediante nossa compreensão sobre educação, devem ter como princípio geral a formação do indivíduo para a vida, expandindo seu sentido formativo para o ensino sobre as emoções que integram seu ser.

3 PENSAMENTO, AFETIVIDADE E TRABALHO COM HABILIDADES SOCIAIS: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL “PATHS” E SEUS DESDOBRAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

O ensino sobre as emoções é uma espécie de educação que aprimora o potencial humano para a condução de uma vida que se realize em sua forma mais elevada, conforme a concepção de López Quintás (2004). A educação emocional é um processo educativo contínuo e permanente ao longo de toda a vida e sua sistematização pode ser proposta através do desenvolvimento de competências emocionais. Como já expusemos, as relações nas diversas fases da vida preparam a trajetória para o desenvolvimento das emoções e dos relacionamentos que estão por vir, contudo, começar a dar atenção à dimensão emocional desde o início da vida pode favorecer o direcionamento adequado para a formação humana.

Quando os professores (e educadores em geral, incluindo pais e responsáveis) fornecem atenção e reconhecem as emoções nas crianças, auxiliando-as a lidar melhor com tais manifestações, é muito provável que essas crianças, à medida que forem amadurecendo, adquirirão em seu desenvolvimento maior controle das emoções sobre o corpo, exibindo um comportamento mais controlado, consciente e adequado. Ocorrendo o oposto, ou seja, quando as emoções são ignoradas ou são tratadas como um tema que incita indisposição aos educadores, com o tempo, as crianças ficarão mais vulneráveis a reprimir suas emoções, sufocando-as, e, gerando, de tal maneira, um obstáculo ao desenvolvimento da confiança em si mesmas e nas relações estruturadoras (LAMA; GOLEMAN, 2003).

As metodologias educativas voltadas à aprendizagem emocional e social no âmbito escolar concebem a dimensão emocional como relevante para a formação humana, considerando que uma prática limitada ao estímulo cognitivo não fornece o acesso para a formação integral do ser. De modo geral, as propostas curriculares em educação emocional têm sido aplicadas e seus processos e resultados submetidos ao crivo da metodologia científica, o que tem mostrado que muitas propostas contribuem com elementos eficazes para a educação na escola (CASEL, 2003; CASEL, 2013; ZINS *et al.*, 2004; DURLAK *et al.* 2011; MERCHÁN; BERMEJO; GONZÁLEZ, 2014; NILES; REYNOLDS; NAGASAWA, 2006).

De acordo com Bisquerra Alzina, Pérez-González e Navarro (2015) a educação emocional segue uma metodologia prática a ser aplicada em diversas situações

como comunicação afetiva/efetiva, resolução de conflitos, tomada de decisões, melhora da autoestima, atitude positiva perante a vida, prevenção de comportamentos vulneráveis (consumo de drogas, sexo impróprio, intenções suicidas). Quanto ao conteúdo, geralmente, a educação emocional é desenvolvida por meio de aspectos relacionados ao conceito de emoção, aos fenômenos afetivos, aos tipos, características, princípios e efeitos emocionais, que culminam na formação de competências.

As competências desenvolvidas na educação emocional [...] fundamentam-se no desenvolvimento da consciência emocional ou inteligência interpessoal. [...] Se alguém não puder ver e compreender o mundo emocional de maneira experiencial em si mesmo, dificilmente poderá ver e compreender o mundo emocional dos outros. [...] Assim como a consciência emocional permite que eu me conheça, me compreenda e aja conscientemente, a compreensão emocional me permite conhecer, compreender, me vincular e agir positivamente com os outros. (CASASSUS, 2009, p. 133)

3.1 O CURRÍCULO PATHS: ASPECTOS GERAIS

A publicação do CASEL (2013) – na qual foram avaliados 22 programas de educação emocional que atenderam aos padrões de alta qualidade, conforme critérios elucidados no capítulo anterior – menciona o *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) *Curriculum*²² como um dos que possui evidência baseada em muitas testagens que obtiveram resultados positivos através de pesquisas aleatórias e longitudinais. Além disso, se destacou por ser um currículo que fornece orientações práticas aos professores e por possibilitar a integração da SEL a conteúdos acadêmicos (Ver quadro 2).

Distribuído por lições de aprendizagem socioemocional, o currículo (KUSCHÉ; GREENBERG, 1994), é designado para melhorar as habilidades socioemocionais nas seguintes categorias: a) compreensão emocional e habilidade de expressão emocional; b) habilidades de amizade/ relacionamentos; c) autocontrole/regulação emocional; d) autoestima positiva; e) habilidades de resolução de problemas, incluindo negociação interpessoal e habilidades de conduzir e solucionar conflitos.

²² A versão em português, publicada em 2012, traduziu a sigla PATHS como Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais – Educação Emocional para Crianças.

Quadro 2 – Classificação do programa PATHS, segundo os critérios CASEL de alta qualidade

Atende quais anos escolares?	PreK a Grade 6 (correspondente à última etapa da educação infantil até o primeiro ano do ensino fundamental II do sistema de ensino brasileiro).
Está organizado em sequência, por ano escolar?	Sim ²³
Qual o número médio de sessões por ano?	40 a 52 lições por ano escolar
Aborda a SEL em sala de aula?	Sim, apresenta instruções explícitas de competências socioemocionais.
Há oportunidades para praticar habilidades socioemocionais?	Diversas
Envolve o contexto amplo de sala de aula?	Vastamente
Envolve o contexto amplo de escola?	Vastamente
Envolve o contexto familiar?	Vastamente
Envolve o contexto comunitário?	Minimamente
Há ferramentas para monitorar a implementação?	Sim
Há ferramentas para mensurar o comportamento do aluno?	Sim

Fonte: CASEL *Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs*, 2013, p.53 (tradução nossa)

Conforme Greenberg, Kusché & Riggs (2004) o PATHS está pautado em algumas estruturas teórico-conceituais. Primeiramente, o modelo ABCD (*Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic*), desenvolvido pelos próprios autores do currículo,

²³ Em nossa pesquisa, utilizamos a tradução da primeira edição do PATHS (Kusché e Greenberg, 1994) para a língua portuguesa, publicada em 2012, pelo Instituto de Formação Humana (IFH). A versão original do PATHS, editada pela *Channing Bete*, foi atualizada em 2010. Até o momento da escrita da tese, não conseguimos ter acesso ao material atualizado, no entanto, de acordo com as informações contidas no website da editora, um dos diferenciais da reedição está na distribuição dos volumes por ano escolar. Anteriormente, as lições estavam distribuídas por unidades temáticas, formato utilizado em nossa pesquisa. Atualmente, o Instituto de Formação Humana está desenvolvendo as adaptações necessárias a serem integradas à versão publicada em língua portuguesa. De acordo com o IFH, possivelmente, não há alterações no conteúdo do material, apenas alguns acréscimos de materiais complementares e uma classificação mais amigável para o trabalho do educador. Disponível em: <<http://www.channing-bete.com/prevention-programs/paths/detailed-look.html>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

modelo que prioriza o desenvolvimento da criança com base na integração da linguagem afetiva, comportamental e cognitiva, e, na promoção da sociabilidade (Kusché & Greenberg, 1994). Para os idealizadores, o desenvolvimento socioemocional precede muitas formas do desenvolvimento cognitivo, e, deste modo, as crianças são capazes de vivenciar experiências emocionais e reagir a elas antes mesmo de poder verbalizar sobre tais experiências. As crianças que aprendem sobre afeto sabem como reconhecer e regular seus próprios sentimentos, os sentimentos dos outros e como se comunicar com eles. De acordo com Kusché e Greenberg (2012), quando o comportamento é reforçado²⁴ positivamente, as crianças aprendem a utilizar estratégias de autocontrole que ajudam na gestão de sua conduta em sala de aula e nos relacionamentos diversos. Destarte, tal tipo de desenvolvimento configura um pertinente recurso que deve estar integrado às habilidades cognitivas e linguísticas que se desenvolvem mais lentamente (RIGGS *et al.*, 2006).

Também podemos perceber um sistema eco-comportamental incorporado na proposta PATHS, isto é, um modo de aprendizagem independente sobre a criança, inculcando mudanças positivas na ecologia da escola. Esse tipo de mecanismo evidencia não apenas o ensino das habilidades socioemocionais, mas, fornece uma estrutura de oportunidades no amplo espaço escolar²⁵ para proporcionar um reforço à aplicabilidade eficaz e apropriada das habilidades ensinadas. Para o PATHS, a adaptação das crianças ocorre em função do nível das próprias habilidades e do contexto ambiental que as cerca – conforme Bronfenbrenner (2011) discute em sua teoria bioecológica – enfatizando além do ensino direcionado às habilidades, a influência e a criação de significativas oportunidades reais de generalizar a

²⁴ Embora o PATHS incentive o uso de recursos que servem como reforços, o “*Behavioral*” do modelo ABCD não alude a um tipo de comportamentalismo radical baseado no estímulo-resposta, cuja proposta enfatiza e tem como fim último a modelação e o direcionamento do indivíduo através da aplicação de um estímulo externo. Os reforços positivos (exemplo: verbalização de elogios quando uma atitude emocionalmente prudente é executada) funcionam como uma ferramenta que ajuda a consolidar o desenvolvimento do comportamento na criança por meio de processos cognitivos e emocionais conscientes e que são abandonados à medida que a criança incorpora e compreende a razão de ser do autocontrole.

²⁵ Por amplo espaço escolar, consideramos as relações que implicam algum tipo de participação na formação do comportamento da criança, ou seja, a maneira do professor interagir, sua relação com a criança, com a sala de aula, e, os recursos e procedimentos adotados na organização da escola para fornecer um clima pedagógico apropriado para a execução de tal proposta educativa.

aprendizagem em favor da internalização efetiva dos conceitos vivenciados (DOMITROVICH; CORTES; GREENBERG, 2007).

Fica evidente ainda no PATHS, a consideração a respeito do funcionamento organizacional do cérebro a partir da neurobiologia²⁶, em destaque, o controle vertical referente à regulação das emoções e ações dos lobos frontais sobre o sistema límbico e áreas sensório-motoras, bem como à comunicação horizontal conectada ao fenômeno que resulta da informação processada pelos hemisférios direito e esquerdo do neocórtex²⁷ (GREENBERG; SNELL, 1997).

O programa PATHS está delineado para crianças que se encontram no final da educação infantil até o 6º ano do ensino fundamental II, atendendo a faixa etária entre 5 a 11 anos de idade. Na versão de 1994, aquelas categorias estão distribuídas em sete volumes que norteiam a educação emocional proposta pelo currículo: um volume destinado à “Preparação e Autocontrole”; três volumes sobre “Sentimentos e Relacionamentos”; um volume voltado à “Resolução de Problemas”; um volume com lições suplementares às temáticas contempladas nos volumes citados; e, um volume de materiais complementares ao ensino das lições relativas a todos os volumes. As lições apresentam um roteiro, iniciando com uma introdução contendo objetivos e metas, orientação para implementação, sugestões para envolver os pais, uma lista de perguntas comuns e suas respectivas respostas, atividades suplementares (com algumas que se interconectam com as acadêmicas) e folhetos para a família.

Para cada nível, o currículo inclui uma série de lições que devem ser dadas três vezes por semana, durante vinte a trinta minutos por aula, a depender da faixa etária dos alunos. Cada categoria do desenvolvimento socioemocional que o currículo abrange é conduzida por estágios, embora algumas unidades integrem mais de uma categoria. As aprendizagens são sequenciadas e o grau de dificuldade progride

²⁶ É indicado, inicialmente, que sejam reservadas aulas para tratar dos preparativos gerais para o ensino do PATHS: estabelecer um tom e clima adequado, arrumar o ambiente de modo acolhedor, incitar atividades que despertem o sentimento de pertença na sala de aula (construção coletiva de regras), estimular habilidades de atenção, praticar dramatização e utilizar brincadeiras que introduzam o raciocínio lógico.

²⁷ Não é objetivo de nosso trabalho discutir as influências da neurobiologia sobre a educação. A evidência tratada neste espaço se refere à presença de alguns dispositivos da organização cerebral no funcionamento ativo da dimensão socioemocional, tendo em vista que as interconexões neuronais presentes no sistema límbico e córtex frontal influenciam na capacidade de regular os impulsos e modificar ações potencialmente padronizadas. Para uma leitura aprofundada sobre o funcionamento de tal mecanismo, ver GREENBERG, 2006; DAMASIO; IMMORDINO-YANG, 2007; GOLEMAN, 1995.

paulatinamente em cada lição. A estrutura da primeira versão do currículo apresenta uma sugestão para o professor prosseguir suas aulas, porém, permite que o mesmo avalie a necessidade de atrasar ou ultrapassar determinadas lições de acordo com o amadurecimento emocional de seus alunos.

Quanto aos objetivos expressos nas lições do PATHS, podemos afirmar que a proposta da aprendizagem socioemocional que permeia o currículo, pretende:

- i) Estabelecer e reforçar regras básicas de sala de aula;
- ii) Fortalecer o autocontrole e estimular o pensamento reflexivo em sala de aula;
- iii) Melhorar habilidades de comunicação das crianças com adultos e pares;
- iv) Usar literatura para discutir e promover comportamentos responsáveis e pró-sociais;
- v) Desenvolver as habilidades para identificar, atender e discutir a variedade de sentimentos nas experiências pessoais de sua vida;
- vi) Desenvolver habilidades para reconhecer e interpretar, em si mesmo e nos outros, similaridades e diferenças nos sentimentos, reações e pontos de vistas;
- vii) Utilizar literatura e dramatizações como ferramentas facilitadoras para compreender experiências emocionais;
- viii) Promover o desenvolvimento da empatia e tomar a perspectiva do outro;
- ix) Ajudar as crianças no uso de habilidades de resolução de problemas para prevenir e/ou resolver problemas e conflitos em interações sociais;
- x) Fornecer apoio para que as crianças façam uso das habilidades, melhorando o sucesso acadêmico e ecológico da sala de aula.

3.1.1 O PATHS e seus resultados empíricos

A partir dos objetivos descritos, os autores do PATHS acreditam que ensinar as crianças tais habilidades socioemocionais, desde a fase em que adentram no espaço escolar, evita problemas futuros, como a dificuldade de lidar com emoções impulsivas e aflitivas. Embora o PATHS apresente conexões com a formação da vida humana singular e relacional a partir das práticas que têm a intenção de desenvolver as emoções humanas associadas aos modos de agir e de se relacionar intra e

interpessoalmente, algumas fontes de pesquisas também investigam a respeito da aprendizagem socioemocional a partir de evidências baseadas no aumento do nível do desempenho acadêmico dos alunos.

Schonfeld *et. al* (2014), por exemplo, realizaram uma pesquisa aleatória durante 4 anos, envolvendo 24 escolas de um distrito estadunidense, com 702 alunos no grupo de intervenção e 692 no grupo controle. O instrumento utilizado para avaliar os resultados foi o *State Mastery Test*, uma espécie de teste da administração do estado norteamericano que anualmente é aplicado para medir a capacidade dos alunos de usar suas habilidades de resolução de problemas para as tarefas acadêmicas em matemática, leitura e escrita, evidenciando o limite da investigação ao exame da contribuição potencial da SEL, por meio do PATHS, para o desempenho acadêmico. O estudo longitudinal verificou que a probabilidade de o grupo de intervenção obter proficiência em leitura e escrita e obtenção de maiores notas em matemática foi quase duas vezes maior que o grupo controle.

Provavelmente, a aprendizagem socioemocional promovida pelo PATHS pode contribuir para o desempenho acadêmico, como mostraram Schonfeld *et al.* (2014). Por exemplo, estratégias ensinadas para solucionar problemas interpessoais, como identificar um problema, estabelecer metas em relação ao mesmo, gerar respostas apropriadas, avaliar resultados, etc., podem ser utilizadas para avaliar e conduzir problemas acadêmicos. Além do mais, a estrutura do programa também fornece atividades que capacitam o professor a melhorar a relação professor-aluno, estimulando os alunos a se aproximarem dos professores caso necessitem de uma assistência na aprendizagem, o que aumenta o interesse no processo de ensino-aprendizagem.

Como resultado, a combinação de desenvolvimento socioemocional dos alunos, com a abertura para o ensino por parte dos professores, e, a gestão da sala de aula a partir de um ambiente mais favorável, possivelmente, atinge positivamente o desempenho acadêmico, embora este não seja o principal objetivo da educação emocional. A educação das emoções não trata de um conhecimento que se destine apenas ao enfoque da aquisição de habilidades socioemocionais, mas, de um tipo de educação que integra professor-aluno para um caminho de autodescoberta e transformação pessoal. Logo, os possíveis efeitos positivos no desempenho acadêmico são um desdobramento secundário e não a finalidade do processo, uma vez que o princípio genuíno que permeia os objetivos centrais desse tipo de saber

converge para a formação do humano em sua integralidade, isto é, o homem que não apenas pensa, mas que também sente, pensa sobre o que sente, age e se relaciona consigo e com os outros, que vive em um mundo de relações.

O PATHS já foi traduzido para o holandês, francês, espanhol, alemão, croata, italiano, urdu, turco, e, mais recentemente, para o português. Estudos publicados sobre a implementação e/ou a eficácia do PATHS no Reino Unido (CURTIS; NORGATE, 2007; KELLY *et al.*, 2004; WAGNER *et al.*, 2012), na Croácia (KRUŠELJ, 2014), na Alemanha (EISNER; JÜNGER; GREENBERG, 2006) e na Turquia (ARDA; OCAK, 2012) relatam que o programa curricular proporciona melhorias significativas quanto à compreensão das emoções, à fluência nas discussões sobre os sentimentos, à gestão das emoções emocionais e ao clima escolar positivo. Além desses estudos, merecem destaque algumas pesquisas realizadas no contexto norte-americano que corroboraram o êxito que o programa proporciona no desenvolvimento das emoções e relações dos alunos.

Crean & Johnson (2013), por exemplo, acompanharam durante três anos alunos de 14 escolas no nível elementar (Fundamental I, no Brasil) em uma pesquisa que evidenciou o progresso das crianças por meio da mudança no clima da escola, constatando que o PATHS alterou significativamente o desenvolvimento do comportamento das crianças participantes. Ao final do terceiro ano da pesquisa, os resultados indicaram que o PATHS contribuiu positivamente na redução do comportamento agressivo, entretanto, a pesquisa não conseguiu assegurar se tais mudanças evidenciadas serão de longa duração e/ou poderão ser estendidas para outras esferas da vida dos alunos. Os pesquisadores pontuaram ainda que o currículo foi um dos sete programas selecionados pelo *Institute of Education Sciences (IES) and the Centers for Disease Control and Prevention (CDC)* na avaliação nacional (EUA) do *Social and Character Development Research Program (SACD)*²⁸.

Em uma outra pesquisa, Domitrovich, Cortes e Greenberg (2007) avaliaram o PATHS em 20 salas de aula de educação infantil em duas comunidades na

²⁸ O IES e o CDC são instituições parceiras que integram pesquisadores e colaboradores com o fim de desenvolver conhecimentos, informações e ferramentas para proteger e promover a vida saudável e prevenir eventos que possam ameaçá-la. O SACD é um programa do IES que avalia sistematicamente programas escolares para fornecer evidências quanto à eficácia de tais programas, pautadas pelo rigor científico. Disponível em: <<http://www2.ed.gov/about/offices/list/ies/social.html>> . Acesso em 11 jul. 2015.

Pennsylvania, nas quais parte desenvolveu o currículo por nove meses e as demais funcionaram como grupo controle. Por meio de uma análise de avaliações realizadas com as crianças, os pais e os professores, foram evidenciados resultados indicativos de aumento de habilidades referentes à compreensão emocional e social das crianças que participaram da intervenção PATHS. Tal achado demonstrou que o PATHS é um componente curricular que além de contribuir para a redução/prevenção da agressividade e indisciplina, propicia aos primeiros anos da vida escolar a construção de competências socioemocionais fundamentais à essa fase da infância, integrando afeto, comportamento e entendimento cognitivo. Os pesquisadores também averiguaram que o grupo de intervenção demonstrou melhor vocabulário emocional, maior precisão na identificação dos sentimentos e apresentou baixos escores de raiva. Contudo, quanto à resolução de problemas não houve diferença entre os grupos. Já na análise dos dados sob o olhar dos professores, os alunos revelaram significativo desenvolvimento na cooperação e na consciência emocional.

Outra comprovação científica da eficácia do PATHS foi elucidada por uma grande pesquisa desenvolvida pelo *Conduct Problems Prevention Research Group*²⁹ (CPPRG) que envolveu 180 salas de aula de escolas pertencentes a comunidades norteamericanas de alto risco (CPPRG, 1999). Nas escolas em que houve intervenção, os professores do *Grade 1* (1º ano do Ensino Fundamental I) trabalharam com 57 lições que focaram as categorias de autocontrole, consciência emocional, relacionamento com os colegas e resolução de problemas. No final do *Grade 1*, os alunos do grupo de intervenção apresentaram escores de comportamento agressivo inferior aos do grupo controle. As análises longitudinais compararam os estudantes que tinham recebido três anos de PATHS com os do grupo controle e demonstraram taxas significativamente menores quanto à desatenção, agressividade e desempenho acadêmico insatisfatório.

Riggs *et al.* (2006) sugerem que a eficácia do PATHS está na promoção do controle inibitório³⁰ e na fluência verbal sobre as emoções. Segundo o pesquisador,

²⁹ O *Conduct Problems Prevention Research Group* é um grupo de pesquisa que pertence ao *Fast Track Project*, um projeto de intervenção e pesquisa abrangente que se propõe a olhar como as crianças se desenvolvem, fornecendo tutoria acadêmica e lições para desenvolver habilidades sociais e regular seus comportamentos. Disponível em: <<http://www.fasttrackproject.org/>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

³⁰ Controle inibitório consiste na capacidade de resistir a uma forte inclinação para fazer algo e, ao invés de ceder a essa inclinação, fazer o que é mais adequado ou necessário. Possibilita inibir uma ação

os programas de desenvolvimento socioemocional devem elaborar currículos que promovam a integração da função executiva³¹, do processamento verbal e da consciência emocional, aumentando o desenvolvimento das capacidades neurocognitivas, tendo em vista que as experiências e as relações das crianças afetam a organização, estruturação e desenvolvimento do cérebro.

Do ponto de vista científico, como visto, há várias pesquisas que atestam a eficácia do currículo PATHS, quanto ao seu escopo central, a saber: a) desenvolver a percepção consciente dos estados emocionais em si mesmo e nos outros; b) desenvolver a habilidade de expressar esses sentimentos em palavras; c) desenvolver a habilidade de acalmar-se quando estiver se sentindo emocionalmente agitado; d) desenvolver a habilidade de planejar com antecedência e considerar os efeitos que o comportamento pode causar nos outros; e) desenvolver empatia/compaixão pelos outros.

Para isso, Kusché e Greenberg (2012) desenvolveram várias estratégias pedagógicas para o desenvolvimento emocional e relacional das crianças. Vejamos a seguir, baseando-se no escopo do currículo PATHS, algumas atividades que se destacam e constituem modos de introduzir a formação humana no desenvolvimento das crianças.

3.2 DO LÚDICO À REALIDADE PRÁTICO-RELACIONAL: AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PATHS PARA DESENVOLVER AS EMOÇÕES E SEMEAR UMA VINDOURA FORMAÇÃO HUMANA

O currículo PATHS foi desenvolvido para os educadores estimularem um tipo de ensino-aprendizagem no qual espera-se que os alunos se apropriem dos principais conceitos norteadores que perfazem a abordagem socioemocional curricular: autocontrole, compreensão emocional, desenvolvimento da autoestima,

impulsiva e ter atenção seletiva ou focalizada, permitindo uma medida de controle às ações através de uma atenção apropriada ao invés do controle por estímulos externos, hábitos mentais ou comportamentos enraizados.

³¹ A função executiva envolve habilidades de regulação comportamental, como: flexibilidade cognitiva (deslocamento entre os conjuntos de tarefas ou entre diferentes formas de interpretar uma situação); controle inibitório; e, memória efetiva (informação consciente e utilizada para guiar uma meta adequada ao comportamento). Podemos compreendê-la como um conjunto de competências autorregulativas envolvidas na modulação do pensamento, da emoção e da ação.

relacionamentos e habilidades de resolução de problemas interpessoais. Os métodos oferecidos pelo currículo envolvem histórias, dramatizações, demonstrações e diálogos que estimulam o uso de mediação verbal, de reforço individual e coletivo e de inferências. Esses meios são utilizados em uma gama de atividades para facilitar a compreensão da dinâmica cognitivo-afetivo-comportamental por parte das crianças e inspirar o uso de determinados mecanismos práticos em situações reais. Entendendo como funciona sua dinâmica emocional, a criança pode ser capaz de aprender a monitorar e controlar sua impulsividade e ter sucesso em suas experiências socioemocionais.

Ao longo das unidades didáticas do currículo, percebe-se a integração gradativa dos componentes fundamentais da aprendizagem socioemocional, os quais, ordenadamente, seguem o trajeto de, inicialmente, levar a criança a perceber a existência do impulso emocional (ser capaz de parar e acalmar-se), depois perceber os sentimentos, identificá-los e pensar sobre eles, para poder guiá-los e, assim, optar por respostas/ações – mediadas pelo pensamento – emocionalmente equilibradas. Tal modelo elaborado por Kusché e Greenberg (2012) revela o cuidado pedagógico em disponibilizar aprendizagens de acordo com o grau de maturidade da criança, oferecendo recursos que a preparam para iniciar um percurso que poderá levá-la a aproximação do autoconhecimento. Listaremos a seguir alguns princípios da aprendizagem socioemocional presentes no PATHS, depreendendo o modo didático fornecido para substancializar tal desenvolvimento humano:

I) A percepção e a inibição da impulsividade emocional

Perceber a emoção em si próprio é o primeiro passo para desenvolver a consciência emocional, tendo em vista que estar munido de e saber utilizar estratégias de ações nas experiências emocionais, requer, fundamentalmente, atenção para o que acontece consigo mesmo. Nas experiências emocionais, estar presente no momento em que a situação ocorre, isto é, estar atento ao surgimento das emoções na dinâmica das relações humanas, implica permanecer na experiência, consciente da/na situação a que se faz presente.

A maneira de dirigir esse processo é a pessoa prestar atenção ao que lhe está ocorrendo para tomar consciência de sua experiência presente, e através da linguagem, formulando a declaração “*Agora me dou conta...*”, ou

se fazendo as seguintes perguntas fundamentais: “*O que estou sentindo?*”, “*o que quero?*”, “*o que estou evitando?*” e “*o que espero?*”. Fazer essas perguntas [...] é uma experiência reveladora. (CASASSUS, 2009, p. 141, grifos do autor)

Logicamente, desenvolver a consciência emocional exige habilidades prévias. Uma sequência de passos leva o indivíduo a alcançar em seu estado maduro o estado consciente sobre seu próprio campo emocional. Em relação a crianças pequenas, o trabalho na perspectiva do desenvolvimento socioemocional parte, inicialmente, da percepção e, em seguida, controle da impulsividade no comportamento.

A criança, quando confrontada com situações interpessoais, sociais, emocionais ou de resolução de problemas, tende a emitir de imediato a sua reação. À medida que amadurece, as reações imediatas (impulsivas) podem ser mediatizadas por uma capacidade de reflexão, pensamento e planejamento. Nas crianças pequenas tal capacidade não lhes é disponível, no entanto, nesse estágio de desenvolvimento humano, as reações impulsivas podem ser controladas e preparadas para serem identificadas previamente em algumas experiências comportamentais.

Para isso, Kusché e Greenberg (2012) estimulam o reconhecimento das experiências comportamentais das crianças por meio de histórias com personagens que apresentam comportamentos familiares às próprias experiências das crianças. Como estratégia para introduzir a percepção do comportamento, o currículo propõe, na unidade de Preparação e Autocontrole, atividades experimentais baseadas na figura fictícia da “Tartaruginha”, personagem principal de uma história que é a referência central desse volume didático (ver Quadro 3). As reações impulsivas da personagem conduzem seu comportamento, antes mesmo de a Tartaruginha perceber o que sente durante a experiência.

O ensinamento inicial para desenvolver a atenção e perceber a presença do impulso, antes mesmo de se manifestar no comportamento, é o cultivo da calma. Manter-se calmo não significa suprimir as emoções, mas, estabelecer um compromisso dinâmico entre atenção, afeto, cognição e processos comportamentais. Para isso, o PATHS ensina a técnica utilizada pela “Tartaruginha”, isto é, os Três Passos para se Acalmar: 1) Parar, 2) Respirar longa e profundamente, 3) Dizer o que está sentindo.

Para experimentar a técnica da tartaruga, alguns métodos são disponibilizados às crianças. Um dos mecanismos é o manuseio de um fantoche do animal que imita

o movimento de entrar no casco, aludindo à necessidade de reservar-se para poder observar o que acontece emocionalmente consigo. “Entrar no casco” é uma metáfora indicada para as crianças menores serem introduzidas a um tipo de ensino que lhes possibilita familiarizar-se consigo mesmas.

Quadro 3 – A História da Tartaruga

A história da Tartaruga

Esta história é sobre uma pequena tartaruga que não gostava de ir para a escola. O nome dela era Tartaruguinha. Tartaruguinha estava muito chateada por ter que ir à escola. Ela queria ficar em casa o dia todo e não fazer nada. Ela não queria trabalhar ou aprender as coisas da escola.

[...]

Tartaruguinha achava que era muito difícil tentar escrever ou copiar do quadro, como também era muito difícil ler livros e estudar matemática. Ao invés disso, Tartaruguinha queria mesmo era brigar com eles! Ela gostava de aperrear as outras crianças e pegar seus lápis e livro. Não gostava de compartilhar nem de prestar atenção à professora. Era muito difícil para ela se lembrar que não deveria brigar ou fazer barulho. Para ela, era muito difícil seguir as regras. Também, era muito difícil não se chatear. Todos os dias, Tartaruguinha dizia para si mesma que deveria ficar de fora das confusões. Daí ela fazia algo que não deveria fazer e se envolvia em confusão. Ela se sentia como se não tivesse controle sobre seus comportamentos. As outras crianças não queriam mais brincar com ela e começou a sentir sozinha.

[...]

Um dia, quando estava na pior, Tartaruguinha encontrou-se com a maior e mais idosa tartaruga da sua cidade. A Velha e Sábia Tartaruga foi muito gentil e queria ajudar a Tartaruguinha: “Eu lhe contarei um segredo. Você já tem a resposta para os seus problemas. É o seu casco, o seu casco... Toda vez que você ficar chateada, triste, com raiva, você pode entrar no casco. Depois que você entrar no seu casco, poderá seguir três passos. Primeiro, diga a você mesma que ‘pare’. Segundo, respire profunda e longamente. Terceiro, fale qual é o problema e como você se sente. Depois, você deve descansar até que seus sentimentos não estejam tão fortes ou até se sentir calma”. A Velha e Sábia Tartaruga mostrou à Tartaruguinha como entrar no casco para acalmar-se. “Agora, na próxima vez que você se sentir chateada, você poderá entrar em seu casco e se acalmar”.

[...]

A Tartaruguinha ficou feliz por descobrir que era ótimo e confortável ficar em seu casco onde ninguém poderia chateá-la. Em pouco tempo, ela se sentiu calma e controlada novamente. [...] A Tartaruguinha praticou entrar no seu casco repetidas vezes. Quando ela se sentia chateada, entrava no casco e se acalmava.

Fonte: KUSCHÉ; GREENBERG, 2012, Materiais Complementares, pp. 45-46.

O comando corporal inibe a reação física de uma resposta automática e motora, canalizando o impulso comportamental para imitar o movimento da tartaruga, nomeado como “Fazer a Tartaruga”. Tal movimento é estimulado como forma de treinar as crianças para as possibilidades de utilizar o corpo para favorecer o controle das ações impulsivas e contribuir para a estabilização das emoções físicas da emoção. Para “Fazer a Tartaruga”, as crianças são incitadas pelo professor que

conduz a atividade PATHS a se recolherem através do movimento de cruzar os braços e, assim, realizar os “Três Passos”. Além de aprender o que pode e o que não pode fazer em um ambiente relacional, a criança aprende a controlar a impulsividade motora. Ao exercitar e implementar essa rotina, a criança pode começar a aprender a realizar uma tarefa (ou uma resposta) desaceleradamente.

De acordo com Cruz e Borges (1992), é condição *sine qua non* para o comportamento não-impulsivo o cultivo de uma ampliação do intervalo do tempo entre a reação impulsiva e o que se pensa e sente na circunstância em que ela surge. Para as crianças pequenas, as autoras afirmam que estratégias cognitivas como discurso interno, criação de imagens mentais ou desvio da atenção são indicadas para enfraquecer as manifestações impulsivas ou até mesmo dissipá-las. Esse tipo de estratégia cognitiva está presente no modo lúdico de “Fazer a Tartaruga”. As crianças são estimuladas a incorporarem tal prática, como forma de lhes propiciar alternativas para lidar com os impulsos emocionais, além de prepará-las para o cultivo de uma prática que as auxiliará no desenvolvimento socioemocional posterior.

[...]as crianças aprendem que podem controlar/inibir seus comportamentos negativos mediante o uso de um procedimento de sinalização, ou seja, entrar em suas “carapaças” quando sentem raiva, chateação ou incômodo. Através desse procedimento, elas aprendem a “Fazer a Tartaruga”, o que consiste tanto em uma resposta comportamental/motora como em procedimentos de conversação interior [...]; esses comportamentos podem então ser praticados no lugar daqueles negativos, ou podem ser utilizados com o objetivo de sinalizar um incômodo. (Kusché e Greenberg, 2012, Manual do Professor, pp. 39-40)

É comum as crianças ainda neste estágio do desenvolvimento infantil efetivar um tipo de comportamento a partir de fatores motivacionais, como realizar o “Fazer a Tartaruga”, para agradar um adulto, receber aprovação do grupo ou adquirir algum tipo de recompensa. Nesse sentido, o reforço positivo é utilizado em algumas atividades do PATHS como o elogio verbal ao “Fazer a Tartaruga” em situações apropriadas ou o uso de material simbólico (adesivos ou carimbos).

[...] o reforço material deve gradativamente desaparecer, passando-se de uma prática contínua para uma intermitente, até finalmente se tornar um sistema de reforço secundário ou aleatório. Dando continuidade ao currículo, os professores passam a estimular as crianças a usar a Tartaruga como “uma forma” para se parar e pensar. (KUSCHÉ; GREENBERG, 2012, pp. 40)

O uso do reforço não alude a um tipo de condicionamento operante com o simples fim de introduzir um estímulo no ambiente da criança para resultar a ampliação da frequência de suas respostas (impulsos) controladas. O método de modelação para estimular as respostas ocorre no início do processo em razão dos poucos recursos de reflexão que as crianças possuem. A utilização de algumas medidas comportamentalistas é necessária para abrandar a impulsividade infantil inicialmente, sendo tal medida uma preparação prévia para conduzir, *a posteriori*, a apropriação do autocontrole dos impulsos emocionais por meio de reflexão autônoma. Diante disso, conforme Kusché e Greenberg (2012), os métodos de reforço positivo são introduzidos, porém, progressivamente, são abandonados ao longo das demais atividades PATHS.

Como medidas preparatórias, estratégias verbais de controle também auxiliam a inibição das manifestações impulsivas. Tais estratégias estão presentes na sequência estimulada pela tartaruga: parar, respirar e dizer o que sente. Seguir a sequência da “Tartaruguinha”, do ponto de vista vygotskyano, confirma que o discurso privado da criança pode funcionar como medida autorregulativa em seu comportamento (VYGOTSKY, 2000). Um pouco mais além, Luria (1992) destaca que a mediação verbal é o fundamento para o controle das emoções no comportamento.

Na técnica da tartaruga, o direcionamento do adulto funciona como um incentivo para controlar a impulsividade, auxiliando a criança a emitir um discurso aberto sobre os passos que deve efetivar (parar/respirar/dizer o que sente). Desse modo, à medida que a criança amadurece, o discurso verbal assume o caráter autorregulativo, posto que a introdução de fontes externas (no caso do PATHS, a técnica da tartaruga) é uma preparação para que a criança se desenvolva, internalizando e compreendendo, posteriormente, o que acontece dentro de si (LURIA,1992).

II) Expressão dos sentimentos: identificando o que acontece

Para vivenciar as emoções de forma construtiva, devem ser consideradas as distintas formas em que cada um as experimenta em situações diversas; os modos em que são manifestados sinais de específicas emoções, quais os padrões fisiológicos que surgem, expressões faciais, gestos e possíveis tendências de comportamento responsivo.

No campo dos estudos sobre as emoções, Paul Ekman (2008) ficou conhecido por evidenciar que há expressões faciais universais, porém, a forma como as pessoas vivenciam uma mesma emoção pode ser diferente no que diz respeito ao modo de agir. Compreender o modo de agir mediante a presença de quaisquer tipos de emoções conduz ao entendimento de seu próprio perfil emocional. Para desenvolver esse tipo de entendimento particular é crucial identificar o que acontece, prestando atenção às expressões dos sentimentos, sendo este cuidado um dos fundamentos para o estabelecimento saudável das relações humanas.

Escutar, perceber, ponderar, dar um nome e um sentido às emoções são capacidades que caracterizam o modo de “estar atento” a si mesmo. Estar atento é definido por Casassus (2009) “como conhecer o espaço emocional próprio e o espaço compartilhado, anterior a qualquer intenção de transformação” (CASASSUS, 2009, p.140). Para crianças, a educação emocional oferece um preparo para futuros desdobramentos à formação humana, como a potencialização para uma consciência efetiva capaz de promover a elevação e equilíbrio dos padrões emocionais. Diante disso, quanto à preparação voltada a “estar atento”, é tarefa imprescindível ampliar o vocabulário da gama de emoções humanas, posto que quanto mais se sabe sobre as emoções (nomes, características, tipos, classificações no comportamento), mais afinado o indivíduo se torna para identificar em si e/ou nos outros a presença de uma dada emoção, e, para aprender a estabelecer uma comunicação adequada a respeito do que sente.

Um dos pressupostos básicos presentes no PATHS para introduzir a criança ao contato com a linguagem socioemocional é ensiná-la a dar nome às emoções, ativando a percepção para a experiência emocional no corpo a partir da observação e identificação de expressão facial, posturas, gestos e tons de voz. Através dos volumes das “Unidades de Sentimentos e Relacionamentos” (KUSCHÉ; GREENBERG, 2012), atividades sobre cerca de 50 tipos de emoções são oferecidas com o objetivo de despertar na criança uma mínima compreensão emocional e percepção dos aspectos envolvidos nas relações com outras pessoas.

[...] nosso sistema emocional nos fornece informações contínuas que são muito importantes para lidar de modo adequado com nossas demandas diárias. Quanto mais bem aptos formos em fazer uso e compreender nossos sentimentos e os dados que eles fornecem, mais aptos estaremos a trabalhar, a agir e a nos relacionarmos com os outros. A maioria das crianças ainda recebe muito pouca instrução a respeito do desenvolvimento de suas emoções. Nós acreditamos que o oferecimento de uma educação sobre a

compreensão das emoções e dos relacionamentos trará grandes benefícios às crianças, tanto no presente quanto no futuro. (KUSCHÉ; GREENBERG, 2012, v. 1, p.18)

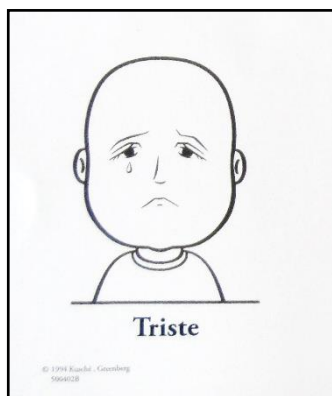
As lições do PATHS enfatizam em suas atividades a capacidade que o indivíduo deve desenvolver para utilizar as várias pistas para reconhecer as emoções em si mesmo e nos outros. Na organização didática, o PATHS estrutura as lições com base em uma sequência lógica que objetiva:

- Introduzir alguns tipos de emoções e formas de pensar sobre elas;
- Mostrar que há maneiras de revelar às pessoas como nos sentimos internamente, por exemplo, quando damos nome aos sentimentos, sendo este um meio de externalizar verbalmente o que se sente;
- Estimular a identificação do que os outros sentem, utilizando inferência ou dedução dos sentimentos por meio das pistas oferecidas na situação contextual: expressões faciais, posturas corporais, características gerais da situação;
- Consolidar um vocabulário emocional amplo, para que as crianças possam associar os nomes dos sentimentos e suas expressões.

A fim de exemplificar, vejamos os métodos presentes no PATHS para auxiliar as crianças a identificar o que sentem em seus contextos relacionais. A primeira estratégia é o uso da Mochila de Sentimentos e do Painel de Sentimentos. A Mochila de Sentimentos é um material que não é fornecido pelo *kit*³² PATHS, porém há a instrução de como pode ser confeccionado e utilizado pelas crianças. Trata-se de uma pequena mochila que guarda cartões que trazem o desenho da expressão facial de cada emoção apresentada nas lições, como exibido na Ilustração 1. Em cada lição trabalhada, as crianças recebem as Carinhas de Sentimentos, as personalizam como desejam e guardam-nas na Mochila de Sentimentos, colecionando os sentimentos aprendidos.

³² O *kit* é constituído por oito volumes, um roteiro próprio de avaliação, fotos e figuras de expressões emocionais e comportamentais, cartazes, fantoche e carimbo.

Ilustração 1 – Carinha de sentimento triste



Fonte: KUSCHÉ; GREENBERG, 2012

A ideia da Mochila de Sentimentos permeia o sentido de que todas as pessoas sentem os mesmos tipos de sentimentos:

[...] lembrem-se que nós não experimentamos o mesmo sentimento ao mesmo tempo, nem temos os mesmos sentimentos sobre as mesmas coisas, mas todos nós sentimos todos os sentimentos. Essa é a razão porque cada um de nós tem o mesmo conjunto de Carinhas de Sentimentos. (KUSCHÉ; GREENBERG, 2012, vol. 1, p. 71)

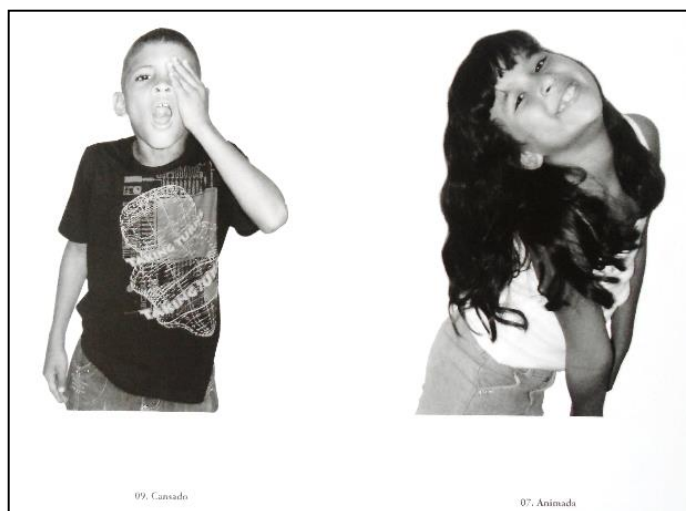
Ao iniciar a aprendizagem sobre determinado tipo de sentimento/emoção, as lições promovem a discussão sobre o seu conceito. Na lição 5, por exemplo, as crianças são estimuladas a pensar conceitualmente sobre estar Animado e Cansado. Em seguida, o educador organiza a elaboração dos conceitos desses sentimentos, expondo-os no Painel de Sentimentos. Em cada aula, os painéis azul e amarelo devem ser dispostos. As distintas cores têm a função de classificar a sensação que a emoção estudada provoca: se a emoção fornecer uma sensação confortável, deve ser colocada no painel amarelo; se a emoção fornecer uma sensação desconfortável deve ficar no painel azul. A classificação por cores é uma estratégia utilizada para facilitar a percepção dos efeitos que uma dada emoção pode causar em si mesmo: conforto ou desconforto. Perceber a sensação provocada por uma emoção faz a criança prestar atenção às possíveis respostas que poderão advir daquela sensação. Desse

modo, a criança é encorajada a estabelecer uma associação entre o nome da emoção, seu conceito e sensação provocada. De posse de tal entendimento, poderá utilizar as emoções colecionadas na Mochila de Sentimentos para comunicar suas próprias emoções, bem como identificar o que os colegas de turma sentem através do que revelam suas mochilas.

Outra estratégia complementar à descrita acima, também é utilizada como um recurso para propiciar a identificação dos sentimentos: imagens de pessoas demonstrando expressões corporais que remetem a emoções (Ilustração 2).

Os fundamentos contidos nas estratégias exemplificadas preparam as crianças para, no futuro, aprofundar a compreensão sobre as emoções, realizando o exame do panorama emocional em que vivem, começando a entender de que modo as emoções surgem e se expressam, passando a conhecer melhor como elas funcionam em si mesmas.

Ilustração 2 – Crianças demonstrando os sentimentos Cansado e Animada



Fonte: KUSCHÉ; GREENBERG, 2012

III) Guiando os estados emocionais desgovernados: a regulação das emoções

O caminho preparatório do PATHS parte da percepção da presença da impulsividade, seguindo para a ampliação do vocabulário sobre as emoções, para assim, direcionar a criança ao exercício de regulá-las por meio da intensificação da mediação verbal.

No campo da neurociência afetiva, há vários níveis de processamento das emoções, desde o conhecimento muito rápido de específicas emoções, como o medo, ao reconhecimento facial ou processos mais complexos que envolvem a cognição. De acordo com Suveg *et al.* (2007), o desenvolvimento da maturidade emocional e social reside na capacidade de conectar eficazmente processos regulatórios neurocognitivos com as emoções. Nesse processo, as habilidades cognitivas em desenvolvimento são aproveitadas para a construção da própria vida emocional do sujeito.

Uma das tarefas cruciais durante o desenvolvimento de crianças da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I é aprender a integrar o pensar e o sentir com a capacidade recém-adquirida de usar códigos baseados na linguagem (VYGOTSKY, 2000). Se a criança não desenvolve a capacidade de regular as próprias emoções, ela pode tornar-se refém das próprias energias vitais da emoção, que irão resultar comportamentos inadequados.

Na educação emocional do PATHS, os Sinais de Controle são um tipo de estratégia de regulação emocional para a criança perceber a presença de uma emoção, sem reprimi-la ou agir sob sua influência. Os Sinais de Controle aludem à ideia de um semáforo de trânsito (WEISSBERG; CAPLAN; BENNETTO, 1990 *apud* KUSCHÉ; GREENBERG, 2012), cujas cores sinalizam o modo como internamente a criança guiará a emoção. Essa medida pedagógica amplia o aprofundamento do autocontrole introduzido pelo “Fazer a Tartaruga” e prepara para o desenvolvimento posterior referente à resolução de problemas.

Os Sinais de Controle, inicialmente, devem ser trabalhados para lidar com os comportamentos descontrolados provenientes de emoções impulsivas como a raiva. Nesse método, a criança é ensinada a compreender o sentido de “controle”, que dá nome à técnica, como uma indicação de que ela mesma é capaz de guiar o que sente; ou seja, estando atenta a alguns sinais (sentimentos e/ou pensamentos que fornecem informações sobre o que acontece consigo), é possível “controlar” o agir, o comportamento.

De acordo com as cores do semáforo, a luz vermelha dos Sinais de Controle significa PARE, momento para parar e acalmar-se:

[...] nossos sentimentos também podem ser sinais, assim como um sinal vermelho de trânsito. Quando nos sentimos chateados ou com raiva ou mesmo quando estamos apenas demasiadamente entusiasmados com alguma coisa, estes sentimentos podem atuar como sinais que nos dizem que devemos parar, da mesma forma que faríamos se estivéssemos dirigindo um

carro e avistássemos a luz vermelha. Daí precisamos nos acalmar e só assim poderemos pensar sobre o que fazer em seguida. Desta forma, podemos [...] ter mais controle sobre os nossos comportamentos. (KUSCHÉ; GREENBERG, 2012, p. 116)

A luz amarela indica ir DEVAGAR e pensar sobre o que está acontecendo e sobre o que sente a respeito do que acontece. A partir desse método, observando e verbalizando internamente sobre os estados emocionais, a criança desenvolve um poderoso meio para se autocontrolar. Além de propiciar o reconhecimento sobre a emoção, verbalizar sobre o que sente pode evitar a descarga imediata, além de atrasar o desconforto e os desgastes provocados por uma ação impulsiva. A luz verde, tal como o semáforo, significa SEGUIR, ir adiante depois de pensar sobre algum plano para solucionar o problema.

Conforme Greenberg (2007), o uso de habilidades de mediação verbal facilita o controle sobre as expressões emocionais não-verbais, aumentando sua regulação. Para isso, a criação de ambientes que promovam a discussão sobre as emoções, o ensino da regulação dos sentimentos e a prática repetitiva de estratégias que despertam atenção e controle cognitivo podem ser vistos como a base para a prevenção, promoção e tratamento de comportamentos emocionalmente (in)adequados. Desse modo, é necessário o uso repetitivo de algumas estratégias PATHS, como os Sinais de Controle, para desenvolver modos de agir pautados em um mínimo de compreensão emocional.

Um exemplo de atividade que estende a prática dos Sinais de Controle aos modos de agir é a lição que se baseia na história de Mônica e seus modos. A lição traz nove situações que envolvem a personagem Mônica, em que ela pode agir de modo grosseiro ou cortês. Uma das situações ilustra Mônica no horário do almoço, bastante faminta. Ao chegar no refeitório se depara com uma fila enorme. Na lição, as crianças devem ser estimuladas a discutir sobre modos de agir com grosseria e com cortesia. Mônica pode agir com grosseria, uma vez que não queira esperar sua vez e, assim, empurrar as outras crianças da fila, irritando-as. Ou, Mônica pode esperar calmamente por sua vez, mesmo estando com fome, preocupando-se com as outras crianças que estão à sua frente. A lição objetiva continuar a associação entre sentimentos e comportamentos, sofisticando o processo de regulação emocional.

As emoções podem também ser reguladas a partir da adoção da perspectiva dos outros, fortalecendo o senso de responsabilidade pessoal que a criança deve

assumir em seu comportamento. Destarte, as crianças aprendem a prestar atenção aos sinais que surgem nas outras pessoas diante de sua ação (na história de Mônica, por exemplo, as atitudes grosseiras sempre geram desconforto, assim como ser cortês tende a gerar no outro um comportamento baseado na cortesia). Com base nas narrativas, as crianças vão compreendendo que um ato de grosseria, ou outro desagradável, pode ser accidental por não pensar antes de agir ou proposital quando nos sentimos irritados e desejamos que alguém se sinta mal. Diante de tal reflexão, espera-se que as crianças compreendam que a forma como agimos pode afetar o modo de sentir de outras pessoas.

Casassus (2009) destaca que quanto mais se exercita a percepção emocional, menor é a probabilidade de que a emoção se manifeste de modo distorcido ou impreciso na ação. Logo, praticando, não apenas as emoções impulsivas ou de alta intensidade serão detectadas com rapidez, mas, também, as de baixa intensidade.

Com uma compreensão emocional exercitada pela mediação verbal, as crianças são capazes de interpretar as próprias experiências emocionais, aperfeiçoando o modo de como podem demonstrar suas emoções aos outros, afetando, assim, a forma de reagir nos relacionamentos.

IV) Pensamento reflexivo e analítico: saber planejar, antever as consequências, agir ponderadamente e avaliar o comportamento emocional

O exercício aprimorado da função executiva, que se refere ao conjunto de habilidades autorregulativas de modular o pensamento, a emoção e a ação, é uma das metas objetivadas com o aprofundamento continuado no trabalho do PATHS. De acordo com Almy & Zelazo (2015), a função executiva envolve a maleabilidade cognitiva que permite o sujeito se dividir entre um conjunto de tarefas, saber guiar emoções impulsivas, manter-se consciente das informações presentes na mente, favorecendo o direcionamento adequado no comportamento.

No currículo PATHS, as estratégias pedagógicas para o desenvolvimento emocional e relacional se interconectam do início ao final da proposta, acompanhando o nível gradativo da apropriação do pensamento e da linguagem sobre as emoções. Os “Três Passos para Acalmar” (Fazer a Tartaruga), como vimos, são convertidos no uso dos Sinais de Controle, rebuscando a compreensão emocional da criança. Uma vez presumido o entendimento sobre as expressões e sensações emocionais, o

mecanismo de observar e perceber a presença do impulso emocional, e sobre as formas de guiar o comportamento e assumir um modo de agir baseado no controle inibitório, o currículo amplia a aprendizagem socioemocional, sofisticando a capacidade das crianças em aplicar as habilidades aprendidas na resolução de problemas interpessoais para prevenir e resolver dificuldades e conflitos nas interações sociais.

Por meio de um modelo denominado “Onze Passos para Resolução de Problemas Interpessoais” o PATHS desenvolve habilidades de pensamento analítico, uma espécie de desdobramento da técnica “Sinais de Controle”, porém apresentando detalhes que representam componentes fundamentais para a criança proceder individualmente na resolução de um problema, sabendo reunir diversas informações sobre uma situação problemática e discerni-las dos sentimentos presentes, Kusché e Greenberg (2012), delineiam os Onze Passos da seguinte forma:

1. Parar e acalmar-se;
2. Identificar o problema;
3. Identificar os sentimentos;
4. Decidir uma meta;
5. Pensar em diversas soluções;
6. Pensar nas consequências;
7. Escolher a melhor solução;
8. Elaborar um bom plano;
9. Tentar seu plano;
10. Avaliar – como me saí?;
11. Se necessário, tentar outra vez.

Nesse tipo de desenvolvimento ocorre a integração entre afeto, comportamento, cognição e linguagem através da maturação do circuito pré-frontal³³,

³³ Greenberg (2006) explica que, neurologicamente, as crianças podem recrutar diferentes regiões cerebrais para realizar uma tarefa. Embora o autor considere a perspectiva neurocientífica para explicar os efeitos das intervenções preventivas, evidencia que grande parte das ações de prevenção ocorre principalmente através de mudanças no ambiente (sala de aula, escola, comunidade) ou no contexto das interações sociais que podem não ser bem capturados pelos modelos neurocientíficos, mas por outros como o de Bronfenbrenner (2011) que abrange as relações pessoa-contexto-tempo.

responsável por uma ação socialmente competente e pelas relações saudáveis com os colegas.

Os Onze Passos são trabalhados um a um, ora reforçando alguns já experimentados em estratégias anteriores, ora apresentando passos novos a serem considerados na análise do problema, tornando mais consistente a demonstração do processo para as crianças. Inicialmente, as crianças devem entrar em contato com o entendimento de ‘problema’ como uma intercorrência que pode acometer qualquer indivíduo e que pode ser apresentada em diversos níveis desde conflitos a dilemas. Alguns podem ser prevenidos e evitados, outros surgem repentinamente e não podem ser eliminados, entretanto, diante de um problema é possível aprender a lidar com sua presença, enfrentando-o com equilíbrio emocional, isto é, pensando sobre os sentimentos envolvidos, as soluções disponíveis e o modo como o comportamento frente ao problema pode repercutir nas outras pessoas.

Ao ensinar às crianças a serem responsáveis por suas próprias ações, a pensar logicamente, e a resolver problemas de forma independente, podemos ajudá-las a obter um melhor sentido e competência e autocontrole. Além disso, este processo também servirá para melhorar a autoestima e o desenvolvimento saudável da personalidade (KUSCHÉ; GREENBERG, 2012, vol. 4, p. 312)

Para atingir a resolução de um problema, primeiramente, é necessário saber identificá-lo, ou seja, saber o que algo é a partir das informações disponíveis, e, para obter as informações precisa-se observar com cuidado para aprender a ver o problema. O PATHS utiliza jogos para identificar objetos diversos, exercitando a descrição de suas características através de perguntas, cujas respostas possam fornecer pistas sobre o que é o objeto. Desse modo, as crianças começam a treinar formas de investigar um objeto para depois discutir sobre uma maneira de perceber quando há um problema, transitando da identificação de um objeto observado para a de um problema, ao mesmo tempo em que observa o que acontece consigo, seguindo os Três Passos para se Acalmar. Assim, as crianças são instigadas a fazer três perguntas para si: “existe algum problema? Quem é o dono do problema? Qual é o problema?”.

Como aporte didático, o PATHS disponibiliza algumas ilustrações geradoras de discussões para facilitar a identificação de um problema. Em seguida, praticam situações realistas por meio de dramatizações. As situações dramatizadas são

sorteadas da “Caixa de Problemas”, um tipo de depósito em que são escritos previamente alguns problemas que são comuns ao contexto das crianças (por exemplo: “você encontra algo que não é seu”; “você pediu o brinquedo do amigo emprestado e o quebrou”). Depois dessa etapa em que a identificação do problema é exercitada, as crianças prosseguem para identificar os sentimentos presentes, buscando entender como todas as pessoas envolvidas na situação estão se sentindo, visto que o entendimento de como todos se sentem é fundamental para resolver o problema.

O passo seguinte é definir uma meta. A estratégia utilizada é similar ao procedimento para compreender o que é identificar, isto é, estimular a compreensão do significado de “meta” (algo que é desejado acontecer, alcançar, que requer esforço para realizar). Com tal compreensão consolidada, as crianças são incentivadas a pensar em metas quando envolvidas por um problema, facilitando a decisão a ser tomada para que o problema seja finalizado. Uma atividade indicada pelo currículo promove o ato de pensar sobre um problema e duas possíveis metas, sendo uma positiva e outra negativa. A intenção de trabalhar com dois tipos de metas é fornecer às crianças a compreensão de que metas negativas não solucionam o problema, podendo até aumentar sua propagação, entretanto, as positivas geram benefícios para todos os envolvidos.

Em seguida, as crianças entram em contato com noções sobre resolver, selecionar e escolher, incentivando a identificação empática e o pensamento sobre alternativas para resolver a situação problemática. O objetivo é reforçar a ideia de que há muitas maneiras diferentes de resolver um problema, assim, as crianças são incentivadas a gerar muitas alternativas em situações problemáticas para poder escolher uma adequada solução. Pensar em diversas alternativas inclui aprender a escutar com cuidado as ideias de outras pessoas para contribuir na resolução do problema. Destarte, com ideias variadas, a criança terá melhor oportunidade para optar por uma solução pertinente.

Prosseguindo os passos da resolução de problemas, percebe-se que a capacidade de pensar da criança é direcionada a um enraizamento, envolvendo uma espécie de pensamento sequencial que antecipa e avalia os resultados das soluções escolhidas. Analiticamente, a criança é levada a pensar, considerando os resultados pessoais e interpessoais em prováveis consequências, tendo por base as opções selecionadas. Vislumbrando as consequências, a criança adquire um parâmetro

avaliativo para decidir sobre qual solução tomar. Tal passo visa a desenvolver o senso de responsabilidade da criança.

Algumas soluções hipotéticas auxiliam nos exercícios de direcionar os passos frente a um problema, como a ilustração de Roberto, Tati e Zé (KUSCHÉ; GREENBERG, 2012, vol.4, p. 540). A situação ilustrada consiste em que Roberto e Tati precisam parar e se acalmar, pois Zé roubou o sorvete de Roberto. Roberto se sente chateado, com raiva, triste e frustrado. Tati se sente furiosa e vingativa e Zé, malicioso, alegre e preocupado. A meta é Roberto tomar um sorvete e se sentir melhor. Diante da situação, as crianças pensam nas soluções e consequências, averiguando como os envolvidos se sentiram, se as soluções, de fato, ajudariam no alcance da meta e qual classificação (ótima, boa, ruim) pode ser dada à solução escolhida.

Reforçando a importância de pensar antes de agir, o próximo passo é colocar as ideias em ação, aprendendo a elaborar um plano. A partir das histórias, as crianças exercitam a sequência de algumas categorias que ajudam a pensar se a solução funcionará com êxito, Kusché e Greenberg (2012), destacam as seguintes sequências:

- Pensar em quem pode ser consultado para ajudar em determinados problemas;
- Certificar-se de que estão calmas, prontas e se outras pessoas envolvidas também estão prontas;
- Ter clareza do que vai ser dito ou realizado;
- Dar atenção à linguagem corporal e ao tom de voz;
- Saber onde e como o plano vai ser concretizado.

É importante as crianças estarem cientes de que seguir a sequência de tais categorias não assegura que a execução do plano será exitosa, por isso, avaliar também é uma medida incluída nos Onze Passos para as crianças pensarem no funcionamento de suas ideias. Apresentando obstáculos na tomada de decisão, as crianças podem, caso seja necessário, tentar outra vez. O PATHS reforça que um dos focos na resolução de problemas é desenvolver a atitude persistente mesmo que uma boa solução falhe ou que a meta necessite de alteração.

Com o trabalho sistemático de apresentar os Onze Passos para Resolução de Problemas, as crianças vivenciam em grupo, práticas de resolução de problemas pautadas em personagens fictícios. Outros recursos como o uso de Formulários de Resolução de Problemas são fornecidos para ajudar a consecução do pensamento analítico. Nesse formulário, a criança é direcionada a preencher frases para ajudá-la a agir com base em um pensamento coeso, como: O problema é...; Eu me sinto...; Acho que outras pessoas envolvidas sentem...; Minha meta é...; Eu pensei em muitas coisas diferentes para fazer...; Soluções possíveis – Consequências possíveis.

A estratégia pedagógica para a resolução interpessoal e cognitiva de problemas do PATHS lida com o estabelecimento de objetivos positivos, dirigindo o pensamento para a elaboração criativa de soluções alternativas que considerem consequências, planos, capacidade de enfrentar obstáculos, compreender falhas no processo e persistir nas tentativas. Exercitando os passos disponíveis, as crianças estarão abertas para desenvolver habilidades de interações positivas, contribuindo para a apropriação de outras habilidades necessárias ao enfrentamento de outros problemas que, naturalmente, surgirão na vida futura, como por exemplo, lidar com as pressões que surgem na adolescência (KUSCHÉ; GREENBERG, 2012). Para isso, o trabalho com o pensamento reflexivo-analítico é indissociável da educação emocional, sobretudo, quando diante de um problema precisa-se tomar uma decisão consciente, sabendo qual é o problema, o que deve ser feito e quais as consequências.

Para Dewey (1959), o pensamento reflexivo é uma realização do ser humano que ajuda a ter clareza sobre os prejuízos possíveis da ação, dando alguma ordem à cadeia de nossos pensamentos. Para despertar o pensamento reflexivo é necessária uma orientação educacional.

A reflexão é a busca de ações inteligentes (não-impulsivas), o enriquecimento de significado nos indivíduos e a capacidade de orientações de valor. Como valor próprio do pensamento reflexivo, encontra-se a liberação da atividade meramente impulsiva, capacitando-nos a dirigir as diversas atividades com previsão para planejar de acordo com metas escolhidas. Desse modo, tal pensamento possibilita a ação com um objeto consciente, a preparação sistemática dos acontecimentos, o enriquecimento do significado para com os outros e maior poder de controle. Para Dewey, isso confere um rico valor, pois pensar sobre um evento antes do mesmo acontecer resulta uma análise aprofundada e em movimento, algo valioso na vida humana, diferentemente do que ocorre com um animal, que atua de acordo com seu

estado fisiológico e age sob o efeito de um estímulo externo. Podemos identificar uma semelhança entre os Onze Passos do PATHS e a percepção deweyana, a qual diz que o processo de pensar nasce com a observação de dados (listar as informações sobre o problema) e leva a pessoa ao esclarecimento dos mesmos (como se sente, como os outros se sentem) na busca de soluções imaginárias e reais (escolher alternativas, antever consequências). Dewey (1959) acredita que diante de uma dificuldade, deve-se desenvolver um projeto ou plano que atenda a algum tipo de solução (fazer um bom plano e executá-lo).

As estratégias pedagógicas que englobam a proposta PATHS procuram estimular a participação das crianças na resolução de cada problema apresentado nas lições, incentivando as menos habilidosas nas intervenções, visto que a finalidade não é propriamente resolver o problema, mas, aprender a pensar analiticamente sobre a resolução. Para isso, o currículo disponibiliza diversas experiências fictícias a fim de que a criança desenvolva a habilidade de implicar-se cognitiva, emocional e responsavelmente frente às dificuldades da vida.

A ideia se pauta não apenas em resolver determinados conflitos que surgem no espaço escolar, mas formar humanamente as crianças, cuidando do desenvolvimento de sua personalidade, incentivar a consciência de suas ações e de suas possíveis consequências, fazê-las aprender a aprofundar o conhecimento de si e dos outros, com base na forma de agir particular de cada pessoa.

V) Autoestima e empatia nos relacionamentos

O PATHS também apresenta a preocupação de desenvolver melhor a autoestima, melhorar o senso de responsabilidade pessoal e ensinar o autorrespeito e respeito pelos outros. O desenvolvimento de sentimentos positivos sobre si mesmo e sobre as possibilidades reais de praticar ações que sejam bem-sucedidas são extremamente importantes para o amadurecimento saudável. Atributos como esses se desenvolvem lentamente e tornam-se pouco a pouco nítidos pela criança, uma vez que haja pessoas em seu meio que promovam experiências adequadas.

Para a autoestima positiva, o PATHS projeta como atividade diária o “Ajudante PATHS”, atividade em que a criança é ajudante da sala de aula durante as lições PATHS. No final da aula, o educador elogia a criança que foi o ajudante e solicita-lhe escolher voluntários para lhe fazerem também elogios. Depois de escutar os elogios

a ela endereçados, o “Ajudante PATHS” faz um elogio a si mesmo. Nesse exercício, o professor registra todos os elogios distribuídos ao ajudante na Lista de Elogios, que será levada pela criança, juntamente com uma carta explicativa para ser entregue aos pais. A intenção é que a criança converse com seus pais sobre os elogios, visto que experiências positivas repetidas favorecem o desenvolvimento saudável da autoestima (KUSCHÉ; GREENBERG, 2012). Com o reconhecimento do educador, dos colegas de classe e dos pais, a criança desenvolve segurança e confiança, percebendo a si mesma como alguém valioso.

O domínio das técnicas de autocontrole, como o “Fazer a Tartaruga”, também contribui para a construção da autoestima das crianças. Aprendendo a controlar o próprio comportamento, a criança recebe um *feedback* positivo do educador quando utiliza a técnica diante de uma situação realista. Mediante o reconhecimento do educador, a criança é capaz de se sentir amadurecida ao perceber que é hábil em não ceder aos seus impulsos. O mesmo acontece com o uso das demais aprendizagens sobre sentimentos, relacionamentos e resolução de problemas.

À medida que a criança vai crescendo em um ambiente que cuida de sua autoestima, ela desenvolve a apreciação positiva por suas qualidades e valores como ser humano. Isso a faz propender ao desenvolvimento de compromisso com as próprias ações, da autoaceitação, do ato de não rejeitar a ajudar o próximo.

Embora o elogio empodere a criança, seu uso deve ser cauteloso, tendo em vista que o desenvolvimento socioemocional se consolida com a apropriação de motivações intrínsecas, para além dos elogios. A autoestima se desenvolve quando as crianças podem realisticamente avaliar seus pontos fortes e fracos e decidir se há mais do primeiro que do segundo (GONZALEZ-MENA, 2015). Em razão disso, o uso do elogio para cada atitude que corresponda ao “Fazer a Tartaruga” é indicado apenas para os momentos em que tal atitude é apropriada. Por exemplo, se a criança realiza os Três Passos para se Acabar depois de ter agido sob domínio do impulso, considera-se o “Fazer a Tartaruga” inapropriado, portanto, o elogio não será adequado.

Aprender a estar atento às próprias emoções possibilita ampliar a compreensão emocional às outras pessoas, despertando a capacidade de estabelecer uma comunicação saudável nos relacionamentos. Acolher e apoiar o outro em sua emoção (CASASSUS, 2009) corresponde a uma atitude de compreensão empática desenvolvida no processo de aprendizagem socioemocional. Acolher alguém é

colocar-se disponível para escutar sem julgamento, dando ao outro a possibilidade de expressar o que necessita sem deixar-se levar pelos impulsos circunstanciais.

No PATHS, o desenvolvimento da empatia, ou da compaixão, não é um objetivo explícito, contudo, há alguns indícios que levam à crença de que os exercícios propostos de educação emocional podem desenvolver a comunicação empática e o sentimento compassivo nas relações das crianças³⁴.

Nas lições que ensinam sobre sentimentos e modos de agir, as discussões e práticas exercidas seguem um ciclo de desenvolvimento que conduz a criança ao aprendizado sobre como colocar-se no lugar do outro. Neste ciclo, as lições reforçam as habilidades de classificação e a distinção entre sentimentos e comportamentos, a fim de que a criança discirna sobre o que move suas ações e as de outras pessoas. Acentuam, também, que o comportamento pode afetar a forma como outras pessoas se sentem; proporcionam práticas de adotar a perspectiva do outro; ensinam sobre como prestar atenção aos vários tipos de pistas ao avaliar o efeito das próprias ações nas pessoas; consideram que as palavras podem ter diferentes significados e conotações; encorajam, diante de um problema, o uso da habilidade de considerar o outro; levam as crianças a pensar ativamente em formas de mudar seus sentimentos; ensinam que os sentimentos dos outros podem afetar os próprios sentimentos e vice-versa.

No desenvolvimento da resolução de problemas, a comunicação empática está presente nos Onze Passos, mais especificamente nas indicações que remetem a pensar nas consequências. Considerando a presença dos sentimentos dos outros, a estratégia concebe algum indício de empatia a ser realizada pela criança.

Conforme Casassus (2009), a empatia abrange a necessidade do outro, sendo o indivíduo empático aquele que está totalmente presente para o que o outro sente. No momento em que o PATHS ensina a distinção entre sentimentos e comportamentos, contribui para a compreensão de que os próprios comportamentos e os dos outros podem ser equivocados, não cabendo, assim, o julgamento sobre o

³⁴ No currículo PATHS há uma lição que trata sobre a definição do sentimento de compaixão, discernindo-o de sentir pena. O desenvolvimento da empatia ou da compaixão a que estamos nos referindo é resultado de um treinamento sofisticado que envolve uma espécie de estado de espírito pautado em uma bondade amorosa focada no desejo de aliviar o sofrimento, compreendendo o estado emocional do outro. Assim, vislumbramos que o conjunto das lições de todo o PATHS podem gerar uma abertura à empatia/compaixão.

sentimento. Isso provoca a facilitação de tomar a perspectiva do outro, um possível caminho para a empatia.

Na empatia, foco a atenção no outro; coloco toda a atenção no outro, sem reserva. Na empatia, eu estou em disposição da benevolência para com o outro. Quando queremos ser empáticos com outra pessoa, em vez de escolher reagir ao que ocorre conosco, decidimos nos manter em contato com a outra pessoa. Deixo de me preocupar comigo e trato de me manter na escuta profunda do outro. (CASASSUS, 2009, p.191)

A natureza da empatia apresenta um nível de sofisticação elevado e não se desenvolve espontaneamente, mas também por meio do raciocínio; trata-se de uma disposição intencional à escuta com abertura à compreensão emocional, envolvendo conhecimento e aplicação da inteligência (EKMAN, 2008). Desse modo, o trabalho com o pensamento reflexivo e analítico nos passos da resolução de problemas, colabora para a formação de uma pessoa empática, podendo agir nos relacionamentos de modo amadurecido e pautado em intenções benévolas no sentido genuíno do termo, livre das interferências pessoais e com interesse gratuito de ajudar e satisfazer a necessidade e minimizar o sofrimento das pessoas com as quais convive.

3.3 O EDUCADOR EMOCIONAL E A ATMOSFERA PEDAGÓGICA

O currículo PATHS está organizado em roteiros com detalhados planos de aula orientados aos professores. A estrutura das lições apresenta um modelo para o professor se familiarizar com a metodologia referente à educação emocional, porém, o currículo é flexível para ser ajustado ao perfil didático do professor e ao nível de desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Kusché e Greenberg (2012), o papel do educador é basilar para o êxito do PATHS; é ele quem direciona o processo da aprendizagem sociomeocional e para isso deve apresentar um mínimo de preparo para cuidar da educação emocional de seus alunos.

Na educação emocional, a *relação* se apresenta como aspecto central entre a formação humana e a aprendizagem. O modo como a relação entre professor-aluno é estabelecido apresenta maior influência no desenvolvimento socioemocional da criança do que o uso de uma metodologia bem fundamentada como o PATHS.

Primordialmente, ser professor exige um trabalho ativo de compreensão emocional em relação aos alunos e colegas e de desenvolvimento da consciência emocional sobre as próprias ações.

Um professor pode ser mais consciente de seus vínculos e dos padrões de relação que estabelece, sendo mais consciente de sua própria emocionalidade e da de seus alunos. Poderá, então, inovar velhos e deficientes padrões como também reconhecer e validar os aspectos sustentadores e de compreensão emocional com que estabelece e vive seus vínculos. [...] Nesse contexto, é importante para os professores entrar dentro de si mesmos, interiorizar-se. (CASASSUS, 2009, pp. 208-209)

Assistimos na educação a uma série de dificuldades enfrentadas pelos professores que envolve desde problemas vivenciados na rotina de sala de aula, como indisciplina e falta de interesse dos alunos, violência, problemas de aprendizagem, excesso de alunos por turma, ausência dos pais, baixo rendimento dos alunos (CASSASUS, 2009), até os que englobam outros aspectos da atividade docente como a excessiva demanda de trabalho exigida *versus* as reais condições de realizar suas tarefas, revelando que, para alcançar os objetivos da produção escolar, tal circunstância gera sobre-esforço em suas funções psicofisiológicas, atingindo as capacidades físicas, cognitivas e afetivas. Esse tem sido um dos grandes motivos que vem elevando o índice de afastamento dos professores em suas atividades profissionais por transtornos psíquicos, como a síndrome de *burnout* (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

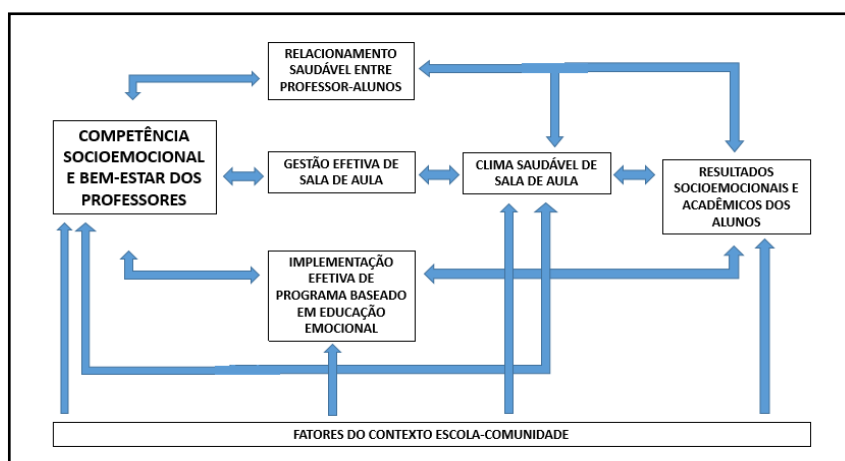
Diante desse panorama, estão nítidos dois desafios lançados ao educador emocional: cuidar de si e cuidar dos outros, aliás, para cuidar do desenvolvimento das emoções e relações das crianças, o educador precisa estar atento ao desenvolvimento de sua própria dinâmica emocional. Para Bisquerra, Pérez-González e Navarro (2015), é indispensável potencializar o desenvolvimento emocional dos docentes para que possam ajudar emocionalmente os alunos. Destarte, alguns aspectos são fundamentais ao educador emocional: *consciência emocional*, conhecer as próprias emoções, aprender a perceber as emoções dos alunos; *entender as emoções*, compreender as causas e consequências, ajudando a prever possíveis reações emocionais em si mesmo e nos alunos; *expressão apropriada das emoções*, expressar-se com gestos e tom de voz adequados, gerando na classe um clima de confiança; *tolerância à frustração*, na relação pedagógica o educador se expõe a possíveis obstáculos que podem impedir a concretização de suas metas, precisando tolerar e aprender a conviver com possíveis frustrações; *gozar de bem-estar*, ser

capaz de viver e transmitir estados emocionais confortáveis, minimizar o impacto dos desagradáveis e cultivar o próprio bem-estar.

Jennings & Greenberg (2009) apresentam um modelo de ambiente de sala de aula que destaca a importância da competência socioemocional dos professores para o estabelecimento de relações saudáveis com os alunos, e, para implementar de modo exitoso programas de aprendizagem socioemocional. Quando os professores não têm os recursos para gerir eficazmente os desafios sociais e emocionais do contexto da sala de aula e da escola, as crianças tendem a exibir níveis mais baixos de comportamento emocionalmente equilibrado e de desempenho acadêmico. Com base nos pesquisadores, o *déficit* de competência socioemocional e a ausência de bem-estar nos educadores podem provocar o desenvolvimento da síndrome de *burnout*, gerando efeitos devastadores sobre as relações em sala de aula, na escola e na própria vida.

A Ilustração 3 mostra o modelo em que o bem-estar e a competência socioemocional dos professores influenciam a atmosfera pedagógica e os resultados dos estudantes. No esquema formulado por Jennings & Greenberg (2009), percebe-se que um professor que reconhece as emoções de um estudante em particular, entende os aspectos cognitivos que podem estar associados com suas emoções. Por exemplo, se o professor entende que um comportamento desafiador de um aluno e sua dificuldade de autorregulação são resultados de problemas decorrentes de seu lar, pode mostrar empatia e ser capaz de ajudar o aluno a aprender a regular suas emoções ao invés de utilizar medidas punitivas.

Ilustração 3 – Influência da Competência Socioemocional do Professor nos resultados da sala de aula e dos alunos



A gestão da sala de aula também é influenciada pela competência socioemocional. O perfil do professor socioemocionalmente desenvolvido é pró-ativo e hábil em utilizar suas expressões emocionais e verbais para promover entusiasmo e melhor aproveitamento na aprendizagem, além de compreender como gerir a dinâmica de situações de conflito na sala de aula. Os autores ressaltam que professores com habilidades socioemocionais desenvolvidas têm maior probabilidade de implementar um currículo de educação emocional de forma exitosa por exercerem um papel de modelo no comportamento emocional e relacional desejado.

Na base do esquema há a indicação de fatores contextuais, dentro e fora da escola, que podem afetar o desempenho das habilidades socioemocionais na sala de aula, são eles: a gestão escolar, os demais funcionários, as normas e os valores da escola, a cultura da comunidade, a política do sistema de ensino, bem como outros fatores de ordem subjetiva, como por exemplo, o grau de estresse na vida pessoal do professor e suas relações de amizade e conjugal.

Podemos considerar que o educador emocional deve estar inserido na atmosfera pedagógica da *presença*, compreendendo presença como uma necessidade básica. Necessidade básica como um modo de estar-junto-do-educando em um ato que envolve acolhimento, reciprocidade e respeito mútuo. O exercício permanente do educador é comunicar elementos capazes de permitir ao outro compreender-se e aceitar-se, além de compreender e aceitar os demais. Na perspectiva de Costa (1991), o educador presente reconhece os requisitos intrínsecos à ação educativa, relacionando-se de maneira significativa com as crianças por meio de uma constante disposição interior.

À luz de tal ponto de vista, o educador emocional deve inclinar-se ao conhecimento dos aspectos da vida do educando, estando consciente de que parte de sua personalidade é projetada em qualquer situação com os alunos, assim, o professor que decide educar as emoções de crianças deve, permanentemente, se autoavaliar, posto que são modelos que continuamente induzem e respondem às reações emocionais e relacionais de seus alunos.

Diante do que foi exposto nesse capítulo, podemos perceber que o encadeamento das técnicas presentes no percurso das práticas pedagógicas propostas pelo PATHS possui uma clareza quanto aos objetivos que pretende alcançar, desde o fortalecimento do autocontrole ao exercício do pensamento reflexivo

nas relações humanas, inclusive, com evidências confirmadas em pesquisas de vários países que utilizam o programa.

Como visto, o educador possui grande valor nesse percurso, podendo conduzir um ensino capaz de despertar nas crianças virtudes que disciplinam seus impulsos, algo fundamental para que elas aprendam a conhecer, conviver com o outro, agir e regozijar-se nas relações humanas. Dentre tais virtudes, destacamos o desenvolvimento da confiança em si, que é resultado, na infância, do reconhecimento por parte do outro. No PATHS, o educador é a representação inicial de uma base na qual a criança encontra tal confiança.

O uso de objetos como símbolos na experiência PATHS também é plausível na aprendizagem socioemocional da criança. Na técnica da tartaruga, por exemplo, a partir da imitação do símbolo e de uma sequência de símbolos que se apresentam posteriormente, o conhecimento do autocontrole vai sendo facilitado consoante à linguagem infantil, fornecendo abertura para que a criança cultive o controle dos impulsos. Encontramos amparo à tal recomendação não só nas teorias psicológicas, mas também no pensamento dos gregos, em especial no platônico que sugeria serem fornecidas às crianças ferramentas que imitassem o que é verdadeiro para direcionar o gosto e os desejos para o objetivo que elas deveriam atingir – de uma formação completa – na idade adulta (KONINCKI, 2007). Nessa acepção, vimos que o PATHS oferece técnicas que ultrapassam o sentido de acumular informações ou adquirir específicas competências, mas, que preparam uma formação consonante à humanidade da criança, revelando o domínio do ser.

Após as considerações expostas sobre princípios, técnicas envolvidas, propósitos formativos e evidências científicas sobre o PATHS, partiremos para a compreensão sobre a estrutura metodológica que pautou nossa pesquisa empírica no campo educativo de uma instituição brasileira.

4 O PERCURSO EMPÍRICO DA PESQUISA

A discussão sobre os princípios teóricos que norteiam nossa compreensão sobre o ciclo da vida do homem, o que caracteriza e configura seu percurso formativo, e, sobre o que compreende o processo de humanização, intencionamos ter esclarecido a relevância de apontarmos o desenvolvimento das emoções e das relações como nuances pertencentes ao desafio de promover a abertura para a formação humana.

Como visto, é possível preparar tal percurso formativo desde a infância a partir de uma educação direcionada à aprendizagem socioemocional; existem programas curriculares como o PATHS que fornecem métodos eficazes para que instituições educacionais promovam o ensino das emoções e relações humanas. Diante disso, foi de nosso interesse experimentar o currículo PATHS no contexto brasileiro, acompanhando a implementação, o desenvolvimento e a avaliação de uma prática pedagógica socioemocional direcionada a crianças entre 5 e 11 anos de idade, de certa instituição educacional.

Neste capítulo, iremos delinear os passos da pesquisa voltados à experiência empírica. O aparato investigativo contou com métodos quantitativos e qualitativos, o que ampliou as conclusões alcançadas as quais serão apresentadas mais à frente. Este capítulo apresenta os pressupostos que nortearam o ponto de partida para esta pesquisa, os objetivos e a hipótese, a descrição do ambiente e da amostra, os instrumentos de pesquisa utilizados e os procedimentos de coleta de dados.

4.1 O PONTO DE PARTIDA PARA A INVESTIGAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

Ao finalizar a dissertação de mestrado, trabalho que já mencionamos aqui, nos deparamos com algumas limitações, sobretudo a restrição do tempo, que impediram avançarmos nas considerações propositivas acerca dos resultados do PATHS. Em razão disso, nossa intenção naquela pesquisa circulou apenas em um pequeno recorte do currículo, exercido em curtíssimo tempo para um grupo diminuto de participantes.

Desde a pesquisa anterior, a ideia de avaliar os resultados de uma metodologia voltada para o desenvolvimento das emoções e das relações nos atraiu,

evidentemente, por duas razões principais: 1) por compreender a urgência em disponibilizar o cuidado das emoções e a aprendizagem dos relacionamentos para a formação do homem, vislumbrando o desenvolvimento humano adequado e estruturando o sentido de sua existência na vida para realizações relevantes e com fins de crescimento para sua individualidade e coletividade; 2) pelo fato de o sistema educacional brasileiro se basear em práticas voltadas ao desenvolvimento sistematizado de potenciais baseados nas áreas de conhecimento limitadas ao campo da formação cognitiva e ser carente na disposição de formações educacionais que veiculam o desenvolvimento das emoções.

Embora alguns documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 reconheça que toda orientação pedagógica deve alcançar metas que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, os discursos e as práticas pedagógicas do sistema educacional do Brasil não apresentam, substancialmente, vertentes no currículo que busquem desenvolver emocionalmente a criança na perspectiva desta possuir habilidades para se autoconhecer, compreender seus próprios sentimentos, adquirir um vocabulário emocional bem desenvolvido, dentre outros elementos. Aliás, não se sabe nem como fazer na prática para que isso venha a acontecer. De fato, ainda estamos nos passos iniciais para que as escolas propiciem o ensino das emoções no fazer pedagógico.

Contudo, nesse momento, acrescentamos outro motivo que nos instigou a dar continuidade à pesquisa educacional no campo da formação humana, tendo o desenvolvimento das emoções e das relações como objeto central: em 2012, tivemos a disponibilidade do currículo PATHS ser publicado no contexto brasileiro em língua portuguesa. Academicamente, também observamos certa escassez nas pesquisas brasileiras quanto à investigação sistemática dos possíveis resultados que um currículo tão preciso poderia propiciar à formação humana de crianças e na inovação dos procedimentos pedagógicos de educadores que realizam seu exercício em instituições educacionais.

Já tínhamos a motivação interna para mover as ações na pesquisa, e, com o material disponível em português foi adicionado mais um elemento ao momento da reconfiguração da pesquisa sobre educação emocional e relacional, com um período mais extenso de implementação, acompanhamento e avaliação dos resultados. Faltava, então, o ambiente educacional que se unisse à nossa intenção, mostrando-

se aberto a se organizar sistematicamente para implantar o desenvolvimento emocional e relacional na prática pedagógica. A princípio, nossa intenção se moveu para realizar a pesquisa em alguma escola de rede municipal de ensino, porém, não obtivemos a concessão necessária das instâncias maiores para realizar uma pesquisa da natureza pretendida. Diante disso, procuramos uma escola privada na cidade do Recife. Apresentamos a proposta da pesquisa, o material didático, as indicações da sistematização a ser adaptada na rotina pedagógica e os possíveis benefícios à formação humana da criança que o PATHS poderia ajudar a proporcionar. Mais uma vez, também não recebemos uma aceitação.

Não podíamos realizar uma implementação a contragosto de alguma instituição, posto que o principal fundamento que viabiliza o sucesso da formação humana está na compreensão do que vem a ser esse tipo de educação para o homem e na motivação genuína de abraçar desafios movidos a grandes intenções que apontem para a elevação do humano. Ademais, como visto nas discussões anteriores, levar a educação emocional e relacional para uma instituição educacional implica alguns aspectos, dentre os quais destacamos: (a) ser um ambiente disposto a integrar afetividade, comportamento, cognição, reflexão e linguagem no desenvolvimento educacional dos alunos; (b) ter uma equipe pedagógica coesa quanto aos princípios educativos baseados na proposta de educar emoções/relações; (c) ter educadores comprometidos, engajados e que estejam abertos a continuamente buscar estratégias que lhes forneçam uma mínima preparação para saber lidar coerentemente com a aprendizagem socioemocional. Sem reconhecer a necessidade desses recursos, nenhuma instituição poderia aceitar, muito menos realizar uma implantação exitosa.

Nesse ínterim, o presidente da Associação Beneficente dos funcionários do grupo Allianz (ABA), organização não-governamental localizada em São Paulo capital, entrou em contato com a instituição responsável pela publicação do PATHS, demonstrando interesse em adquirir o currículo para implementá-lo no projeto socioeducacional que desenvolve³⁵. A partir do interesse da instituição, conversamos

³⁵ De acordo com informações adquiridas através do Instituto de Formação Humana, o presidente da ABA já estava interessado em adquirir o PATHS desde quando o IFH estava realizando a tradução. Ele já insistia em ter acesso ao mesmo há bastante tempo, e, entre 2010-2011, o IFH o informava que o trabalho de tradução e revisão ainda estava acontecendo. Portanto, quando a tradução, revisão e

sobre a intenção da pesquisa e obtivemos o aceite para acompanhar a implantação e investigar os resultados durante dois anos.

4.2 OBJETIVOS E HIPÓTESE

Com o campo definido para realizar a experiência, prosseguimos com os passos necessários para a realização da pesquisa. Como parte da investigação do problema de pesquisa, nos baseamos nas seguintes questões norteadoras: o currículo PATHS pode contribuir com o desenvolvimento emocional e relacional das crianças no contexto brasileiro? Ensinar sobre emoções e relacionamentos pode beneficiar a prática do educador? Conexões entre educação, formação humana e desenvolvimento emocional e relacional podem ser estabelecidas pelos educadores que utilizam o PATHS em suas práticas docentes?

Em continuidade às motivações iniciais da pesquisa de mestrado, a pesquisa se estruturou a partir do seguinte objetivo geral:

- Implementar o uso do currículo PATHS e analisar os resultados formativos ao longo de dois anos letivos (mar/2013 a dez/2014) em grupos de crianças que frequentam o Ensino Fundamental I e na prática docente dos educadores da ABA;

E dos objetivos específicos:

- Implementar o currículo PATHS na ABA por meio de seminários formativos, treinamento e assessoria com os profissionais da instituição;
- Entrevistar professores e gestores sobre a implementação do PATHS, seus impactos e significados para a prática docente e para a formação das crianças;
- Adquirir a percepção dos responsáveis e dos professores quanto às atitudes emocionais e ao comportamento relacional das crianças em determinadas situações;

- Definir os instrumentos quantitativo e qualitativo necessários para analisar o desenvolvimento emocional e relacional das crianças.

Em consonância às pretensões dessa pesquisa exploratória, formulamos a hipótese de que a utilização de recursos metodológicos presentes no currículo PATHS contribui para o desenvolvimento das emoções e das relações humanas dos educandos, bem como para a dos educadores envolvidos no processo.

4.3 MÉTODOS E CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE

A Associação Beneficente dos funcionários do grupo Allianz (ABA) é uma instituição formada pela iniciativa dos colaboradores da Allianz seguro, que promove por meio de projetos sociais a oportunidade de crescimento pessoal e social para crianças e adolescentes de baixa renda. Fundada em 1994, a ABA já atendeu cerca de cinco mil crianças e adolescentes ao longo de seus 20 anos de existência, proporcionando-lhes cultura, esportes, inclusão digital, práticas de cidadania, orientação de estudos e programa de capacitação para adolescentes. A ABA localiza-se na Comunidade Santa Rita, localizada no bairro de Cangaíba, na zona leste de São Paulo capital.

Atualmente, cerca de 300 crianças e adolescentes são assistidos pela ABA, sendo atendidos no Núcleo Infantil, espaço voltado para crianças de 4 a 6 anos de idade, e, no Núcleo Vida Nova, onde o atendimento é direcionado às crianças e aos adolescentes entre 7 e 17 anos.

Nesse projeto, crianças e adolescentes, durante a semana, participam de aulas de artes visuais, dança, esportes, animação multimídia e artes digitais no contraturno do ensino regular que frequentam. Para participar do projeto social, o aluno precisa estar regularmente matriculado e frequentar assiduamente a escola, além de não reprovar. Caso haja retenção no ano escolar, o aluno perde a oportunidade de continuar na ABA, fornecendo, então, a vaga para alguma criança que esteja na fila de espera. Em 2013, aulas de desenvolvimento emocional e relacional baseadas no currículo PATHS foram inseridas às atividades de crianças entre 7 e 11 anos de idade. A seguir, algumas imagens (Ilustrações 4 a 11) mostram o entorno e alguns espaço da estrutura física da ABA.

Ilustração 4 – Comunidade Santa Rita



Fonte: Acervo da pesquisa

Ilustração 5 – Quadra Poliesportiva



Fonte: Acervo da pesquisa

Ilustração 6 – Sala de Dança do Núcleo Infantil



Fonte: Acervo da pesquisa

Ilustração 7 – Sala de artes do Núcleo Infantil



Fonte: Acervo da pesquisa

Ilustração 8 – Núcleo Digital



Fonte: Acervo da pesquisa

Ilustração 9 – Sala de Artes do Núcleo Vida Nova



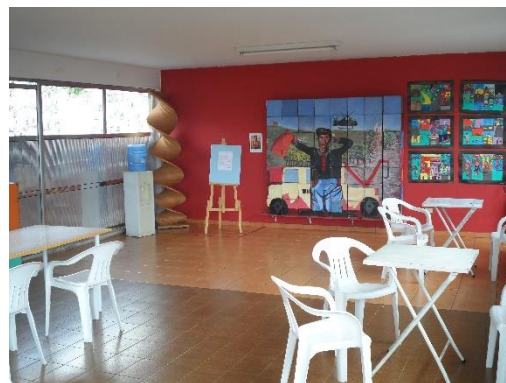
Fonte: Acervo da pesquisa

Ilustração 10 – Jardim com intervenção artística das crianças, baseada na história da tartaruga.



Fonte: Acervo da pesquisa

Ilustração 11 – Espaço multiuso para atividades diversas.



Fonte: Acervo da pesquisa

Em relação aos métodos, de acordo com os objetivos da pesquisa, utilizamos os de natureza qualitativa e quantitativa para coletar os dados da investigação. Os primeiros referem-se às entrevistas inicial e final com os professores e a gestora da instituição e os segundos à aplicação de questionários aos professores e responsáveis pelas crianças de 5 a 11 anos divididas em Grupo de Intervenção e Grupo Controle. Os questionários objetivaram adquirir as opiniões dos professores e dos responsáveis pelas crianças em relação ao desenvolvimento das emoções e relações de cada participante da pesquisa. O Grupo de Intervenção corresponde às crianças que, pelo menos em um ano, participaram das intervenções baseadas no PATHS no período entre 2013-2014. Já o Grupo Controle diz respeito àquelas que não acessaram as aulas de educação emocional ou entraram em contato por um período inferior a um semestre.

A amostra da pesquisa foi composta por 63 sujeitos, distribuídos entre crianças e educadores da ABA, sendo:

- 57 crianças, com 34 no turno da manhã (grupo de intervenção) e 23 no turno da tarde (grupo controle), entre idades de 7-12 anos no início da pesquisa;
- 5 educadores, sendo 3 que exercem função nos turnos da manhã e da tarde (P1, P2, P3), 1 que exerce apenas pela manhã (P4) e 1 que exerce apenas à tarde (P5);
- 1 diretora pedagógica.

4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a realização de nossa averiguação, fizeram parte da pesquisa os seguintes instrumentos:

- Entrevista em profundidade – realizada no início e no final do processo com a diretora e com os professores;
- Questionário contendo escala de atitudes – preenchido pelos professores e pelos responsáveis das crianças sobre as atitudes e os comportamentos das mesmas no início do primeiro ano, no final do primeiro ano e no final do segundo ano de implementação;

A entrevista em profundidade constitui um tipo de método de obtenção de dados qualitativos. Conforme Malhotra (2012), é um tipo de entrevista *“não estruturada, direta, pessoal, em que um único respondente é sondado por um entrevistador para descobrir motivações, crenças, atitudes e sentimentos subjacentes sobre um tópico”* (MALHOTRA, 2012, p. 121). Optamos por esse tipo de entrevista por ser uma sondagem para aprofundar a pesquisa e por ter um caráter decisivo na obtenção de respostas relevantes, além de desvendar questões ocultas, cujo entrevistador incentiva o respondente a falar abertamente de suas relações com a temática que move a entrevista. Para isso, desenvolvemos dois roteiros para orientar as entrevistas inicial e final (Apêndice A e B).

As entrevistas realizadas, no início e no final da pesquisa, objetivaram os seguintes aspectos: no início da implementação, (a) sentir a receptividade dos educadores com relação ao ensino das emoções e relações e (b) sondar as impressões dos educadores sobre o currículo PATHS; e, ao final da pesquisa, (c) perceber se os educadores compreenderam o objetivo do programa PATHS; (d) averiguar se os educadores identificaram repercussões da aprendizagem socioemocional no comportamento das crianças; (e) identificar se os educadores consideram ter realizado alguma modificação em suas práticas docentes a partir da inserção do programa; (f) verificar o sentido atribuído pelos educadores sobre educar emocionalmente as crianças; (g) obter informações sobre os elementos fundamentais que os educadores apontam para que a aprendizagem socioemocional ocorra de

modo exitoso; (h) identificar se os educadores autoperceberam mudanças no modo de se relacionar pessoal e profissionalmente após entrar em contato com a educação das emoções e das relações; (i) descobrir a percepção de perfil de educador emocional e relacional ideal de cada docente.

Com relação ao questionário, além de conter uma escala de atitudes tipo Likert – que exige dos participantes a indicação de um nível de frequência em cada um dos itens de afirmações sobre o comportamento de uma dada criança – também é composto por algumas questões sociais para descrição do grupo. Nomeamos a escala utilizada nessa pesquisa de DERC (escala de Desenvolvimento das Emoções e Relações da Criança), cujo objetivo é verificar a evolução da criança, sob a percepção dos educadores e dos responsáveis, quanto ao Autocontrole, à Compreensão Emocional, à Autoestima, aos Relacionamentos e à Resolução de Problemas, categorias que pertencem ao desenvolvimento das emoções e das relações, já discutidas no primeiro capítulo deste trabalho. Os questionários foram desenvolvidos em duas séries: uma para os professores e outra para os responsáveis (Apêndices C e D).

4.5 PROCEDIMENTOS AO LONGO DO PERCURSO

A coleta dos dados da pesquisa foi elaborada e realizada, conforme o cronograma previsto:

Quadro 4– Cronograma de atividades da pesquisa empírica

PERÍODO	ETAPA DA PESQUISA
Agosto/2012	Primeira visita à ABA, momento em que conhecemos o espaço físico e oficializamos a realização da pesquisa na instituição.
Fevereiro/2013	Foi realizado o primeiro encontro de sensibilização, pautado em um treinamento sobre o currículo PATHS com duração de 16h para todos os funcionários da ABA.
Março/2013	Os educadores e os responsáveis pelas crianças participantes do grupo controle e do grupo de intervenção preencheram a 1ª testagem da escala DERC.
Abril/2013	Início da execução pelos professores das atividades de aprendizagem socioemocional com as crianças da ABA.
Maio/2013	Com um mês de experiência com o currículo PATHS, foi realizada uma entrevista inicial com a diretora pedagógica e os professores participantes, a fim de averiguar as motivações prévias, as primeiras impressões e perspectivas do trabalho a ser desenvolvido.

Agosto/2013	Foi realizado o segundo encontro de sensibilização, com duração de 8h, objetivando aprofundar os temas que envolvem o desenvolvimento emocional e relacional do educador e dialogar sobre as experiências do grupo até o momento.
Dezembro/2013	Os educadores responderam a 2ª testagem ³⁶ da escala DERC e realizaram o primeiro relato escrito das experiências referente ao primeiro ano de implementação.
Março/2014	Foi realizado o terceiro encontro de sensibilização, com duração de 8h para aprofundar os temas que envolvem o desenvolvimento emocional e relacional do educador e dialogar sobre as experiências do grupo até o momento.
Setembro/2014	Foi realizado o quarto encontro de sensibilização, momento em que participamos de uma reunião da Quarta Filosófica, dialogamos sobre os primeiros resultados da pesquisa empírica, direcionamos a fase final da pesquisa e trocamos experiências com os educadores.
Dezembro/2014	Os educadores e os responsáveis responderam a 3ª testagem da escala DERC e realizaram o segundo relato escrito das experiências referentes ao segundo ano de implementação.
Janeiro/2015	Foi realizada a entrevista final em profundidade com a diretora pedagógica e os educadores participantes do processo de implementação.

Fonte: Elaboração própria (2016)

Nos capítulos 5 e 7 apresentaremos os dados que foram coletados com os instrumentos utilizados na pesquisa, descrevendo-os e elucidando nossas impressões analíticas e considerações sobre a experiência da educação emocional e relacional na ABA.

³⁶ Estava previsto para a 2ª testagem, o preenchimento também por parte dos responsáveis, entretanto, por algumas dificuldades que foram apresentadas na organização interna da ABA, principalmente pelo fechamento de outras atividades que fazem parte da instituição, essa etapa ficou inviabilizada. Portanto, tivemos que adaptar o modo da averiguação da 2ª testagem, e, sobre isso, iremos detalhar no capítulo 7.

5 A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E RELACIONAL NA ABA: OLHAR E ESCUTA DE E SOBRE OS EDUCADORES A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO

Nesse capítulo, analisaremos as entrevistas realizadas no início e no final da intervenção realizada na ABA, a respeito do modo como os educadores viveram a experiência de desenvolver a educação emocional e relacional calcada no currículo PATHS.

Decidir inserir um programa de aprendizagem socioemocional em uma instituição educacional não é algo trivial como seguir os capítulos de um livro didático com seus conteúdos destinados a determinado ano escolar. Antes de implementar um programa ou projeto dessa natureza, a equipe escolar precisa estar ciente de que o comprometimento para com a educação emocional e relacional exige, primordialmente, uma mudança de atitude na instituição, revelando, sobretudo, coesão pedagógica entre todos os componentes da equipe educadora. Sendo a escola um espaço que agrega uma comunidade de relações voltadas à aprendizagem e crescimento humano, ter o propósito de educar as emoções e relações das crianças exige responsabilidade e atenção constantes para o cultivo das relações que se estabelecem não só na sala de aula, mas em toda a escola, inclusive as relações que ocorrem com os agentes que não participam diretamente dos processos formais de ensino-aprendizagem e que assumem outras funções na instituição educacional. Tal aspecto fundante da educação emocional está pautada na concepção de que:

Uma organização emocional é aquela na qual se valoriza o mundo emocional das pessoas que ali trabalham. É uma organização em que se reconhece que o mundo emocional é o motor no qual ocorrem as interações que conduzem à finalidade de organização. É um lugar onde as pessoas têm competências emocionais, onde os problemas são formulados emocionalmente, ou seja, onde se procura a raiz emocional do problema e onde a resposta a ele é conscientemente emocional. A organização emocional é onde se reconhece as necessidades das pessoas que ali interagem. [...] Uma escola é uma organização de um sistema de relações que se estruturam em torno da aprendizagem e a aprendizagem é função das emoções. A educação também resulta das relações que acontecem com as interações entre professores e alunos e as relações são, por definição, emocionais. (CASASSUS, 2009, p.203)

A partir de tal entendimento, organizamos os instrumentos qualitativos apresentados a fim de coletarmos dados que, minimamente, nos oferecessem elucidações referentes às nossas questões de pesquisa.

A seguir, apresentaremos nossas análises acerca das informações coletadas pelos seguintes instrumentos utilizados com os educadores: entrevistas iniciais e finais em profundidade.

5.1 IMPRESSÕES DOS EDUCADORES PARTICIPANTES: UMA ANÁLISE BASEADA NAS ENTREVISTAS E NOS RELATOS ESCRITOS

Conforme apresentamos no capítulo anterior, os educadores que participaram da pesquisa foram as principais fontes das informações coletadas em nossa investigação. Tivemos cinco professores – P1, P2, P3, P4 e P5 – que se responsabilizaram pelas turmas dos grupos de intervenção e de controle da pesquisa e uma diretora pedagógica que coordenou a equipe de professores. Diferentemente da organização das instituições de ensino regular, a ABA organiza suas turmas por grupos de faixa etária e cada grupo participa das seguintes atividades oferecidas: informática e arte digital, artes plásticas, dança e esportes. Desse modo, todos os professores ensinam em todas as turmas, porém, para direcionar o ensino da aprendizagem socioemocional, cada professor ficou responsável por uma turma diferente em cada ano da implementação.

Podemos considerar que todos os professores tiveram condições de perceber na rotina pedagógica os possíveis efeitos da intervenção, já que se relacionaram com todas as turmas. Além das entrevistas realizadas, apresentaremos as considerações que cada educador apontou em relatos escritos no primeiro e no segundo ano da pesquisa. Trata-se de informações adicionais que surgiram ao longo da investigação, posto que a iniciativa de escrever tais relatos partiu do próprio grupo, revelando comprometimento e abertura para contribuir com a pesquisa que realizamos. Em seções individuais, explanaremos as análises das entrevistas (a primeira realizada no primeiro mês de implementação e a segunda após o término do segundo ano de implementação) e dos relatos de cada educador. Conservaremos a identidade dos professores participantes.

Antes de apresentarmos os achados nos dados qualitativos dos professores, explanaremos a percepção gestora sobre a experiência com o fito de esclarecer: como aconteceu o procedimento de inserção do programa de desenvolvimento socioemocional na instituição; como se deu o processo de acompanhamento das etapas de implementação à guisa da presença de uma coordenação específica para

a execução da aprendizagem socioemocional; quais foram os fatores imprescindíveis à gestão de uma instituição educacional que optou por desenvolver emoções e relações humanas.

5.1.1 A percepção gestora

A diretora é psicóloga com especialização em psicopedagogia e está na instituição desde 1997. Após a realização do primeiro encontro de sensibilização com a equipe, cerca de pouco mais de um mês, voltamos à ABA a fim de realizar uma entrevista em profundidade com a diretora pedagógica. O objetivo da entrevista estava pautado em identificar os impactos iniciais no grupo com a implementação do PATHS, as primeiras impressões da experiência, como estava sendo estabelecido o processo adaptativo dos professores na execução das lições e que sentido estava tendo para a ABA a realização do desenvolvimento emocional e relacional para as crianças.

Inicialmente, expôs que antes de saber que o currículo PATHS seria levado à ABA, entrou em contato com o texto “Educação para o bom coração”³⁷, em que um dos autores do PATHS fala sobre como lidar com as emoções destrutivas e como identificar as emoções; foi desse texto que surgiu o interesse de conhecer o currículo. Percebeu que muitos dos conceitos eram similares ao que já acontecia na ABA, porém, o diferencial estava na sistematização dos conteúdos baseado na formação para as emoções.

Essa proposta vem ao encontro daquilo que a gente já fazia: rodas de conversa no início para criança falar como estava e ao final de cada aula, outra roda de conversa onde a criança se autoavalia. Usamos um sistema de cores com alguns indicadores para saber como ela estava em sociabilidade, como se relaciona com os amigos; cooperação, se colaborou; tolerância à frustração e o interesse nas atividades. Para isso, são atribuídas três cores: azul, se fez tudo dentro do esperado; amarelo, quando houve alguma situação que merece revisão; e, vermelho para as atitudes inaceitáveis, xingar, bater, ferir alguém... Então, a gente trabalha com esse sistema de cores e duas vezes ao dia a criança faz essa autoavaliação. [...] Já tínhamos uma prática dessa na unidade desde 1999. (Diretora em entrevista no início da implementação)

³⁷ Palestra proferida por Mark Greenberg no encontro *Mind and Life*, ocorrido em 2000. A palestra faz parte do livro “Como lidar com emoções destrutivas”, de Lama e Goleman (2003).

A fala da diretora revela que o exercício de percepção sobre os próprios comportamentos e sobre alguns elementos de habilidade nos relacionamentos já era uma prática que acontecia na ABA. Nas aulas de pilates oferecidas às crianças, também acontece algo semelhante à prática dos “Três Passos para Acalmar a Mente”, prática direcionada à unidade de Preparação e Autocontrole. A diretora contou que no pilates existe um exercício intenso na respiração, dirigindo uma forma consciente e profunda para gerar a calma, sendo um conceito também já presente e que converge com as indicações da história da tartaruga presente naquela unidade, ou seja, parar, respirar e pensar. O adicional com o currículo seria a organização de alguns princípios que, de certo modo, já existiam na ABA, porém, não na forma de atividades propostas sequencialmente.

Perguntamos como estava sendo a impressão em relação ao grupo e o início da construção para a implementação do programa curricular, e, sobre isso, nos contou que o grupo tinha muita curiosidade de saber como seria na prática desenvolver as emoções das crianças. Explanou que o primeiro encontro de sensibilização foi fundamental para despertar esse sentimento de interesse e mostrar ao grupo que transformar questões teóricas em ações cotidianas é possível. Contudo, segundo a diretora, houve a necessidade de intensificar essa preparação do grupo:

Nós não começamos ‘de cara’, aplicando a metodologia... Primeiro a gente se preparou mais um pouco e criamos a “Quarta Filosófica” para isso.[...] Antes de começar a aplicação de qualquer atividade, a gente usou a questão da respiração. Na verdade, a gente diz que está usando a metodologia PATHS, mas não integralmente, a gente tem rodas de conversa e nas rodas de conversas iniciais a gente prepara algumas atividades que tenham o conceito, mas que não são as atividades propriamente ditas. (Diretora em entrevista no início da implementação)

Diante da fala da diretora, perguntamos como estavam sendo adaptadas as atividades PATHS e, então, percebemos que a condução do processo de elaborar as aulas estava sendo realizada por ela mesma; as atividades do currículo PATHS eram selecionadas, adaptadas e depois repassadas para os professores:

*[...] é fundamental que o gestor conheça de verdade o grupo dele, as crianças, para saber como esse material pode ser usado de forma produtiva. Então, simplesmente eu não peguei o material e disse: vou começar agora a lição 1, 2, 3... Mas eu vou ver o que deste material eu vou contribuir com a ABA. **Fui vendo** algumas lições e umas vi que não eram tão adequadas porque tinham uma linguagem muito infantil e muito voltada pra uma época de soletrando, **percebi** que eram atividades voltadas para crianças que não soubessem ler*

ou mesmo para crianças surdas [...] Fui observando e estamos na Unidade de Sentimentos e Relacionamentos; eu não uso as figuras, eu peço para as crianças trazerem as situações aonde tenham vivido a raiva, situações que ela teria identificado tristeza, mas que tragam a vivência; eu uso o conceito e a gente faz dramatizações. (Diretora em entrevista no início da implementação – grifos nossos)

Nesse sentido, podemos considerar que o modo de conduzir as lições de desenvolvimento emocional e relacional apresentou certa inadequação, tendo em vista que um dos princípios norteadores é a escolha da condução pelo educador que facilita a atividade; o educador deve assumir o direcionamento para seus alunos e elaborar as atividades também faz parte de tal direcionamento. Conforme a fala acima, fica evidente que a seleção das atividades e o modo de como utilizá-las partiu da gestora e sua percepção foi repassada aos professores.

A diretora também pontuou que as adaptações que fez esteve de acordo com a realidade em que as crianças vivem, posto que o material foi produzido nos anos 80 e introduzido na década de 90, havendo, assim, um hiato temporal. Ela concorda que é um material pertinente, que os conceitos são universais, mas, a forma de aplicação destoa, pois, segundo sua percepção, foi escrito para um público X e está sendo usado em um público Y. Por isso, ela se posiciona de tal maneira:

[...] eu digo que estou desenvolvendo um programa na ABA, baseado no currículo PATHS, usando como referência. Não pego simplesmente uma atividade e aplico. [...] Quando falo que não estou usando o PATHS fielmente é porque estou provocando outras reflexões a partir daquele conhecimento; eu entendo que o conhecimento deve estar a serviço de várias pessoas, você tem que fazer com que seja vivo, ativo e não reativo, então, se eu pego uma metodologia, no meu entendimento, e aplico da forma como ela está e desconsidere a história da organização e o que nós já vivemos e aplico essa metodologia, a metodologia PATHS, mas de que jeito vai ser isso? (Diretora em entrevista no início da implementação)

Para a diretora a metodologia PATHS veio a somar, funcionando como elemento facilitador para provocar discussões e conhecimento, considerando isso como o mais importante. Com relação às atividades em si, diz que umas são aplicáveis e outras não, por exemplo, no seu entendimento, o ajudante PATHS é desnecessário porque já existe um esquema na dinâmica da ABA de ajudante do dia. Citou também que os exercícios com as carinhas de sentimentos não são utilizados conforme o material, pois a instituição trabalha com arte-educação e estimula o processo de criação pelo próprio aluno, descartando esses materiais que trazem algo pronto.

Do ponto de vista de confeccionar o material, não há uma indicação no PATHS que obrigue o uso dos materiais oferecidos, no entanto, o aspecto central do uso das carinhas de sentimentos não está no desenho que expressa determinada emoção, mas no exercício de, cotidianamente, utilizar esse recurso para monitorar em si as emoções estudadas e auxiliar na identificação do sentimento em diversos momentos do dia, o que não foi vivenciado na ABA.

Compreendemos quando a diretora diz que não está fazendo uso fiel do PATHS, entretanto, os desenvolvedores dessa metodologia admitem adaptações em seu uso, assim, não podemos afirmar que por conta dos ajustes no modo de conduzir o PATHS não está sendo utilizado. Ao contrário, em nossa opinião, a metodologia PATHS foi utilizada e novas formas de desenvolver as emoções e as relações das crianças e da equipe surgiram e provocaram mudanças relevantes na dinâmica pedagógica, o que veremos mais adiante nas impressões dos professores.

A diretora expressou que a missão da ABA é gerar oportunidade de crescimento pessoal e social através do educativo, seja para a comunidade, para os educadores e para as crianças. Segundo a mesma, não envolve apenas uma questão de aprendizagem e de metodologia, mas é algo de natureza elevada porque busca conseguir melhorar a vida das pessoas, no sentido de despertar a autoconsciência para as possibilidades que a vida oferece, ainda que se more nas condições precárias de uma favela. Assim, expressou um sentido de educar interligado à criação de acontecimentos diários e, para isso, é fundamental o cuidar. Nessa perspectiva, afirmou que o ato de decidir trabalhar com o desenvolvimento emocional e relacional no educativo só funciona se estiver alinhado à missão da instituição. Destarte, manifestou expectativas positivas frente à decisão que a ABA tomou em trazer tal linha educativa para somar ao cuidado que já existe na educação das crianças, inclusive, resgatando a família para a escola.

Um dos objetivos da escola é socializar o conhecimento, que as pessoas consigam entender um pouco o que acontece a volta dela, mas, também, é se formar enquanto ser humano, enquanto formação humana, então, se a gestão tem essa preocupação com a formação humana, não só na socialização dos conhecimentos, eu acho que isso já é a primeira condição: você quer realmente? Pra você isso é importante? Quer que seus alunos e os professores discutam essa formação humana? [...] Eu assumi uns riscos na ABA, além das reuniões pedagógicas, eu fiz uma reunião com os pais, falei da importância que eu via em discutir sentimentos, se eu conseguisse compreender meus sentimentos, eu conseguiria resolver melhor meus conflitos porque temos sentimentos e não aprendemos isso na escola. Falei com os pais e tive 100% de apoio, inclusive, pra parar duas horas durante a

semana e ter o momento da Quarta Filosófica com os professores. (Diretora em entrevista no início da implementação)

Com os depoimentos expressos ao longo da entrevista, percebemos que existe um comprometimento intenso da diretora na realização da educação que a ABA visa a promover. Suas palavras e atitudes de liderança na instituição revelam a consciência da responsabilidade que há em conhecer os professores, as crianças e seus responsáveis a fim de que o objetivo educacional seja realizado. Talvez, por isso, a centralização na forma de adaptar as lições PATHS para a realidade da ABA surgiu em suas ações. De qualquer modo, tal aspecto foi sinalizado no terceiro encontro de sensibilização quando aconteceu uma avaliação coletiva do primeiro ano da implantação. O grupo considerou esse aspecto e tentou no segundo ano direcionar a elaboração das atividades para os professores.

Ao final da implementação, entrevistamos novamente a diretora e das suas palavras pudemos aprofundar sua percepção quanto ao trabalho realizado a partir do currículo PATHS. A diretora contou-nos como o PATHS inspirou o trabalho que o grupo intitulou de Programa de DEsenvolvimento SocioEmocional (PRODESE³⁸) e justificou o surgimento de tal nomenclatura:

Muito dos materiais PATHS nós não utilizamos, fizemos uma adaptação. Então a gente achou que era injusto dizer que tava usando o PATHS, usamos sim os conceitos. Se a gente ia trabalhar a identificação dos sentimentos, o que é emoção, então a gente pegava as atividades e modificava essas atividades, então não era integralmente [...] Não era o PATHS na forma como ele está e a gente achou mais ético chamar de PRODESE. (Diretora em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

Na concepção da diretora, conforme já havia manifestado na primeira entrevista, o PATHS inspirou o trabalho de desenvolvimento socioemocional na ABA, somando ao que já existia em relação à escuta qualificada nas rodas de conversas sobre as relações do dia-a-dia das crianças. Para ela, o objetivo do PRODESE é desenvolver e ter uma consciência das emoções e a partir disso possibilitar uma melhor qualidade de vida à criança, baseada na realidade em que ela vive.

A diretora reiterou que no primeiro ano todas atividades foram organizadas por ela, mas no segundo ano de implementação os educadores ficaram responsáveis pela

³⁸ PRODESE – Programa de Desenvolvimento SocioEmocional – foi o nome que a equipe ABA criou para se referir às aulas de aprendizagem socioemocional.

organização. Segundo sua fala, os educadores se basearam nas atividades do primeiro ano e foram ajustando de acordo com a necessidade das turmas.

Nesse segundo ano pegamos todas as unidades, volume 1, 2... [...] a gente reconhece a metodologia que é de extrema qualidade, é adequada, isso favorece muito a quem vai fazer pela primeira vez, mas eu não vejo, pelo menos aqui nessa instituição um modo de seguir exatamente. Tem algumas atividades que eu acho que as crianças não se identificam. (Diretora em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

Com relação à evolução das crianças nos dois anos de implementação, a diretora expressou que percebeu um desenvolvimento na compreensão emocional, embora seja muito difícil identificar isso:

É um programa que não é só pra aplicar em dois anos, é pra aplicar a vida toda porque você tomar consciência e modificar é muito difícil. Você ter autocontrole é muito difícil. [...] O que eu vejo que foi mais significativo foi o aumento do vocabulário e o aumento dessa compreensão “eu não tô legal”, “tô ficando nervoso”, “tá me irritando” [...] O que eu entendo é que é um processo longo, contínuo, eu sei que a gente busca resultados, mas ainda pra mim é muito cedo porque eu acho que numa organização que não tinha nada fique mais evidente. (Diretora em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

A partir do que expôs, destacamos duas questões expressas pela diretora. Primeiramente, o conceito de compreensão emocional atribuído remete à identificação da emoção e não à compreensão propriamente dita, que corresponde além da identificação, a renúncia dos efeitos dos impulsos, conforme discutimos no capítulo 2. Compreender emocionalmente implica identificar os impulsos e não permitir que as próprias ações estejam pautadas neles; desse modo, a experiência emocional é ampliada e o padrão da impulsividade é alterado, sendo esta uma atitude que revela na prática a compreensão sobre as emoções. Chamou atenção também sua colocação quanto à justificativa de pouca evidência nos resultados da ABA. Compreendemos que tal colocação deveu-se aos resultados quantitativos que o primeiro ano da pesquisa mostrou: por meio do instrumento utilizado, as crianças não apresentaram evolução. Iremos discutir as evidências dessa etapa da pesquisa no próximo capítulo, porém, como a diretora manifestou em sua fala questões sobre os resultados iniciais da escala de atitudes, abriremos um pequeno espaço nesse momento para entender as elucidações de desconforto da diretora em relação a tais resultados quantitativos:

No último resultado a gente ficou muito incomodado... Como assim? Aí fomos ver onde estava o erro e sabe o que nós fizemos? Pegamos avaliações de 2011 até 2014 (avaliações da própria instituição referentes às análises das crianças nas rodas de conversa quanto à sociabilidade, cooperação, tolerância à frustração e interesse) pra ver os índices de avaliações das crianças, todas, aí a gente viu que os índices de atitudes adequadas eram de 93, 95, 97, 98%. Então, nossos índices de boa convivência, de relacionamentos, eram extremamente positivos. [...] A gente já fazia isso há muito tempo. Agora, eu queria ver isso aplicado em uma instituição que não tinha nenhum sistema, aí o resultado talvez fosse mais nítido. Então, veio a contribuir? Claro que veio! A gente passou a falar sobre emoção, a identificar emoção, fomos estudar, fomos fazer meditação, fomos fazer aula de yoga, isso disparou nas pessoas ler sobre as (múltiplas) dimensões, eu não tenho dúvida de que isso contribuiu pra todo mundo, mas eu não posso falar que foi o PATHS. Ele veio somar. (Diretora em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

A diretora desabafou e contou a tensão gerada na equipe após tomar conhecimento dos resultados parciais, pois, as avaliações quantitativas revelaram a falta de evolução, no primeiro ano de implementação, em relação ao desenvolvimento emocional e relacional das crianças. O grupo havia interpretado a falta de evolução como uma falha própria na condução do processo, sentindo-se responsável pela falta de evidência nos resultados parciais. Após descartar a possibilidade de a condução do grupo ter comprometido os resultados, a diretora manifestou na entrevista que chegou à conclusão de que não havia como mensurar em uma pesquisa o que o grupo viveu e sentiu, visto que o crescimento dos educadores foi algo nítido, bem como o vocabulário emocional das crianças.

Para agregar a aprendizagem socioemocional à prática ABA, a gestora evidenciou as mudanças que experimentaram até chegar ao formato de implementação vigente. As aulas PRODESE, de início, aconteciam duas vezes na semana, com duração de trinta minutos cada aula. No entanto, essa estrutura estava comprometendo o ensino das outras aulas compostas na grade das atividades da ABA. Diante de tal dificuldade, no segundo ano, a aula de aprendizagem socioemocional passou a ser apenas uma vez na semana, com duração de cinquenta minutos. De acordo com as orientações do PATHS, a distribuição das atividades deve ocorrer, no mínimo, três vezes na semana, com duração de 20-30 minutos cada aula. Assim, podemos apontar que a carga horária, tanto no primeiro e, sobretudo, no segundo ano, foi insuficiente para desenvolver minimamente as emoções e relações das crianças. Contudo, com base no acompanhamento realizado, verificamos que tal

distribuição foi a mais viável encontrada pelo grupo para adequar a aprendizagem socioemocional à realidade da ABA.

Sobre a pertinência do desenvolvimento socioemocional das crianças, considerou que:

Isso deveria ser matéria pra ter no currículo da escola, nossa formação educacional primeiramente é socioemocional, você vê o lado cognitivo, mas o afetivo de você aprender a observar a si, observar o outro, não tem isso sistematizado[...] (Diretora em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

De acordo com a gestora, a criança emocionalmente preparada pode apresentar uma autoestima positiva, enfrentar desafios na vida e conseguir conviver com o grupo do qual faz parte. Mas, para disponibilizar esse tipo de educação, faz uma apreciação para a preparação necessária:

[...] as pessoas precisam abrir os olhos, a gente precisa ser alfabetizado emocionalmente [...], as pessoas teriam que ser preparadas pra isso. A gente demorou muito pra trabalhar aqui com os educadores porque existe uma mudança interna com as pessoas também. Não é assim: 'toma o PATHS e faz', não foi assim... A gente fez dinâmica de grupo, a gente sensibilizou, teve toda uma questão de acreditar que isso é fundamental e que faz sentido. Eu sinto que ao mesmo tempo que eu gostaria que todas as escolas tivessem isso, também deveria ter uma preparação, senão as pessoas não iam fazer como nós assim, de entrega. [...] Antes de ir pras atividades a gente estudou princípios filosóficos, recebemos a preparação de vocês, estudamos a dissertação sobre o PATHS, fizemos exercícios de meditação [...], fomos despertados, sensibilizados, isso de falar de cuidar de si para cuidar do outro, falamos muito! (Diretora em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

A diretora manifestou que acredita na aprendizagem socioemocional caso exista um cuidado para com o educador, afinal, para que ele ensine sobre as emoções é necessário, primeiramente, que o mesmo esteja emocionalmente preparado, por isso, lutou pela existência das Quartas Filosóficas a fim de assegurar um espaço mínimo para cuidar do preparo do educador.

Entrar em contato com o desenvolvimento das emoções e relações despertou na diretora uma atenção para seu cotidiano pessoal e profissional:

[...]tomei consciência dos meus abandonos [...], percebi como é que eu me organizo nisso, como equilíbrio essas forças dentro de mim, como é que eu tô mais consciente do meu corpo, da minha mente, de poder estar atenta ao que está acontecendo, às emoções das pessoas [...] Foi bom pessoalmente na minha vida, eu tô fazendo até aula de yoga e profissionalmente a equipe deu

um salto. Volto a insistir, eles quiseram fazer isso, esse tipo de trabalho não pode ser imposto. (Diretora em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

Na última entrevista, ficou nítida sua eloquente colocação a respeito da preparação dedicada ao autodesenvolvimento da equipe, considerando isso um resultado positivo da aprendizagem socioemocional. A implementação aconteceu a partir de uma construção coletiva, em que professores passaram a observar as próprias emoções e atitudes, a elaborar atividades inspiradas no PATHS, mas de acordo com a realidade da instituição. Desse modo, considerou todo o processo de implementação bastante pertinente, mesmo enfrentando contingências como a migração das crianças entre as turmas de um ano para o outro, o que de certo modo tornou improvável um acompanhamento evolutivo com precisão. Para ela, o êxito foi revelado no crescimento da equipe, na atitude das crianças se sentirem à vontade para falar sobre suas emoções e na satisfação dos pais expressa no comparecimento às reuniões.

A postura da diretora, por certo, se destaca na condução da instituição. Seu espírito de liderança e o modo como abraça o funcionamento da ABA potencializam o cuidado que toda a equipe cultiva nas tarefas educacionais pelas quais são responsáveis. Desse modo, não poderia ser diferente com o projeto assumido para educar as emoções e as relações das crianças. Ficou claro para nós que a vontade de empoderar humanamente as crianças a move de tal modo que não consegue apenas assumir a função de dirigir a instituição – ela se integra às atividades dos professores e, por vezes, centraliza em si algumas tarefas que deveriam ser conduzidas por outros membros da equipe pedagógica, como ocorreu com a elaboração das aulas PRODESE no primeiro ano de implementação.

Sua visão esclarecida sobre como o todo pode influenciar positivamente a formação emocional da criança – pais, comunidade, professores, instituição – a fez desenvolver outros mecanismos (espaço para formação dos professores, presença dos pais no projeto, atividades culturais envolvendo o tema sobre emoções abertas à comunidade, oferecimento de aulas de Yoga para a equipe) para além da ferramenta metodológica introduzida em nossa pesquisa que contribuíram diretamente no enriquecimento adquirido por todo o grupo (equipe/crianças) ao longo dos dois anos em que o acompanhamos. Diante disso, como a mesma pontuou, identificar a contribuição específica que o PATHS forneceu ao salto qualitativo na educação

emocional que a ABA obteve em tal período ficou difícil, pois, a instituição em si agrega outros elementos tão cruciais quanto – ou até mais fundamentais, do ponto de vista do desenvolvimento das relações humanas – dispor de uma sistematização curricular no ensino.

5.1.2 A visão dos professores

I) Professor 1: da curiosidade à abertura relacional

O Professor 1 (P1) é graduado em Dança e em Educação Física, com especialização em consciência corporal e em pilates. Está há 4 anos na ABA, onde ensina Dança e Pilates. Quando soube que a instituição ia oferecer aprendizagem socioemocional para as crianças demonstrou aceitação, mas ficou curioso e pensativo quanto ao modo como ia acontecer o ensino sobre as emoções/relações:

Achei interessante quando soube que ia aplicar e vi a possibilidade de ajudar a criança a se controlar e pra ela própria se conhecer melhor e poder resolver algumas situações dentro da sala de aula. [...] Meu sentimento é de instigado, mas fiquei pensando: 'como vai ser?'... Porque estamos com as crianças e o tempo inteiro a gente também sente, não é algo que a gente joga pra elas e pronto. [...] Depois do treinamento deu uma curiosidade porque eu queria experimentar e ver como ia acontecer. (P1 em entrevista realizada no início da implementação)

Embora tenha considerado válido trazer à ABA o ensino sobre as emoções e os relacionamentos para as crianças, na entrevista após o primeiro encontro de sensibilização, P1 expressou ter percebido certo despreparo em si para ensinar as lições do programa. Nos primeiros dias de aula PRODESE, teve que parar, respirar, se olhar para compreender o que acontecia nos momentos da aula. Segundo sua fala, percebeu a própria fragilidade e que é passível de falhas, assim, tinha que estar sempre com atenção para consigo mesmo.

De acordo com Kusché e Greenberg (2012), como já evidenciado, o educador é o elemento mais importante do PATHS. Os autores concordam que ter consciência dos próprios sentimentos ajuda os professores a avaliar como a dimensão das próprias emoções afeta o ensino. Assim, tal aspecto parece ter sido observado por P1, sobretudo por ter sentido a necessidade de realizar em si o movimento direcionado

às crianças nas lições iniciais de preparação e autocontrole: parar, respirar e dizer o que está sentindo.

Além da formação inicial, P1 apontou que o espaço das Quartas Filosóficas estava funcionando como uma base para estruturar o ensino do programa de aprendizagem socioemocional:

Falamos de sentimentos que todos têm, é um momento que a gente percebe em cada um como está sendo, a característica de cada turma. Às vezes a situação acontece não durante minha atividade, mas com outro educador e esse modo conjunto é muito importante pra ver o que está fluindo, o que não está. Eu queria até que o tempo fosse maior, não dá tempo de trocar muito, mas essa pausa é bem proveitosa pra estudar e se amparar do material. (P1 em entrevista realizada no início da implementação)

O tempo de dedicação do professor para estudar o programa não está explicitamente indicado no Manual do Professor PATHS, no entanto, subentende-se que seja necessária a aproximação sobre a temática e o aperfeiçoamento do professor para criar uma linguagem comum e afim à proposta de aprendizagem socioemocional. Para isso, requer-se um período mínimo de estudo a fim de favorecer a apropriação do educador. Logo de início, a equipe ABA sentiu tal necessidade e fez o esforço de reservar duas horas semanais para tal intento. Segundo P1, o espaço de estudo foi fundamental para sua organização didática e conhecimento de seus próprios sentimentos.

À medida que P1 foi conhecendo o PATHS e desenvolvendo a implementação de suas aulas de aprendizagem socioemocional, sentiu a necessidade de adaptar muitas das lições propostas. Na perspectiva de P1, sobre o material PATHS, de início considerou que:

[...] pro grupo mais velho tem coisas que não cabem, são infantis demais, acho que vale uma adaptação, flui mais legal... É bem explicativo, às vezes explica até demais, sugere até a fala, nem precisa... Mas também depende de cada lugar, tem realidade que precisa e cada professor tem um entendimento. (P1 em entrevista realizada no início da implementação)

Ao final do segundo ano de implementação, com mais conhecimento do material, P1 expressou que utilizou praticamente todo o PATHS. Todavia, alguns dos recursos presentes nas lições não foram trabalhados como algumas ilustrações, as fotografias com expressões emocionais e a soletração dos nomes dos sentimentos

(presente no roteiro da Unidade de Sentimentos e Relacionamentos). A percepção desde inicial sobre a linguagem infantilizada em algumas lições foi mantida, porém, o professor reconheceu que o PATHS fornece bons indicativos, sobretudo para o educador que não tem familiaridade com métodos de aprendizagem socioemocional. Por ser um educador que trabalha com o movimento das expressões corporais, P1 considerou desnecessário utilizar as fotografias com as expressões emocionais e explorou o uso do espelho da sala de dança para que as crianças percebessem nelas mesmas as manifestações das emoções.

Na ótica da proposta PATHS, a utilização das fotografias com pessoas diferentes expressando as emoções trabalhadas nas lições tem a função de mostrar às crianças como as emoções podem ser identificadas através de determinadas características universais, como demonstrou em ampla pesquisa o psicólogo Paul Ekman (2008). Identificar as expressões emocionais no corpo, conforme Kusché e Greenberg (2012) envolve dois elementos de suma importância à aprendizagem socioemocional: o processamento visual-perceptual e a formação de conceitos não-verbais. Desse modo, inicialmente, trabalhar com a exploração das manifestações emocionais das crianças sem exercitar a verificação de possíveis formas da expressividade de uma emoção estudada pode formar na criança uma referência superficial sobre a emoção, pois, ela mesma está aprendendo a identificar e expressar as emoções. Assim, ter como ponto de partida a solicitação das expressões emocionais pela própria criança, sem a apresentação de um modelo referencial, pode comprometer tal apropriação. Para buscar as expressões em si mesma, exige-se da criança compreensão sobre o que é a emoção, bem como que ela consiga estabelecer associações entre situações que provocam tal emoção e o modo como pode ser apresentada na dimensão sensório-corporal.

A adaptação foi um encaminhamento coletivo que fez surgir o nome PRODESE, como já explicado na sub-seção anterior. Para P1, usar o nome PRODESE o deixou mais à vontade, pois, não foram utilizados todos os recursos do PATHS, assim, o programa original não foi seguido à risca. Na sua percepção, o objetivo desse tipo de atividade direciona a criança para o caminho do autoconhecimento baseado no reconhecimento das emoções:

É trabalhar o reconhecimento das emoções, deles aprenderem a perceber os sentimentos, o que é que aquele sentimento gera de comportamento, deles conseguirem identificar não só neles, como também nos amiguinhos, nas

peças que estão na situação que eles estão vivendo e com isso eles trabalham pra que eles consigam crescer de uma maneira mais organizada emocionalmente. (P1 em entrevista realizada no final do segundo ano de implementação)

De acordo com P1, ensinar sobre as emoções e relações propiciou em si uma abertura para observar o modo como ele próprio se relacionava com seus alunos, e, a partir disso, conseguiu se aproximar mais das crianças, movimento no qual foi desenvolvido o fortalecimento do vínculo e da confiança relacional entre professor-aluno. O trabalho iniciado em 2013 despertou em si uma necessidade de se auto-observar mais, o que condiz com a proposta PATHS quando sinaliza que “as próprias características pessoais também podem servir como referência [...] para avaliar situações interpessoais em sua sala de aula” (KUSCHÉ; GREENBERG, 2012, Manual do Professor, p. 25).

Ao final do segundo ano de implementação, com mais experiência em lidar com a aprendizagem socioemocional em sua prática docente, P1 pôde verificar alguns aspectos que evoluíram no comportamento e nas atitudes das crianças. No entanto, evidenciou que tal evolução, possivelmente, foi resultado do trabalho que já havia na ABA – as rodas de conversa que acontecia diariamente, momento em que as crianças se autoavaliavam e pensavam sobre as relações interpessoais. Todavia, reconhece que não havia um trabalho na instituição direcionado para os sentimentos e, sobre tal aspecto, a implementação do programa foi um diferencial, posto que antes as crianças não sabiam nomear os sentimentos nem identificar o que estava acontecendo com elas mesmas:

Eu percebo sim essa evolução deles; muitas vezes eles não conseguem se conter numa situação, mas depois de uma conversa conseguem identificar o que aconteceu, conseguem encontrar um possível caminho de solução [...] O fato deles conseguirem identificar o que sente, eu vejo como um ganho. (P1 em entrevista realizada no final do segundo ano de implementação)

Dentre muitas situações ocorridas durante as aulas de aprendizagem socioemocional, P1 ilustrou uma ocasião em que a instituição havia ganhado alguns ingressos para levar as crianças ao autódromo de Interlagos, porém, o quantitativo era insuficiente para contemplar todos os alunos. Diante disso, foram estabelecidos alguns critérios de seleção como participação, interesse, convívio e respeito. Uma das crianças que havia sido selecionada, havia faltado com o respeito a uma das

colaboradoras da ABA e por esse motivo, perdeu a chance de participar do passeio. Quando estava trabalhando o sentimento “frustrado”, a turma lembrou o fato e a criança envolvida na situação revelou na discussão que no momento em que soube que não iria mais ao autódromo achou que estava se sentindo triste, mas, depois que conheceu o significado de frustrado, rememorou a situação e avaliou que o sentimento experimentado foi de frustração, pois ela já tinha conquistado o passeio e o perdeu por sua própria atitude. Segundo P1, a criança disse que se sentiu muito mais frustrada do que triste porque se tirou do passeio. Nessa situação, fica evidente o senso de responsabilidade que pôde ser despertado na criança a partir da associação em que a mesma conseguiu estabelecer entre a situação vivida e a identificação do sentimento, mostrando que o exercício de conhecer as emoções pode contribuir para o desenvolvimento autoperceptivo.

P1 acredita que é importante trabalhar a aprendizagem socioemocional por ser um investimento positivo para as crianças, visto que conversar sobre os próprios sentimentos e sobre as situações que acontecem na rotina ajuda a lidar com os conflitos vividos.

Com relação à sua postura e prática docente, observou o surgimento de uma dinâmica interna que observa constantemente sua própria dinâmica externa:

[...] tem uma cobrança que fica o tempo inteiro, uma cobrança minha para comigo mesmo, então falo: ‘nossa, eu tô trabalhando um negócio desse como posso agir dessa forma?’ Tem algumas coisas que eu me pego fazendo ainda e penso: ‘não, não está condizendo com aquilo que eu tô falando com eles’. Isso muda muito... O jeito de olhar a turma, os colegas, de me sair de uma situação e dizer: ‘perai, calma!’. Antes eu era muito mais impulsivo, respondia muito na lata. Eu agora prefiro me afastar um pouco da situação, respirar, saio um momento para não piorar a situação, penso o que fazer e depois dou meu parecer. (P1 em entrevista realizada no final do segundo ano de implementação)

O depoimento de P1 traz uma revelação sutil sobre o comprometimento que o educador se lança ao aceitar realizar uma educação emocional e relacional: intrinsecamente, ele passou a pautar suas atitudes na busca de uma autenticidade para com os exercícios que destinava à sua turma. Logo, se direcionava as crianças para a percepção da impulsividade e apresentava ferramentas como os Sinais de Controle, à medida que percebia a presença do impulso em seu próprio modo de agir, passava a utilizar os instrumentos ensinados aos alunos, tornando-se também aprendiz.

Nesse sentido, P1 reconheceu a mudança que aconteceu e que ainda está acontecendo em si:

É um processo, não está ainda totalmente ajustado. Tem horas que me pego elétrico, muito agitado, alterado. Acho que os ajustes ainda estão acontecendo e nunca vão deixar de acontecer, mas é uma avaliação que antes ficava muito no campo “eu sou assim” e não é na verdade... Hoje não estamos iguais a como a gente estava ontem, a gente passa por situações diversas o tempo inteiro. (P1 em entrevista realizada no final do segundo ano de implementação)

O educador pontua que sua impulsividade era mais forte e o controle dos impulsos emocionais ficou mais evidente no ambiente de trabalho. Atribui à meditação realizada nas Quartas Filosóficas um componente que o tem ajudado em algumas situações de estresse e, no ambiente de trabalho sente-se mais amparado a cuidar das suas emoções, talvez, pela atenção ao clima emocional do grupo que a inserção da aprendizagem socioemocional provocou na organização da instituição:

No profissional parece que é mais fácil porque parece que tem um escudo amparando. Não tem como não falar que isso não está interferindo positivamente na minha vida, [...] às vezes, inconscientemente eu estou aplicando isso (a aprendizagem socioemocional) em mim mesmo. (P1 em entrevista realizada no final do segundo ano de implementação)

A mudança em P1 também foi evidenciada nos relacionamentos com os colegas de trabalho. Em nosso terceiro encontro de sensibilização, na atividade Escuta Profunda, P1 teve a oportunidade de ser escutado por outros dois colegas e os mesmos expressaram que nunca haviam percebido em P1 sua sensibilidade afetiva. Na vivência dessa atividade, P1 conseguiu expressar seus sentimentos e se sentir acolhido pelos colegas. Além dele mesmo, os colegas também puderam perceber sua abertura à afetividade nas relações.

Para que o desenvolvimento socioemocional aconteça no ensino-aprendizagem, P1 destacou que os elementos fundamentais são o diálogo e a confiança tanto na relação educador-educando, como na educando-educando, posto que falar sobre as próprias emoções expõe, de certo modo, aspectos íntimos. Desse modo, a habilidade de dialogar sem julgamentos, demonstrando disposição à escuta faz gerar uma relação de confiança em que o outro pode se sentir acolhido para falar sobre si mesmo. Nessa dinâmica, educador e educando vão tecendo uma relação que permite escutar e aprender com o outro e partilhar sem pressões:

Essa confiança tem que ser estabelecida, eles (alunos) têm que perceber que podem confiar em mim e que não vou sair contando, eles sabem disso. Ninguém mais comenta o que foi falado ali. [...] Outro fato também da confiança foi de eu trazer situações minhas, também dividi com eles, então, quando eu tô falando aí sinto que vai ser melhor [...]. A base desse diálogo está na confiança. (P1 em entrevista realizada no final do segundo ano de implementação)

Em relação à postura do educador necessária ao educar emocionalmente as crianças, a partir da prática que viveu, P1 cogitou também a necessidade de controle e presença:

Controle é o básico. Como é que você vai propor que a criança se acalme, se controle, se não consegue se controlar? Eu acho que a primeira coisa é isso: você saber se distanciar um pouquinho do que está acontecendo [...], tem que ter o controle, saber que decisão tomar. [...] Outra coisa é estar presente. A presença da criança perceber que você está ali aconteça o que acontecer, numa situação de atrito você está ali para ajudá-la a resolver, como também no afeto, ela perceber que é querida, presença também nesse sentido. (P1 em entrevista realizada no final do segundo ano de implementação)

Com base nas palavras de P1, o educador precisa ser coerente com o que ensina, precisa revelar em suas atitudes aquilo que direciona desenvolver nas crianças, isto é, se consegue praticar, por exemplo, o autocontrole em seus relacionamentos, certamente as crianças visualizarão na conduta do professor um modelo de como elas podem também revelar comportamentos baseados no controle de seus impulsos. Kusché e Greenberg (2012) enfatizam que o professor exerce grande influência na vida das crianças, destarte, sua coerência e sua presença atenciosa têm um peso de responsabilidade no ato de educar.

Nos relatórios de resultados, P1 indicou algumas impressões calcadas nas suas experiências pessoais com a aprendizagem socioemocional. Destacamos as seguintes considerações:

Primeiro ano de implementação (2013)

- Considerou que a confiança foi estabelecida na relação com as crianças e que o nível de aproximação com elas nunca havia sido tão estreito como foi em 2013;
- Pontuou que desenvolveu um cuidado para com as próprias atitudes, motivado pela abertura que nasceu na relação com as crianças;
- Observou que as atividades que envolveram jogos e dramatizações provocaram maior interesse participativo;

- Percebeu um amadurecimento na turma, porém, ressaltou que sua composição é de pré-adolescentes e sendo crianças mais velhas, acredita que isso colaborou para que no final do ano conseguissem identificar os sentimentos, os sinais corporais, as situações desencadeadoras de conflitos e reconhecer seus atos;
- Nos últimos meses do ano, notou a turma pouco mais paciente e aberta para escutar o outro, contudo, as dificuldades nos relacionamentos entre as crianças permaneceram;
- Identificou que o aprendizado de dar nome às emoções foi desenvolvido no grupo, porém, a prática de equilibrar as emoções quando surgem os conflitos ainda não havia sido assimilada.

Segundo ano de implementação (2014)

- Explanou que foi difícil elaborar as atividades individualmente e sem as discussões coletivas baseadas no estudo que fazia parte do perfil das Quartas Filosóficas no primeiro ano;
- Destacou a importância da unidade da equipe ABA. Isso propiciou às crianças procedimentos baseados em uma linguagem comum por toda a instituição;
- Sentiu que o PRODESE contribuiu muito nos relacionamentos adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança dentro da ABA;
- Percebeu a relevância de expor nas rodas de conversa seus acontecimentos pessoais para a criação do vínculo de respeito e cuidado uns com os outros;
- Observou que as crianças tenderam à percepção sobre o que é mais adequado para ser feito em situações de conflito, porém, ainda não conseguem executar na prática a ponderação das emoções;
- Percebeu em si maior autocontrole no comportamento impulsivo.

De acordo com os relatórios de P1 e com as exposições proferidas nas entrevistas, observamos que após o segundo ano da implementação da aprendizagem socioemocional baseada no PATHS, o educador evidenciou uma atenção mais cuidadosa para consigo mesmo, identificando como ponto de partida para uma educação emocional e relacional exitosa seu processo autoeducativo. Seu

segundo relatório conteve mais informações sobre as mudanças na própria autopercepção e nos seus relacionamentos interpessoais do que sobre aspectos relacionados a avanços das crianças, embora tenha destacado a percepção dos impulsos emocionais pelas crianças e o fortalecimento de vínculos relacionais.

De fato, a postura de P1 no segundo momento das entrevistas realizadas revelou mais segurança para com o objeto da aprendizagem socioemocional. Na primeira entrevista gaguejava, seu olhar demonstrava tensão, suas mãos executavam um movimento de ansiedade e para responder as interlocuções não ia direto ao ponto. Já após a implementação, foi firme nas colocações e pontual nas respostas, reconhecendo que se sentiu mais seguro para trabalhar com o PRODESE particularmente. Entretanto, sentiu que a experiência no segundo ano poderia ter sido mais produtiva se houvesse tempo suficiente para as trocas de experiências com os outros educadores:

A conversa que temos hoje é muito rápida e isso perde. Agora é legal você preparar as atividades da sua turma; tem a unidade que senti falta, mas como fazer isso? O que falta é tempo, mais tempo... A gente conseguia estudar mais, ler e a gente acabou perdendo isso [...] A gente tinha isso mais intenso quando a gente podia toda quarta estudar sobre alguma coisa. (P1 em entrevista realizada no final do segundo ano de implementação)

A curiosidade inicial que P1 apresentou ao refletir sobre como seria o modo de ensinar às crianças a aprendizagem socioemocional baseada no currículo PATHS, ao longo da experiência dos dois anos de implementação foi convertida na abertura para os próprios relacionamentos. Tal aspecto nos faz supor que se tornando mais próximo e implicado ao processo de educar as emoções, P1 percebeu que os relacionamentos podem fornecer a base para o desenvolvimento socioemocional, sendo isso mais sustentador na aprendizagem do que a metodologia em si mesma. Assim, pôde sentir falta de estar mais com o grupo para trocar as experiências e perceber de modo mais apurado os vínculos que foram fortalecidos com os alunos e com a equipe docente.

II) Professor 2: da dúvida à autopercepção

O Professor 2 (P2) possui graduação em Pedagogia, Educação Física e especialização em Educação Física Escolar. Há 14 anos trabalha na ABA com práticas desportivas.

Quando tomou conhecimento de que haveria aprendizagem socioemocional na ABA, inicialmente, ficou preocupado com mais uma demanda a ser cumprida em sua atribuição e duvidoso quanto ao funcionamento da prática:

Já não temos tempo, como isso vai funcionar? O primeiro sentimento foi esse... Surgiu a dúvida: será que dá certo? Será que vai funcionar isso com o público que a gente atende? Será que os pais vão aceitar? (P2 em entrevista realizada no início da implementação)

Devido ao pouco tempo com os alunos, P2 se sentiu temeroso, pois, o momento que tem com as crianças é curto em relação ao restante do tempo ao longo do dia. Para o educador, todo o esforço em desenvolver as emoções e os relacionamentos das crianças poderia ser deturpado por outros direcionamentos recebidos nas relações estabelecidas fora do contexto ABA.

Em relação ao primeiro encontro de sensibilização, considerou que a ocasião ajudou a pensar sobre a relação professor-aluno na dinâmica da aprendizagem socioemocional. Porém, expressou que antes mesmo de passar pela vivência realizada em fevereiro de 2013, já tinha percebido em si a necessidade de tentar ser mais calmo, dar menos “bronca” e conversar mais com os alunos:

Eu sou uma pessoa que falo muito alto, que falo muito e já estava tendo problemas de saúde por conta disso. O treinamento faz repensar e reforçar essas coisas, mas não atribuo ao treinamento estar atento a isso em mim, foi algo que eu já vinha pensando. (P2 em entrevista realizada no início da implementação)

Sobre a impressão inicial do material PATHS, gostou muito e, de certo modo, ter o material o tranquilizou, pois, de acordo com o seu olhar, a sistematização do currículo facilita principalmente para o professor que não tem tempo em preparar aulas.

Ter um material e ver que tem tudo montado, tranquiliza. Não que eu seja preguiçoso, mas pelo fato de tempo mesmo. O pequeno tempo que a gente tem, pegamos e estudamos o material, mas ter o material pronto confortou demais. (P2 em entrevista realizada no início da implementação)

Consoante à sua impressão, percebemos que P2 também considerou a conquista das Quartas Filosóficas muito positiva para o grupo, sobretudo, pelo grupo de professores estar em contato com todas as crianças, assim, sendo responsável por uma turma específica para ensinar a aprendizagem socioemocional poderia ter o

feedback do que acontecia com essa mesma turma nos momentos em que estava com os outros professores.

Do contato com o currículo PATHS no primeiro momento da implementação pôde perceber que algumas lições são infantis demais para direcionar aos pré-adolescentes de sua turma. Achou desnecessário o nível de detalhamento nas lições apresentadas, contendo a indicação do modo como falar com os alunos:

A soletração e a repetição jamais vou fazer com um aluno de 11 anos, vai ser uma piada pra eles e não vão levar a sério; não tem como seguir as falas: 'agora você vai falar, caros alunos hoje nós vamos introduzir...' Não... eu não uso essa forma de falar. (P2 em entrevista realizada no início da implementação)

Em conformidade às afirmações de P2, o nível de detalhamento apresentado nos roteiros das lições tem como propósito facilitar o trabalho do professor, isso está nitidamente exposto no Manual do Professor (KUSCHÉ; GREENBERG, 2012), cujos autores reconhecem a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores. Obviamente, as falas na condução das aulas não são indicações para engessar a postura docente em um modelo específico de comunicação verbal com os alunos. As aulas detalhadas com possíveis narrativas objetivam, apenas, demonstrar como pode ser desencadeado o diálogo da lição proposta.

Em termos de desenvolvimento gradual do programa de aprendizagem socioemocional PATHS, a Unidade de Sentimentos e Relacionamentos é a etapa consecutiva à Preparação e Autocontrole (parte introdutória do currículo, atribuída às crianças de Educação Infantil), desse modo, a soletração do nome das emoções estudadas nas lições referentes àquele volume está presente no roteiro para reforçar a aprendizagem de dar um nome ao sentimento, principalmente, para as crianças que estão na fase de apropriação do sistema alfabético de leitura/escrita (anos iniciais do Ensino Fundamental I). Tal organização não impede uma criança mais velha iniciar a aprendizagem socioemocional pelas etapas sequenciais organizadas pelo PATHS, contudo, sendo um material flexível, cabe ao professor selecionar a melhor forma de prosseguir com as lições, de acordo com uma linguagem mais adequada à faixa etária da criança.

Logo no início do trabalho com a aprendizagem socioemocional, P2 destacou como aspecto positivo a organização sequencial das emoções apresentada pelo currículo:

A sequência das emoções é muito boa porque ele (o PATHS) trabalha um tipo de emoção e o que seria o contrário dessa emoção, ao invés de trabalhar primeiro todas as emoções agradáveis e depois as desagradáveis. Você tem o feliz e o triste, o animado e o cansado... (P2 em entrevista realizada no início da implementação)

Os autores organizam no PATHS cerca de cinquenta estados emocionais distintos, tendo em vista uma compreensão baseada no nível hierárquico do desenvolvimento da criança, partindo de emoções mais básicas para mais complexas. Nesse sentido, a observação de P2 é pertinente, pois, os autores do PATHS visam a que as emoções sejam apropriadas pelas crianças, compreendendo que a natureza dos sentimentos pode ter uma base confortável ou desconfortável. Diante disso, apresentar a emoção e em seguida contrastar com sua forma de emanção oposta é um tipo de mecanismo que propicia à criança aceitação para as diversas maneiras de sentir cabíveis ao ser humano. Por conseguinte, à medida que ela vai tomando conhecimento do arcabouço emocional que pode experimentar em suas relações humanas, pode vir a compreender que sentir o desconforto de determinadas emoções é algo comum à condição humana.

Após o segundo ano da implementação, com mais intimidade com o PATHS, P2 alegou que o currículo é bastante relevante para nortear o trabalho do professor, mas, considerou que alguns materiais adicionais, como ilustrações e fotografias tiveram pouco uso:

[...]irrelevante às vezes, as figuras do material, algumas achava importante mostrar a eles pra ficar claro, mas a grande maioria preferia que eles visualizassem num teatro (realização de dramatizações) ou pessoalmente. Pra mim, positivo seria o fato de você ter da onde tirar uma ideia e fazer em cima daquilo. [...] De acordo com a situação que acontecia, por exemplo, acontecia um problema com um aluno na hora de ir embora, isso inspirava o que ia acontecer na próxima aula, então, eu escrevia uma historinha colocando nomes fictícios, porém usando o que aconteceu e assim a gente trazia a realidade pra dentro. (P2 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Na expressão de P2, podemos perceber que o professor adquiriu autonomia para direcionar suas atividades de aprendizagem socioemocional, conseguindo visualizar na dinâmica das relações interpessoais das crianças uma forma de aproveitamento para reforço e apropriação do conhecimento sobre as emoções. O movimento de P2 para com as situações diversas ocorridas na instituição educativa,

alude à geração de possibilidades de generalização da aprendizagem em diferentes contextos e situações a qual Kusché e Greenberg (2012) atentam como desdobramento prático do PATHS.

É importante o professor manter-se “alerta” às circunstâncias que ocorrem para conduzir o aluno no tocante ao conceito/habilidade pertinente à situação. Destarte, os estudos sobre o currículo PATHS realizados por P2, parecem ter fornecido um indicativo de que o mesmo alcançou, em certa medida, uma atitude necessária ao educador das emoções: estar atento aos acontecimentos do ambiente da criança a fim de beneficiá-la para seu próprio desenvolvimento na aprendizagem socioemocional.

Em termos de conteúdo, de acordo com a experiência de trabalhar com crianças na faixa etária de 11 anos, P2 disse ter sentido falta de temas como brigas envolvendo agressão física e uso de álcool e drogas, tendo em vista que o público que atende, embora sejam ainda crianças, traz para a sala de aula muitas situações de conflito que tocam essas questões. Ao seu modo, disse ter trabalhado tais elementos na implementação.

Diante das adaptações realizadas, P2 também foi a favor de denominar a implementação da aprendizagem socioemocional na ABA de PRODESE, substituindo o nome PATHS:

Na verdade, o PATHS complementou o que a gente já fazia, a gente tinha um trabalho muito rigoroso que fazíamos com as crianças; elas já faziam uma avaliação – fazem até hoje – ao final de cada aula, quando veio o PATHS foi legal [...] a gente não tinha isso de parar e falar sobre o sentimento. [...] Algumas coisas são muito infantis e adaptamos. Se a gente tá adaptando, então não é mais o PATHS porque está tendo alteração. Tá baseado? Tá, mas criamos esse nome. (P2 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Segundo P2, o objetivo de trabalhar com o desenvolvimento socioemocional das crianças é propiciar-lhes um desenvolvimento integral a partir dos sentimentos. Na sua acepção, ensinar sobre os sentimentos faz parte da formação do aluno como ser humano, ajudando a criança a perceber as emoções na relação com o seu dia-a-dia, com os amigos, na formação de valores, pois, “*parar para pensar antes de agir envolve essas questões*” (P2 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação). Nesse sentido, tal tipo de ensino é importante para o aluno, pois:

Se ele passa a ter uma consciência das emoções dele, ele vai agir de uma outra forma; se ele não tem uma consciência sobre as emoções, ele vai agir por impulso. A partir do momento que ele tem consciência, ele vai parar pra pensar – que é algo difícil – e pra ele vai ser bom em qualquer âmbito da vida dele, pode ser na escola, numa briga, numa confusão, na hora de fazer um trabalho, na prova... Se ele parar e pensar e não fizer por impulso, vai ser muito bom pra ele. (P2 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Ter consciência sobre as emoções caracteriza um nível de desenvolvimento bastante sofisticado, o que é praticamente improvável para uma criança realizar. De acordo com Ekman (2008), a conscientização envolve ter clareza de um impulso que surgiu e compreender que a partir dele a pessoa se encontra na iminência de mergulhar em uma emoção. Para possibilitar o desenvolvimento da consciência emocional é preciso ampliar o espaço entre o impulso que surge e a ação a ser efetivada, para que seja factível a pessoa estar cônica e direcionar a maneira como será emotiva.

O PATHS introduz o aprendizado sobre a consciência emocional na criança através da identificação das “pistas emocionais”, isto é, interpretação das expressões emocionais, entonações, posturas. Os autores do PATHS compreendem que a apropriação da consciência emocional requer uma maturidade que a criança ainda não desenvolveu, no entanto, promover momentos em que a criança crie o hábito de identificar os estados emocionais interiores, ajuda-a a compreender melhor o que sente e a diferenciar os diferentes sinais dos sentimentos. Isso repercute na própria comunicação emocional da criança, podendo conduzir o desenvolvimento de um estado consciente sobre sua dimensão emocional.

Diante do significado de “consciência das emoções”, cogitamos que P2 utilizou tal termo no sentido de “percepção das emoções”, pois o movimento de parar para pensar alude à identificação do tipo de emoção que já se faz presente. “Parar, Respirar, Dizer o que sente”, são os Três Passos preliminares que treinam a criança para a percepção do impulso que surgiu. Essa dinâmica configura uma técnica introdutória para que ela possa, posteriormente, ampliar a lacuna entre o impulso e a ação, aprender a moderar na sua atitude o ímpeto da emoção presente, e, realizar uma reflexão sobre a dinâmica de suas emoções.

Ensinar sobre as emoções e relações exige alguns elementos cruciais, os quais para P2 são a confiança na relação professor-aluno e a disponibilidade do educador:

Se ele (aluno) não tiver confiança, não adianta, eu vou falar, ele vai ouvir, mas ele não vai expor as situações e problemas ou as coisas boas dele não confiando em mim. Eu acho que essa é a primeira coisa [...] Agora tem que ter a atuação do professor, ele tem que estar com vontade, tem que ter a disponibilidade em estar fazendo isso, senão não vai funcionar porque leva tempo... (P2 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Em relação ao tempo, P2 chama atenção para três aspectos: (i) o tempo necessário para conhecer os alunos e pensar em atividades de acordo com o perfil da turma; (ii) o tempo que é necessário para estudar, pensar, elaborar e registrar as atividades e (iii) o tempo de presença com os alunos, direcionando a aprendizagem socioemocional. Em razão desses fatores, identifica a disponibilidade do professor como a chave para o ensino de tal tipo de proposta e reitera que:

[...] se ele (o professor) não quiser, ele vai inventar qualquer coisa e vai falar 'eu tô fazendo', mas ele não vai estar se doando de coração. Eu, por exemplo, me importo, claro, quando estou lá com eles: eu faço, mostro, levanto, ponho situações, porque eu tenho vontade, eu gosto de aplicar isso com eles. Agora imagina se eu não tivesse essa disponibilidade para montar as aulas? Eu ia falar: 'nossa, eu vou gastar o meu domingo, o meu momento para estar com a minha família?'[...] Não sei se é um programa que daria certo numa escola. Primeiro, quem vai dar essa disponibilidade? [...] Eu acho que é um programa que precisa de tempo, você precisa de tempo e de uma equipe que queira fazer, uma troca. Se a gente para dia de quarta, alguém não está sendo atendido, então, requer muito tempo. É legal, mas não é fácil de dar conta dele. (P2 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

P2 põe em dúvida o sucesso do programa caso o professor não tenha espaço para se dedicar ao conhecimento e preparação imprescindíveis a esse tipo de ensino, e, pensando no exercício de sua função em outros ambientes educativos, como em uma escola regular, expressou que talvez a satisfação que sente em realizar a aprendizagem socioemocional na ABA – local onde encontra total apoio da gestão, a qual visualiza as necessidades dos educadores e propicia as condições favoráveis ao trabalho docente – passaria a ser uma raiva pelo programa devido à complexidade das circunstâncias que envolveriam o fazer pedagógico (falta de diálogo com a gestão, tempo escasso para planejamento, múltiplos vínculos empregatícios, individualismo da classe de professores).

Além de tais questões pontuadas por P2 sobre o aspecto 'tempo' mencionado várias vezes em sua fala, referindo-se à necessidade de tempo para organização das aulas e para a aplicação do programa, lembramos que também é fundamental o docente aguardar o tempo mínimo para que a apropriação da aprendizagem socioemocional seja consolidada pelos alunos. Por esse ângulo, Kusché e Greenberg

(2012) reforçam que o desenvolvimento de cada uma das categorias presentes na proposta PATHS (autocontrole, compreensão emocional, autoestima, relacionamentos e resolução de conflitos) envolve uma composição de estágios que diferencia os conceitos e integra as habilidades umas às outras. Sem dúvida, efetivar esse tipo de dinâmica requer paciência do professor e tempo para que os efeitos da aprendizagem sejam frutificados nos comportamentos e relacionamentos das crianças. Logo, P2 é coerente ao afirmar várias vezes que implantar um programa de aprendizagem socioemocional requer tempo.

Quanto às repercussões do programa ao longo dos dois anos de implementação, P2 reputou o desenvolvimento da habilidade de comunicação e a ampliação do vocabulário sobre os sentimentos:

Quando eles expõem uma situação, o que eles trazem da situação, pra mim fica muito mais nítido que eles melhoraram muito na forma de falar, na hora de expor [...]. Falam palavras que eles não falavam antes no vocabulário sobre os sentimentos, antes eles não falavam sobre sentimentos e hoje eles falam. Às vezes o aluno fala algo como: “Ah, eu ficava nervoso e agora já consigo respirar, pensar”. (P2 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Ainda que P2 tenha indicado tal repercussão positiva, considerou que no comportamento a dificuldade de controle permanece; na fala eles apresentam uma compreensão, mas, nos relacionamentos, por exemplo, a maioria dos alunos provoca um ao outro, gerando conflitos. No tocante às mudanças em si mesmo, após lidar com a aprendizagem socioemocional, percebeu os alunos com mais proximidade. O professor sugeriu que essa aproximação aconteceu depois de algumas modificações que exercitou em seu comportamento em sala de aula, como falar menos e dar abertura para os alunos falarem mais. Para ele, esse exercício de autocontrole foi muito difícil, porém, foi fundamental no processo.

Ao final de cada ano de implementação, P2 pontuou os seguintes aspectos como os mais marcantes no processo de ensino-aprendizagem socioemocional. Vejamos suas impressões sobre a experiência:

Primeiro ano de implementação (2013)

- Percebeu a evolução do vocabulário emocional em grande parte da turma, expressando certo conforto em ter um espaço para falar sobre suas emoções;

- Avaliou que o estreitamento da relação com os alunos foi possibilitado a partir dos momentos dedicados ao desenvolvimento das emoções e das relações, sobretudo, pela oportunidade de conversar com os alunos sobre determinados assuntos que dificilmente entram em pauta durante as aulas: falar francamente sobre o que os incomoda;
- Identificou maior tolerância na relação uns com os outros;
- Nos três últimos meses do ano, percebeu que a turma estava cansada das aulas de desenvolvimento emocional e relacional e incomodada por ter tomado tempo da aula de origem que ensina (esportes);
- Colocou que alguns alunos apresentaram resistência com o aprendizado de dar nome às emoções, em razão de alguns nomes terem sido julgados inadequados e estranhos à sua cultura. Por exemplo, 'deleitado' é uma expressão incomum entre eles para expressar que estão sentindo prazer em realizar alguma atividade, assim, sentiam-se envergonhados de expressar seus sentimentos e opiniões em algumas situações. Outro exemplo é com o sentimento 'irado' que na comunidade é utilizado como algo que é ótimo. Diante disso, alguns sentimentos foram "traduzidos" para a linguagem do grupo e eles puderam conhecer novos nomes àqueles sentimentos que já conheciam;
- Considerou que alguns alunos tinham dificuldade em realizar as atividades de dramatização porque se sentiam forçados a expressar um sentimento que não estava acontecendo no momento real.

Segundo ano de implementação (2014)

- Achou positivo ter a parceria da gestora de volta na elaboração das atividades, pois a ideia de no segundo ano pensar individualmente as aulas foi impraticável devido ao tempo escasso para tal fim;
- Introduziu a categoria Resolução de Problemas no segundo ano em ambas as turmas (manhã e tarde), porém, percebeu que a turma da manhã foi mais receptiva e acreditou que tal fato tenha ocorrido pela experiência dos alunos, no ano anterior, com o trabalho desenvolvido acerca dos sentimentos;

- Evitou atividades de dramatização com a turma da manhã por resistência à tal técnica, limitando-se a discussões sobre as histórias contidas nas lições e a, no máximo, apresentação de apenas um grupo de *role-play*;
- Deduziu que as trocas de experiências com os professores foram essenciais para os momentos de criação das atividades;
- Percebeu uma abertura na relação com as crianças;
- Constatou que, ao menos na turma da manhã, as crianças passaram a respeitar umas às outras e a cobrar os aprendizados das atividades PRODESE nas situações em que presenciavam colegas que iam de encontro ao que fora discutido nas aulas.

No segundo semestre de 2014, P2 iniciou o ensino da aprendizagem socioemocional para uma turma da tarde e percebeu a grande diferença no vocabulário das emoções. Enquanto as crianças da manhã demonstravam entrega às atividades PRODESE, a turma da tarde queria que o momento terminasse logo, não se sentia atraída pelas atividades, a não ser quando havia dramatização. Quanto à diferença de nivelamento das turmas, refletiu sobre as crianças da manhã:

Comportamentalmente falando, eu não sei se foi o PRODESE, se é isso que está funcionando porque tem outras coisas, eles sabem, por exemplo, que aqui, se eles aprontam, no próximo passeio não vão participar. Tem essas “penalidades”, então, é a punição que segura eles ou é o PRODESE? Ou é a atividade que a gente fazia antes? Ou é o pai que agora está cobrando mais? Ou ele que está crescendo e melhorando? Tem tudo isso... Um aluno uma vez falou pra mim: ‘nossa, eu tava muito nervoso, agora eu consigo parar e respirar como uma saída’, então isso pra mim marcou... Outra menina falou assim: ‘essas atividades se tivessem na escola, não ia ter tanta briga como tem’, até me arrepiei (risos), então, pra eles têm significado. (P2 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Apesar de P2 não conseguir identificar com precisão os fatores que levaram a turma da manhã apresentar, sob seu ponto de vista, um comportamento socioemocional mais desenvolvido em comparação à da tarde, a menção às falas dos alunos faz referência a algum tipo de impacto que a aprendizagem socioemocional causou ao menos nesses alunos que reconheceram o benefício da aplicação da técnica dos Três Passos em situações cotidianas e a repercussão nos relacionamentos sadios que o ensino sobre as emoções pode causar.

Passados dois anos da implementação, percebemos que P2 conseguiu desenvolver certo senso autoperceptivo, o que lhe ajudou a mudar algumas de suas atitudes impulsivas como professor e como pessoa. Ilustrou como exemplo que a situação de estar preso no congestionamento do trânsito sempre o deixava estressado e, muitas vezes, expressava xingamentos e buzinau impetuosamente. Hoje em dia consegue perceber a presença do impulso da irritação, porém age de modo mais controlado e lembra do que ensina aos seus alunos.

Diante da exposição de P2, observamos que sua dúvida inicial quanto à eficácia da aprendizagem socioemocional na prática pedagógica foi se desfazendo ao passo que pôde conhecer e aprofundar os estudos sobre a proposta de desenvolvimento das emoções/relações. Para ele, é difícil encontrar uma medida que assegure a influência do que foi desenvolvido no comportamento das crianças, porém, vislumbra que o PATHS contribuiu essencialmente para a existência do PRODESE, posto que os conteúdos e a estrutura de algumas dinâmicas inspiraram a realização do que foi personalizado na ABA.

III) Professor 3: da busca à completude

Com graduação em Administração de Sistema da Informação e especialização em Informática na Educação, P3 atualmente cursa Pedagogia e está na ABA como educadora de informática há dez anos.

Quando a pesquisa foi iniciada, P3 gostou de saber que haveria na instituição uma aprendizagem que ajudaria as crianças a aprenderem a lidar com dificuldades nos relacionamentos, pois, em sua visão, ter uma aprendizagem sistematizada certamente direcionaria as crianças para expressar seus sentimentos e aprender a olhá-los com mais naturalidade.

Tive total aceitação para implementar o programa porque buscava isso e como estou fazendo Pedagogia, vejo que o que falta é um conhecimento maior [...] Essa implementação casou totalmente com o que eu buscava. (P3 em entrevista realizada no início da implementação)

De acordo com P3, desde o início de sua carreira profissional na docência, sempre buscou estabelecer no seu fazer pedagógico, relações de vínculos afetuosas a partir do interesse de conhecer bem seus alunos, inclusive, sobre o que eles sentem:

*Sendo professora de escola (regular) eu via que não dava pra trabalhar porque ficava muito distante do perfil dos sentimentos, então, fui buscar escolas menores e também vi que não dava. Fui parar numa organização que trabalha com educação, mas tinha um papel diferenciado. Eu já tinha essa **busca de sentido**, de considerar os sentimentos, pra que você possa conduzir sua vida melhor. (P3 em entrevista realizada no início da implementação – grifos nossos)*

A partir da expressão de P3 é possível inferirmos que sua percepção de educador, antes mesmo da influência do PATHS na ABA, apontava para uma atenção aos sentimentos dos alunos, motivo que a fez procurar um espaço educacional mais propício para realizar sua prática pedagógica. Para ele, a distância do “perfil dos sentimentos”, isto é, a falta do olhar para a dimensão emocional das crianças nas escolas regulares se refere, principalmente, à sobrecarga de atividades destinada ao professor, o que de certo modo impossibilita a observação cuidadosa aos sentimentos dos alunos.

P3 reconhece que introduzir a aprendizagem socioemocional é trabalhoso e considerou, em tal movimento, a presença da gestora e o recurso didático fundamentais no processo:

Realmente você tem que preparar as atividades, ler, se preparar; tem um trabalho maior, se não fosse esse papel da diretora auxiliando... O material ajuda muito porque tem feliz, triste, opostos, e tem o intermediário, então dá pra perceber a evolução do sentimento, isso já facilita, mas preparar demora, tem um trabalho... (P3 em entrevista realizada no início da implementação)

Sobre o material PATHS, no primeiro momento, achou infantil a presença da soletração dos nomes dos sentimentos em algumas sequências, mas, em contrapartida, considerou formidáveis as demonstrações que direcionam as crianças a refletir sobre atitudes aceitáveis e inaceitáveis, ajudando a esclarecer quanto aos efeitos dos sentimentos no comportamento. Também destacou que:

O desenho é importante pra elas verem. Às vezes, você não consegue identificar (os sentimentos) nas pessoas, quando ela vê o desenho, começa a imitar. A sequência dos sentimentos também é muito boa, eu fico pensando eu organizando uma apostila de sentimentos, é complicado... Podemos sentir vários sentimentos ao mesmo tempo, identificar isso não é tão fácil e ter essa organização dos opostos é muito interessante [...] a gradação dos sentimentos numa forma que vai crescendo. (P3 em entrevista realizada no início da implementação)

Após os dois anos de pesquisa, P3 enalteceu a importância da sequência presente nas lições, sempre iniciando com a explicação de algo desconhecido, no

caso o sentimento a ser trabalhado, depois conduzindo uma história e mostrando a presença do conceito na história, desenvolvendo-o na criança de um modo compreensível para sua maturidade. Porém, mencionou a necessidade de algumas adaptações no material PATHS como uma linguagem mais adequada à faixa etária de crianças mais velhas, o que já havia expressado no início da implementação, bem como em relação a algumas imagens que não são claras em suas expressões emocionais, o que provocou alguns momentos de pesquisa de imagens em revistas.

Assim como os demais professores, P3 concordou em nomear o processo da aprendizagem socioemocional na ABA de PRODESE, e, para ele, o objetivo de desenvolver as emoções e relações da criança é para que:

[...]ela reconheça o que ela tá sentindo e como isso reflete no meio em que está, com os amigos, com os educadores, com a família, então, ela se percebe pra ver como aquilo que ela sente reage no ambiente em que ela vive. Primeiro ela se conhece pra depois ver (no sentido de decidir) como ela age. (P3 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

A fala de P3 toca em um dos aspectos essenciais do desenvolvimento socioemocional: prestar atenção ao que acontece internamente e perceber a ressonância disso no âmbito externo, e, também, identificar quais os fatores externos que podem acionar as energias emocionais internas. É desse modo, ou seja, quando a criança vê o que está acontecendo com ela, que poderá desenvolver estratégias (ações) para permanecer ou sair da circunstância emocional em que se encontra. Muitas histórias do PATHS vislumbram esses passos necessários para desenvolver o senso autoperceptivo, sobretudo, a História da Tartaruga que introduz os entendimentos a respeito da identificação da presença do impulso emocional e, implicitamente, em relação à responsabilidade da criança em permanecer ou não nas experiências que remetem a emoções desconfortáveis.

P3 complementa e diz ser fundamental desenvolver as emoções e relações das crianças para ter conhecimento sobre si mesmo:

[...] a gente é um todo, né? Então, se a gente não souber o que está acontecendo dentro da gente, fica muito difícil a gente entender o que está acontecendo fora também, né? Ter esse conhecimento do que está realmente acontecendo, quando a gente consegue nomear, principalmente o que está dentro da gente, consegue ver o fora com mais clareza. Você começa a lidar com os sentimentos de uma forma adequada porque às vezes você não sabe o que está acontecendo interiormente e fica tudo uma bagunça. (P3 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

O professor atribui a necessidade desse conhecimento para que a criança se torne um adulto mais consciente no relacionamento com as pessoas. Acalmando internamente, segundo sua compreensão, a pessoa consegue olhar para as situações de outra forma e pode encontrar saídas para os problemas externos:

Você consegue ver de outra forma, você consegue ver outras saídas, quando tá tudo embolado você não consegue ver saída nenhuma. Se você encontra autocontrole, aí consegue chegar na resolução de problemas. Eu acho que é por isso que esse caminho é lento e progressivo, precisa se conhecer pra depois conseguir resolver adequadamente. (P3 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

De acordo com a fala de P3, parece existir um conhecimento apropriado em si sobre a correlação existente entre autocontrole, habilidade fundante da aprendizagem socioemocional, e, resolução de problemas, aspecto mais sofisticado dentro do conceito de Desenvolvimento Emocional e Relacional do currículo PATHS. A ideia dos conceitos do PATHS forma um encadeamento de habilidades a serem desenvolvidas gradualmente, vislumbrando uma maior preparação para lidar com as emoções nos relacionamentos intra e interpessoais, sendo exaltada por P3 a clareza quanto ao aspecto paulatino da internalização de tal tipo de aprendizagem. Destarte, a partir de sua experiência, considerou que seria preciso mais tempo para constatar precisão na evolução das crianças, todavia, identificar os sentimentos foi pontuado como um desenvolvimento adquirido pelo grupo que recebeu as aulas PRODESE. Além da identificação dos sentimentos, P3 considerou que também houve avanço na autopercepção das crianças:

Eu percebo uma cautela – é lógico que não dá pra dizer que é 100% – em pensar antes de agir, de você poder conversar sobre algumas coisas que às vezes em outros locais não se conversa. A criança fala “preciso me acalmar”, é difícil você ouvir uma criança falar isso, então, eu acho que se percebe essa diferença. (P3 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Ao verbalizar a necessidade da calma, inferimos que a criança consegue perceber, em algum nível, a presença de uma emoção desconfortável evidenciada em seu corpo, passo basilar para a apropriação, *a posteriori*, do autocontrole.

P3 acredita que apesar de não ter indicações para ponderar o grau de apropriação, nas rodas de conversa percebe que as crianças debatem sobre suas experiências de casa e da escola regular com base nas aprendizagens do PRODESE,

escutando, refletindo e comentando sobre o que acontece na sua vida particular e na de seus colegas. Segundo P3, as crianças conseguem, ao menos no debate coletivo, discernir as atitudes que influenciam positiva e negativamente nas relações interpessoais.

Em relação à sua prática docente, P3 considerou importante conhecer bem a sequência das atividades do currículo para saber como proceder às necessidades da turma e percebeu que no segundo ano de sua experiência sentiu mais segurança para dar aulas sobre os sentimentos:

[...] vai ficando mais fácil de você lidar, vai ficando mais comum, vai ficando mais esperado um comportamento, uma reação, então, acho que isso vai facilitando [...]. Teve um dia que uma menina falou “eu não gosto do João” e o sentimento não gosto era bem lá pra frente, então, eu trouxe o sentimento “não gosto” para discutir naquele momento. (P3 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Adquirir um conhecimento generalizado sobre a abordagem do currículo parece ter fornecido a P3 subsídios para adaptar às turmas uma sistemática de atividades personalizada às suas realidades, inclusive, facilitando elaborações de dinâmicas de acordo com o ritmo dos grupos de crianças. No entanto, o professor em questão elucida que existem outros aspectos mais fundamentais para que a educação emocional e relacional esteja integrada à rotina pedagógica:

Primeiro, é fundamental você gostar do que faz enquanto educador. Segundo é a atenção; você estar atenta àquilo que está acontecendo [...]. E, ouvir. Estar aberto pra aquilo que você tem ali e também tá ali naquela realidade. Se abrir, se colocar à disposição, aí acontece naturalmente, acho. (P3 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Nessas duas últimas explicações de P3, apontamos para a intersecção de dois aspectos os quais são pertinentes para um possível êxito do PATHS: a sensibilidade e a abertura presentes no perfil do educador, que lhe possibilita compreender empaticamente a criança para, assim, colocar-se disponível e orientá-la a organizar pensamentos e sentimentos nas ações relacionais, e, um conhecimento mínimo do que o material curricular oferece como ferramenta para auxiliar a tarefa didático-pedagógica do educador que se dedica ao ensino das emoções e relações.

A experiência trazida por P3 remete a uma atenção à dinâmica das relações das crianças e às suas expressividades, independentemente de ser em aulas PRODESE ou não. Tal comprometimento e clareza quanto à importância de seu papel

na formação humana da criança parecem ter contribuído para uma liberdade e paulatina segurança na seleção das lições do PATHS que compuseram a sequência de suas aulas.

Ainda sobre sua prática docente, P3 foi firme ao reportar a meditação como um dos elementos que lhe causou impacto positivo:

Deu pra perceber quanto a meditação é importante para que a gente consiga receber bem as crianças. Pra mim foi muito importante e ainda a gente teve a experiência esse ano (2014) de fazer a meditação primeiro e depois aplicar (a aula PRODESE). É muito diferente! Realmente, a gente precisa estar bem pra ser melhor [...]; essa experiência de fazer a meditação no mesmo dia em que aplicar se torna mais aberta pra tudo aquilo que vai tá acontecendo; você não vem com outra situação. Se acalmou e tá aberto pra aquele momento realmente: seus sentimentos e os delas (crianças)... Acho que esse foi um dos maiores impactos. (P3 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

A meditação, como já elucidamos em páginas anteriores, foi uma ferramenta que surgiu como um desdobramento do Programa de Desenvolvimento SocioEmocional criado pela equipe ABA. Não existe indicação no PATHS quanto a inserção desse tipo de prática para o corpo docente, porém, do ponto de vista da preparação dos educadores, os autores do currículo consideram que os “professores deveriam receber um treinamento cuidadoso e apoio significativo em todas as áreas de seu trabalho” (KUSCHÉ; GREENBERG, 2012, Manual do Professor, p. 36). Acreditamos que a proposta de meditação introduzida pelo presidente da ABA para a equipe pedagógica, embora pareça ter surgido da influência da prática pessoal utilizada pela pessoa a qual a introduziu no grupo, entrecruzou com o sentido de fornecer “treinamento cuidadoso” aos professores cujo PATHS menciona, pois, funcionou como um instrumento que propiciou aos professores um espaço para que pudessem parar, observar, refletir e reconfigurar seus próprios pensamentos, sentimentos e atitudes. Por isso, P3 é enfático ao atribuir a meditação como o elemento que mais causou impacto em sua prática docente:

Essa calma da meditação é diferente de quando você sai de uma rotina [...] Quero fazer essa prática dentro da minha rotina, sempre tive esse momento de calma, mas não assim efetivamente a meditação – essa é uma mudança que estou me propondo, realmente isso fez uma alteração. (P3 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Quanto aos aspectos relacionados às impressões de P3 ao final de cada ano de implementação do PRODESE, fez as seguintes observações em relação às crianças:

Primeiro ano de implementação (2013)

- Abertura e disponibilidade na realização das atividades de desenvolvimento emocional e relacional;
- Aumento do vocabulário dos sentimentos;
- Boa convivência relacional uns com os outros;
- As atividades de dramatização contribuíram para o desenvolvimento da concentração nas atividades pedagógicas;
- Melhora da autoestima em alguns alunos que antes eram retraídos e, em outros, a habilidade de se autocontrolar e fazer uso do pensamento reflexivo em momentos de surgimento da raiva;
- O trabalho com expressões faciais e corporais ajudou o grupo a identificar e revelar as emoções;

Concernente ao trabalho realizado com a educação emocional no primeiro ano da implementação, P3 manifestou os próprios sentimentos:

Sinto-me feliz, cúmplice, comprometida com as crianças neste processo de conhecimento dos sentimentos; é um ato humano de educar, ver, sentir, viver, conviver; é ir além do intelecto; é respeitar cada ser humano como um ser integral que sente, pensa e age [...] Percebo a importância de cada um em minha vida, me mostrando os sentimentos confortáveis e desconfortáveis, existentes em mim e neles [...] Sinto o quanto é importante o aprendizado dos sentimentos no processo de formação do ser humano, para que possamos ter comportamentos mais acertados, mas para que estes aconteçam é necessário um querer. (Relato escrito da experiência de P3, em dezembro de 2013)

Segundo ano de implementação (2014)

P3 reputou em relação à aprendizagem das crianças os mesmos aspectos percebidos no primeiro ano de implementação, porém, destacou em seu relato escrito no segundo ano algumas particularidades referentes à estrutura do PRODESE:

- Facilidade em direcionar as aulas sobre os sentimentos, tendo em vista a experiência do ano anterior;
- Considerou a mudança do tempo de aula para 50 min/semana suficiente para discussão e interação das crianças;
- Encontrou dificuldades para se relacionar com alguns colegas de trabalho, porém, aprendeu a conviver com as diferenças;
- Afirmou se sentir segura quanto aos objetivos de desenvolver socioemocionalmente as crianças;
- Percebeu comprometimento e cuidado mútuo na relação criança-criança;
- Apontou a meditação como o elemento-chave para lidar com as dificuldades nos relacionamentos com os colegas e para centrar a atenção do educador nas aulas PRODESE.

Em 2014, o encontro das Quartas Filosóficas mudou de perfil e os relatos das experiências dos educadores junto com a meditação, preencheram o tempo disponível para tal atividade da equipe. P3 considerou que os relatos poderiam ser substituídos por estudo e discussão de textos, como acontecia no primeiro ano de implementação, pois, para este professor, os relatos são cansativos e não geram aprofundamento.

Tanto no relato escrito quanto na entrevista realizada após o segundo ano de implementação, P3 enalteceu a prática meditativa e expressou uma mudança perceptiva em si após ter iniciado a meditação antes de aplicar o PRODESE:

[...] sabendo que a calma precisa existir, precisa prevalecer dentro de mim para que eu consiga realmente ter e dar uma vida saudável. Uma vida saudável assim de mente, corpo, tudo, pra você conseguir ainda viver diante de todo esse momento... É depressivo você ouvir uma notícia da TV, você descobre que a vida parece que está indo pro fim... Diante de todos os noticiários, você acha que a vida deixa de existir e aí, então, você precisa trazer algo pra que continue vivo. Acho que agora tem que ter uma atitude de ir contra tudo isso que vem dizer que a vida não existe. (P3 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

A sensibilidade de P3 é uma característica que percebemos já na entrevista inicial quando fora relatado que uma busca de sentido já fazia parte de seus anseios de educador. A percepção do educador de “ter e dar uma vida saudável” nos remete ao reconhecimento que este atribui à pertinência de uma coerência interna que deve estar alinhada à sua vida existencial e ao seu fazer pedagógico. P3 parece assumir

um comprometimento na formação humana de seus alunos que o faz sentir a completude mencionada na primeira entrevista realizada. Tal como Viktor Frankl (2014) define,

ser humano significa ser em face de um sentido a ser preenchido e de valores a concretizar. Isto é, trata-se de viver nesse campo de tensão estabelecido na relação existente entre a realidade e os ideais a serem materializados. (FRANKL, 2014, p.69)

Nesse sentido, inferimos que o ideal a ser materializado por P3 caminha para a descoberta de uma realidade que revela o cultivo de valores presentes no próprio ser humano que podem torná-lo mais equilibrado emocionalmente para lidar com os relacionamentos e as tensões da vida cotidiana. Destarte, P3 elenca alguns elementos necessários ao educador para ensinar sobre emoção e relacionamentos:

Ele tem que vivenciar, ele tem que querer aquilo pra ele também, tem que achar importante senão fica sem sentido, fica sem significado. Não consigo imaginar algo que você não acredita e você passar pra uma outra pessoa, acho que não consegue... Ainda mais pro educador, ainda mais pra criança! A criança percebe, sente... Se você falar algo que você não sente, não acredita, ela percebe e te questiona. (P3 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Diante do que P3 evidenciou, observamos que o educador desenvolveu um senso autoperceptivo referente ao que lhe é preciso para cultivar uma coerência entre seus propósitos e suas atitudes educativas. P3 acredita em uma educação, como mesmo afirma, para a inteireza do humano, uma educação que busque não ficar só no intelecto. O trabalho que realiza na ABA vai ao encontro de seus ideais e o desenvolvimento emocional e relacional sistematizado para as crianças, segundo suas palavras, auxiliou a todos da instituição, sobretudo, no aprofundamento dos relacionamentos, na busca da calma nas atividades rotineiras e no saber dar tempo ao tempo para perceber os resultados educativos.

IV) Professor 4: Do otimismo à maturidade emocional

O Professor 4 (P4) tem licenciatura plena em Educação Artística e trabalha na ABA há quatro anos, proferindo aulas de artes visuais. Ao saber que na ABA a aprendizagem socioemocional iria acontecer de modo sistematizado sentiu curiosidade e interesse sobre o que viria a ser educação emocional na prática.

De acordo com P4, ele já sentia a falta de um trabalho voltado ao cuidado para com as relações das crianças, no entanto, não sabia o caminho e ficava pensando sobre o que poderia fazer para suprir a carência existente na formação delas:

As crianças precisam primeiro se adequar ao ritmo, ao espaço, ver como ela está por dentro, essas coisas mais básicas que são importantes, mas que não são tratadas. Inclusive, pra você se expressar com arte precisa se conhecer, conhecer seus sentimentos. (P4 em entrevista realizada no início da implementação)

O educador recebeu com otimismo a ideia de ensinar sobre as emoções e as relações, pois, enxergou no PATHS uma forma de contribuir e potencializar o que já era praticado na instituição em relação às rodas de conversa e à autoavaliação realizada diariamente pelas crianças.

Sobre o encontro de sensibilização introdutório, expressou que muitas questões que foram apresentadas o tocaram de algum modo:

Depois da primeira formação tentei associar o que é sentimento, como classificar os sentimentos; a questão do parar e respirar... Toda vez que entro em contato com alguma situação de nervosismo eu lembro disso: parar, respirar, sentir, ficar calmo, encontrar as palavras que definam certinho a situação. Eu estava bem sensibilizado e escutei muito o que foi dito. (P4 em entrevista realizada no início da implementação)

Com relação ao material PATHS não soube dizer uma opinião acerca de seu conteúdo, tendo em vista que ainda não tivera oportunidade para se debruçar e entender a organização do mesmo. No entanto, a leitura do Manual do Professor consolidou seu otimismo prévio no que diz respeito à didática do currículo.

Em concordância com os demais professores, P4 julgou ter sido um grande ganho para a equipe pedagógica as Quartas Filosóficas:

É bom ver como cada um percebe a proposta; fazia falta no projeto e isso criou uma responsabilidade de cada um falar e escutar, uma vez por semana, sobre as crianças. (P4 em entrevista realizada no início da implementação)

O surgimento do PRODESE, de acordo com P4, deveu-se a uma construção natural da equipe pedagógica a fim de se ter uma nomenclatura mais fácil para se referir ao programa de educação emocional e relacional:

[...]era programa PATHS, e o que é PATHS? Então, a gente nunca ia ao significado do termo americano e pra deixar mais natural e nossa, fizemos uma tradução livre daquilo que está dentro do PATHS. Programa de Desenvolvimento Socioemocional acho que traduz bem o PATHS, deixa mais acessível pra gente e para as crianças também. (P4 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Independentemente da nomenclatura utilizada, o objetivo da aprendizagem socioemocional deve permear para o mesmo sentido. Destarte, sobre a intencionalidade de se trabalhar o PRODESE com as crianças, P4 compreende que é:

Perceber melhor as formas de sentir, de perceber e ser uma pessoa melhor, [...] colaborar e se desenvolver melhor, esse é o objetivo que a gente quer chegar, através desse programa fazer as crianças serem melhores. (P4 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Embora não tenha conseguido expressar com clareza sua compreensão sobre o objetivo do desenvolvimento emocional e relacional aplicado à educação, P4 foi repetitivo ao afirmar o propósito de tornar melhor a pessoa. Sobre tal sentido, esmiuçou que tornar-se melhor configura o sentido de:

[...] reconhecer o que ela está sentindo, reconhecer o espaço que ela está, como ela pode agir, como ela pode parar e pensar, essa questão mesmo do ser humano, de ter as atitudes espontâneas ou equivocadas, ter uma calma, uma paciência maior, coisas que eu mesmo não tive, era uma criança muito agitada e ninguém me falava “respira, tenha calma, pensa um pouco”, não tinha essa orientação e isso elas têm com o programa, então, eu sei que elas serão melhores do que eu [...]; serão melhores nesse sentido, delas reconhecerem e terem uma certa paciência, certa tranquilidade enquanto criança que eu não tive. (P4 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Após ter detalhado seu entendimento, P4 complementou que é relevante as crianças reconhecerem seus sentimentos antes de chegar na fase adulta, pois, para ele, conversar sobre as próprias raivas, angústias e tristezas é um requisito importante para que o adulto se torne consciente de seus pensamentos, emoções e atitudes.

Sobre as adaptações em sua prática pedagógica, P4 não conseguiu apontar possíveis ajustes introduzidos em seu fazer docente, e, indicou o espaço das Quartas Filosóficas como a mudança ocorrida na sua rotina:

[...] esse respiro semanal pra gente sentar e conversar influenciou de maneira positiva a minha rotina de trabalho. Na aplicação eu não vejo como negativo eu ter que parar a minha atividade, pintura ou escultura, pra falar sobre

relacionamento. (P4 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

De acordo com o educador, ter o encontro semanal com os colegas de trabalho para trocar experiências e desenvolver atividades, de certo modo, contribuiu para que ele aprendesse a ser empático com as crianças em diversos momentos em que elas necessitam de sua orientação para refletir e dar direcionamento às suas emoções e relações.

P4 explicitou ter adquirido com a experiência do PRODESE o aprendizado sobre o próprio conteúdo ensinado às crianças, destacando que para ensinar sobre as emoções, é imprescindível que o educador se posicione de modo honesto à turma sobre o que ele mesmo sente:

O educador tem que se abrir mesmo ao programa, tem que entender que ele não sabe nada sobre sentimentos. Eu tô aprendendo muito com as crianças; não tem como chegar pra você e falar sobre tristeza, sobre reservado, sem você se colocar, sem você pensar quando fica triste, quando fica reservado. Somos seres humanos, orgânicos, sempre estamos sentindo coisas e todo dia a gente tá de um jeito, tá melhor e tá pior... Acho que se o educador for sincero com ele mesmo rende muito mais e aí ele vai aprender com aquilo que ele está passando e vai ensinar muito melhor. [...] De vez em quando eu falava: “ah, hoje fiquei meio bravo porque fiquei muito tempo no ponto do ônibus”, você conta até casos pessoais, “fiquei triste porque terminei com a namorada, tô pra baixo”, então, trazer essa realidade do educador junto para as crianças eu acho que faz parte. Ser sincero, isso também vai te ensinar. (P4 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Em consonância ao exposto, é possível perceber que tal educador prima por uma autenticidade na relação pedagógica, sobretudo, por lidar com as emoções e os relacionamentos no enfoque do ensino-aprendizagem proposto. Nesse sentido, consideramos o cuidado de P4 com uma espécie de ética na relação com seus alunos por meio da qual o mesmo parece buscar o próprio caminho para orientar as crianças, tal como Röhr (2013) elucida sobre a ética pedagógica ao fazer uso dos preceitos buberianos nos contos hassídicos:

[...] o educador, não tem em mãos uma diretriz universal, nem um exemplo ou ideal, para determinar seu agir. Da mesma forma que cada homem é responsável para buscar seu próprio caminho, superando os impulsos primeiros [...], o educador deve fazer o mesmo. Ele não pode esperar um código geral de comportamentos pedagógicos. A última instância de decisão sobre ele e as atitudes que deve tomar na prática pedagógica encontram-se nele mesmo. (RÖHR, 2013, p. 217)

À luz de tal compreensão, as atitudes e os comportamentos assumidos pelo educador em sua vida se tornam a condição *sine qua non* para que ele encaminhe uma formação humana aos seus educandos. Nessa direção, P4 reitera:

[...] acho que o educador deve ter uma vida coerente com aquilo que está aplicando, uma vida saudável, acho que tem que buscar ter práticas saudáveis, até esportivas ou físicas [...] Tem que ser um cara pra cima, saudável, que ele goste do que esteja fazendo, que ele goste de falar dos sentimentos e esteja aberto pra isso, pro positivo, pra uma vida pró-ativa. Esse educador é ativo, se recicla, acho que esse é o perfil do educador que pode trabalhar com o PATHS. (P4 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

O currículo PATHS não estabelece um perfil ideal de educador para proferir as lições de aprendizagem socioemocional, tendo em vista que se denomina como um material autoexplicativo, contudo, P4 demonstrou ter apreendido uma sutil compreensão sobre a responsabilidade do educador que se compromete em educar as emoções de seus alunos. Conforme Casassus (2009) identifica, é preciso existir uma conexão congruente na relação entre professor-aluno para que seja estabelecida uma aceitação sobre as emoções, e, tal aceitação é nutrida pela confiança mútua “de poder se abrir para a participação em classe sem temor de cometer erros” (CASASSUS, 2009, p.209).

Sobre as repercussões do PRODESE nos dois anos de implementação, P4 expôs a dificuldade do contexto para asseverar algum tipo de apropriação pelas crianças:

É muito complicado visualizar porque todo ano muda muito. Esse ano (2014) que começou eu tive uma turma inteira nova, muitas crianças novas que vieram da tarde, que não tinham trabalhado o PRODESE e essa mistura toda... Eu não consigo visualizar claramente mudanças, eu consigo perceber que as crianças aqui têm um desenvolvimento diferente. [...] Não tem como falar pra você “o Joãozinho nesses dois anos mudou” porque são poucas as crianças que eu tive contato durante os dois anos direto [...], mas ter essa mistura, mudou de escola, mudou de período, aí entrou criança nova, criança saiu, então a gente perde o contato, aí outro educador vai continuar o trabalho. (P4 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

A dificuldade de averiguação de algum grau de desenvolvimento emocional e relacional nas crianças, consoante P4, é oriunda da dinâmica como as turmas se organizam no projeto socioeducativo da instituição. O contexto da organização educacional não-governamental é distinto de um sistema de ensino regular escolar, aspecto que torna desafiante tanto desenvolver contínua e progressivamente a

aprendizagem socioemocional, bem como avaliar os efeitos da aplicação de tal abordagem em médio prazo. Porém, ainda que P4 não tenha subsídios para apontar parâmetros de desenvolvimento, indicou algumas nuances que considerou como mudanças positivas relacionadas ao autocontrole e à identificação dos sentimentos:

[...] o autocontrole eu acredito que elas possuem, você não vê elas perdendo o controle com o educador durante a atividade, perdendo o controle com o amigo; elas possuem um autocontrole, respiram. Já vi crianças falarem “ah, tem que respirar, tem que parar e respirar, tem que se acalmar e pensar no que está acontecendo. [...] Ficou presente a conversa dos sentimentos em si, a gente falava muito das palavras e muitas crianças não conheciam certas palavras; algumas até sabem o que é, mas nunca sentaram para conversar. Isso é reservado, isso é triste, estou um pouco pra baixo, elas reconhecem isso muito mais facilmente e antes não reconheciam nem falavam sobre. Hoje elas têm esse conhecimento, esse vocabulário pra falar sobre, isso é bem visível. (P4 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

De acordo com P4, o trabalho com a metodologia PATHS possui relevância, porém faz ressalva sobre alguns aspectos:

Acredito que todo o programa seja relevante em todos os aspectos, mas acho que pode adaptar melhor a linguagem do livro, de vez em quando não dialoga com a realidade daqui. Algumas coisas são muito mastigadas, tem muita coisa pra se enriquecer nesse material. (P4 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

O aprimoramento indicado pelo educador é referente a algumas histórias que se aproximem do contexto brasileiro, permitindo uma identificação e senso de pertencimento pelas crianças ao entrarem em contato com narrativas similares às suas vivências.

Nos relatórios com as descrições dos resultados, P4 designa suas impressões baseadas nas experiências ao final de cada ano de implementação. Vejamos:

Primeiro ano de implementação (2013)

- Expressou que houve boa aceitação da turma nas atividades de desenvolvimento das emoções e relações;
- Identificou que foram apresentadas, de modo gradativo, atitudes de atenção para com os sinais emocionais, à medida que foi ampliado o conhecimento sobre os sentimentos e seus significados;

- Pontuou que houve dificuldade no procedimento do trabalho no final do ano, devido a outras demandas na ABA, percebendo uma dispersão na turma.

Segundo ano de implementação (2014)

- Percebeu que a disponibilidade e a aceitação do grupo ABA contribuíram para a realização do PRODESE;
- Considerou que as relações interpessoais entre os educadores foram marcadas por amadurecimento e amizade dentro da instituição;
- Identificou que na relação com as crianças, a linguagem, o olhar e o entendimento foram ampliados, tornando suas ações mais sensíveis e atentas;
- Verificou que as crianças passaram a ser mais pacientes e tolerantes entre si.

A partir das considerações de P4, fica nítido que no primeiro ano o educador trouxe colocações gerais sobre a implementação em si, diferentemente dos aspectos que conseguiu identificar no segundo ano. Cogitamos que essas diferenças de questões para as quais o educador lançou seu olhar, se deva à maturidade que o mesmo foi adquirindo ao longo do processo de implementação do programa de desenvolvimento socioemocional, o que lhe permitiu ter mais segurança para sentir e observar as relações de convivência.

De certo modo, P4 reconhece que os dois anos de experiência ocasionaram mudanças em sua vida pessoal e profissional:

[...] quando começamos a conversar sobre entender os sentimentos, muitas coisas que estavam sendo faladas se encaixavam à minha realidade. Isso foi dando maturidade emocional à minha mente, esse é o sentimento. Tenho que parar, respirar, pensar, me olhar por dentro, tenho que sentir o presente, tenho que deixar passar as coisas, isso colaborou muito. [...] No pessoal colaborou muito e no profissional também. Eu percebo que colegas de trabalho mudaram o comportamento, mais pacientes, têm mais flexibilidade. (P4 em entrevista realizada após o segundo ano da implementação)

Embora mencione contribuições, P4 afirmou que a implementação na instituição ainda é muito nova e que dois anos foi um período de adaptação e de inserção do grupo em um processo criativo. Para ele ainda há muito para aprender e para amadurecer.

V) Professor 5: da dificuldade à abertura nos relacionamentos

O Professor 5 (P5) é formado em Licenciatura Plena em Educação Artística, especialização em Fundamentos das Artes e da Cultura e leciona Artes na ABA há 4 anos. Conforme já mencionado, P5 foi o único educador que aplicou PRODESE apenas no segundo ano de implementação, porém, obteve contato com o currículo PATHS antes do grupo de educadores.

Em 2012, ocasião em que o presidente da ABA adquiriu um extrato da tradução do PATHS, a gestora da ABA havia comentado com os educadores sobre a possibilidade de ser introduzida a aprendizagem socioemocional na instituição e perguntou sobre o interesse do grupo de professores:

A gestora buscou alguém que quisesse passar o conteúdo, então cheguei pra ela e disse que estava interessado, que eu senti que era útil pra mim, pra melhorar minha didática e me relacionar com a criança, a criança receber maior aceitação; eu queria que tudo fluísse melhor [...] Eu vi o PATHS como o facilitador da relação professor-aluno, aluno-aluno. (P4 em entrevista realizada no início da implementação)

Diante do interesse particular, P5 pôde conhecer previamente algumas atividades da Unidade de Preparação e Autocontrole, e, quando soube posteriormente que haveria a implementação do currículo na ABA, sua reação foi de total aceitação:

Minha aceitação foi total, senti uma elasticidade no material. Gostei de ver o material sistematizado e compreender outras formas de usar o PATHS. (P5 em entrevista realizada no início da implementação)

Com relação ao PRODESE, P5 se posicionou de modo distinto dos demais educadores. Enquanto os outros afirmaram que o PRODESE seria apenas uma mudança de nomenclatura, P5 falou sobre uma nova criação:

[...] ele (o PRODESE) não é um PATHS, ele pega a base do PATHS, estuda ela, mas cria um projeto novo com ideias de vários educadores, diretora, de profissionais pra poder enriquecer, acrescentar e poder realmente fazer uma criação que tenha uma autoria deste lugar, adaptada ao público da ABA, então, na verdade não é uma cópia, é um aprimoramento de alguma coisa. (P5 em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

Ao se reportar aos objetivos do PRODESE, P5 os considerou similares ao PATHS, e, pontuou que PRODESE e PATHS buscam melhorar a percepção sobre si

e sobre os outros, criar a consciência de praticar a gentileza entre os colegas, pontuar o autocontrole através do Três Passos. Ao falar sobre PRODESE, percebemos que P5 tentou distingui-lo do PATHS, a fim de defender uma originalidade de atividades desenvolvidas pelo grupo da ABA, mas, não conseguimos identificar com profundidade quais seriam tais distinções, tendo em vista que os próprios termos utilizados pelo educador ao se referir às atividades realizadas pertencem ao currículo PATHS, como “técnica da tartaruga” e “Três Passos”.

Ao interrogarmos sobre a abordagem metodológica do PATHS, P5 apontou aspectos relevantes e menos relevantes de acordo com sua experiência:

Eu acho relevante na abordagem a questão do vocabulário. Como a gente dá aula pra crianças alfabetizadas, aquela questão do soletrar não é tão relevante, dá pra falar sem ter que usar esses exercícios. Eu também vejo que é irrelevante a questão de você trazer às vezes desenhos. (P5 em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

No que diz respeito à crítica ao uso dos desenhos do material, percebemos que a ABA é uma instituição que, dentre outros aspectos, valoriza o desenvolvimento da autonomia das crianças e de técnicas artísticas por meio de profissionais especializados na área, como o caso de P5. Desse modo, o olhar lançado para determinados materiais, como os desenhos e as fotografias ilustrando contextos emocionais parece não ter alcançado o entendimento sobre o propósito de tais materiais estarem disponíveis em algumas lições. No extrato abaixo, P5 tenta justificar a razão por não ter utilizado alguns desses materiais:

[...] já que o projeto (modo como os educadores se referem à atividade educativa da ABA) tem aula de artes, eles podem pedir pro amigo fazer um movimento, uma expressão de raiva, de tristeza, ele pode se esforçar mais pra procurar essa referência e fazer uma criação própria sobre como é a expressão da raiva, de tristeza, de alegria, de estar bem, então, normalmente, a gente procura fazer com que a criança vá em busca pra ela não se acomodar e ter as coisas prontas. (P5 em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

Tendo em vista a ênfase dada à necessidade de um aprimoramento do currículo, o educador forneceu sua visão sobre possíveis adaptações em algumas lições:

Eu percebi que a parte de Sinais não tinha muitos dados, então, eu ampliaria o conteúdo sobre Sinais de Controle. Eu cheguei a dividir atividades, fiz uma atividade que deveria ser de Sinais e depois sobre Controle porque primeiro

você identifica os sinais. Pra atingir o autocontrole tem que identificar os sinais de conflitos internos então, por exemplo, sinais de pouco controle, de controle exagerado e de inabilidades sociais, dificuldades de relacionamento. (P5 em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

P5 relatou a maneira como procedeu com a lição sobre Sinais de Controle, definindo certa gradação emocional para que a criança acesse um parâmetro a fim de facilitar a percepção das próprias tendências emocionais. Em sua classificação, P5 considerou a timidez um sinal de controle exagerado, as provocações que geram conflitos seriam sinais de pouco controle, e, evidências de agressividade física e/ou verbal seriam sinais de inabilidade social. O currículo PATHS não apresenta tal nível de classificação, porém, a maleabilidade do material aceita inserções de tais tipos como positivas do ponto de vista da apropriação do educador e do educando. Esmiuçar conceitos e reelaborar modos de facilitar a incorporação dos assuntos tratados são excelentes medidas para verificar a abertura, o aprendizado e a autoconfiança do educador quanto à proposta de educação emocional e relacional. Destarte, com segurança, P5 justificou:

Eu exploraria mais a questão dos sinais porque se ela percebe melhor quais são os sinais – e que são muitos – vai conseguir se ater a uma estratégia a tempo de não chegar a ter uma ação violenta, inadequada, inaceitável. Ela tem que identificar antes pra poder conhecer estratégias porque apesar de ter uma estratégia principal que a gente estudou, a gente sugere também que a criança fale de estratégias que ela pode usar, que venha dela esse repertório. Lavar o rosto, por exemplo, se recolher. Em vez de sair colocando a coisa de forma instintiva, que ela tenha um procedimento de se recolher ou de como desabafar, então, tem estratégias que eu percebi que alguns usam além de parar, respirar, pensar, se distanciar da situação pra poder pensar com mais calma. (P5 em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

Na Unidade de Preparação e Autocontrole, volume que introduz a aprendizagem sobre a percepção dos impulsos emocionais, há lições que trazem outros mecanismos de extravasamento da impulsividade gerada em algumas situações relacionais. Essas outras formas mostradas são aceitáveis até certo ponto, pois, a pretensão da estratégia dos Sinais de Controle não se restringe à aquisição de um estado emocional de calma diante de um conflito, como o exemplo trazido pelo educador de lavar o rosto, mas, busca desenvolver na criança o pensamento reflexivo sobre a situação vivenciada associada ao surgimento das emoções emocionais, para, assim, lhe facilitar um treinamento que gere um aprendizado sobre as próprias

tendências emocionais e possíveis meios de evitar comportamentos inadequados em razão de seus sentimentos.

Sobre o desenvolvimento das emoções e relações, como aspecto pertencente ao ato de educar as crianças, P5 emitiu a seguinte opinião:

Eu acho que é importante porque elas podem se conscientizar de quem elas são, o que elas sentem e o que elas podem fazer com aquilo que elas sentem. Conseguem se relacionar melhor, melhora a sociabilidade, melhora também a concentração para absorver os conteúdos, elas começam a ouvir o outro, o barulho mental diminui, elas dão importância para o que os outros têm a dizer, tem mais calma, autocontrole. (P5 em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

De acordo com o que manifestou, P5 pondera o ensino das emoções como um meio de fornecer os elementos necessários para o autoconhecimento sobre os sentimentos, e, para ele, a escuta das próprias emoções é um exercício de concentração que pode ajudar na aprendizagem dos conteúdos específicos, pois, uma vez concentrada, segundo a opinião de P5, a criança é capaz de assimilar melhor o que lhe é apresentado. Mas, para que isso aconteça, P5 declarou algumas necessidades as quais o educador deve estar atento nesse tipo de ensino:

É preciso conectar na criança o entendimento daquele conceito, daquele sentimento; é preciso entrar em contato com o repertório delas, transmitir da melhor forma possível o significado daquele sentimento, ou de uma prática de controle. (P5 em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

E complementou seu pensamento, elucidando o que acredita ser indispensável ao perfil de um educador que assume a aprendizagem socioemocional em sua prática docente:

Estar disposto a se autoconhecer, a se auto-observar, a refletir sobre seus próprios sentimentos e a perceber o impacto das suas ações no mundo, na realidade. Estar disposto a se autoconhecer mesmo acho que já é um caminho; não ter medo de sentir, de perceber o que sente, de entrar em contato com as próprias emoções, os próprios sentimentos, avaliar os pensamentos, estar em constante avaliação de si mesmo. (P5 em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

Diante das colocações de P5, podemos observar que sua leitura acerca de um perfil ideal de educador configura certa coerência com aquilo que se pretende desenvolver no aluno com a aprendizagem socioemocional, isto é, para este

educador, aquele que se dispõe a desenvolver a dimensão emocional das crianças requer constante atenção para com o próprio desenvolvimento das emoções.

P5 chama atenção para a destreza que o educador deve ter ao lidar com as temáticas sobre emoções e relacionamentos a fim de estabelecer uma discussão esclarecedora com os alunos:

[...] às vezes eu tenho que trazer o que é um descontrole pra poder falar de um controle, às vezes eu tenho que falar de uma situação que ocorre diariamente ou trazer pro mundo delas pra eu me aproximar delas, eu tenho que estar prestando atenção às necessidades da criança no comportamento, no pensamento, no desenvolvimento dessa criança. Eu preciso de uma proximidade, de um foco melhor, eu preciso trazer essa criança confiante num diálogo com o educador para que ela também relate situações e eu possa ajudá-la naquele momento. (P5 em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

No que concerne ao relatório escrito realizado ao final de cada ano de implementação, lembramos que P5 apenas proferiu PRODESE no segundo ano. Referente a esse ano, o professor destacou os seguintes aspectos:

- Percebeu o cuidado e a criatividade de cada educador durante o planejamento e aplicação das atividades;
- Considerou a meditação fundamental para o preparo mental, auxiliando na supressão de pensamentos de ansiedade;
- Verificou que o ensino da estratégia “parar, respirar e pensar” ajudou as crianças a se acalmarem e alcançarem um mínimo autocontrole;
- Apontou a presença de um diálogo de confiança e interesse mútuo entre professores e alunos;
- Observou que entre as crianças houve um aumento de vocabulário sobre os sentimentos, da percepção de si e do outro, da prática de respiração consciente, do respeito e da gentileza nas relações.

Sobre as repercussões do PRODESE no comportamento das crianças, P5 explicou:

Percebi que quando a criança tá num ambiente de muito barulho e começa a cansar, ela começa a respirar e vem reclamar a mim, dizendo “precisa baixar o volume, isso me tira a concentração”. [...] Têm umas que nem vem falar e já fazem o movimento corporal de respiração, de calma, ou faz aquele movimento da tartaruga. [...] Você percebe que quando um aluno tá agindo

de forma conflituosa com outra criança, ao provocar ou agredir oralmente, já surge uma outra criança pedindo pra se acalmar, pra não agir daquela forma, que não é assim que se resolve os problemas. Eles estão também evitando palavras que baixem a autoestima. (P5 em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

O educador contou que as crianças passaram a falar sobre a beleza dos amigos, a manifestar alegria ao ter ajuda do amigo em alguma atividade, a olhar a forma de um agir com o outro, e, desse modo, percebeu uma diferença na autoestima e no comportamento relacional, ao menos em suas aulas de artes:

[...] eles falam de como um coopera e é gentil com o outro; eles não tinham costume de agradecer [...] a forma como ele se dirige é com mais calma, já consegue perceber melhor o outro ou a si mesmo e a comentar: 'estou me sentindo assim', então esses são os ganhos. (P5 em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

P5 também ressaltou que houve mudanças em sua prática docente desde que começou a se preparar para aplicar o ensino emocional e relacional em suas aulas. O professor de artes descreveu um sentimento de prazer na realização das atividades PRODESE, sobretudo, por ter contribuído no modo como se relacionava interpessoalmente:

O difícil foi substituído pela alegria de ver o resultado pra mim na minha relação com todas as pessoas: com a criança, com o adulto. Você pensa melhor antes de agir, você se prepara melhor pra aula, você já entra com o conceito de comportamento, de um comportamento mais calmo [...] Você passa mais confiança no que fala, então eu acho que a postura melhora, tudo melhora. (P5 em entrevista realizada após o segundo ano de implementação)

Embora P5 só tenha se dedicado a aplicação do PRODESE por um período muito curto, inferimos que o êxito no qual foi descrito pelo professor tenha conexão com suas leituras prévias do currículo PATHS e com a participação nos encontros formativos e quartas filosóficas, tendo em vista que esteve ativamente presente nesses momentos outros que buscaram desenvolver uma abertura para o aprendizado das emoções e das relações nos professores da ABA.

5.2 ANÁLISE GERAL DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

À guisa de uma análise generalizada, apresentaremos abaixo os principais elementos apontados pelos professores e gestora, participantes da aplicação das

atividades de aprendizagem emocional e relacional, sobre a experiência da implementação durante os anos de 2013 e 2014.

Das entrevistas finais, tentamos extrair suas percepções sobre: o que consideraram fundamental existir na relação de ensino-aprendizagem em uma abordagem socioemocional; as mudanças que perceberam no comportamento das crianças; que tipo de perfil o educador deve ter para ensinar sobre emoções e relações; quais os pontos fortes e fracos do currículo PATHS; e, quais foram os impactos provocados em suas práticas docentes:

Quadro 5 – Percepção geral dos educadores sobre a implementação

Elementos fundamentais na relação ensino-aprendizagem		Diálogo, confiança, atenção, saber ouvir.
Mudanças nas crianças		Habilidade de comunicação, identificação dos sentimentos/enriquecimento no vocabulário sobre os sentimentos, abertura para falar sobre si mesmo, autocontrole pautado no recurso da respiração.
Perfil de educador		Autocontrolado, coerente, presente, disponível, motivado, precisa gostar do que faz, ser bom observador, ser honesto quanto aos próprios sentimentos, estar disposto a se autoconhecer e refletir sobre seus próprios sentimentos.
PATHS	Pontos Fortes	A literatura PATHS, a forma de apresentar as emoções, o modelo de práticas, a organização sistemática, os conceitos sobre os sentimentos.
	Pontos Fracos	A didática norteamericana, a linguagem infantilizada, as fotografias, as ilustrações.
Impactos na prática docente		Impulsividade menos intensa (autocontrole), vínculo com os alunos, relacionamentos com os colegas, maturidade emocional, bem-estar emocional (meditação).

Fonte: Elaboração própria (2016)

No desenvolvimento emocional e relacional, compreendemos a relação como o aspecto basilar para a constituição de uma aprendizagem formativa humana, desse modo, alguns elementos são cruciais no ensino para que tal tipo de desenvolvimento propicie um aprendizado estruturado. Em se tratando de uma relação, pressupomos que é necessário haver uma conexão que una aquele que ensina e a quem é dirigida a aprendizagem. Sobre isso, os educadores destacaram que na relação ensino-aprendizagem pautada no desenvolvimento emocional e relacional, professores e

alunos devem estar abertos ao diálogo, à confiança, ter e dar atenção e saber ouvir. Esse tipo de clareza, fez com que os educadores participantes da implementação buscassem pautar suas relações baseadas nos elementos expressos.

Sobre as mudanças que as crianças apresentaram ao longo do processo ocorrido nos dois anos, os educadores manifestaram a dificuldade de verificar e afirmar com precisão o que foi consolidado como vicissitude no comportamento e nas atitudes das crianças, tendo em vista que não acompanharam todas no período da pesquisa por mudanças nas turmas e/ou por ser algo de natureza muito sutil e que requer tempo mais extenso para que o aprendizado seja evidente. Apesar disso, estando com e acompanhando o dia-a-dia das crianças na rotina da ABA, os educadores se sentiram seguros para indicar ponderações sobre modificações percebidas. Para eles, as crianças desenvolveram: a) habilidade de comunicação, posto que as aulas faziam um convite a apresentar opiniões, interpretações, dramatizações sobre diversos contextos relacionais à medida que iam aprendendo os sentimentos, aperfeiçoando o modo de se comunicar com o grupo; b) identificação dos sentimentos/ enriquecimento no vocabulário sobre os sentimentos, tendo em vista que aprender a dar nome àquilo que se sente facilitou a identificar o surgimento de determinadas emoções, repercutindo no vocabulário sobre os sentimentos; c) abertura para falar sobre si mesmo, pois, as crianças se sentiram em um ambiente seguro para compartilhar experiências emocionais pessoais com sua turma; e, d) autocontrole pautado no recurso da respiração, uma prática que se tornou comum nos momentos em que as crianças identificam a presença de emoções desconfortáveis, se sentem provocadas e confrontadas.

Conforme os educadores foram se apropriando dos conteúdos do programa, perceberam que para ser um professor comprometido com a educação emocional e relacional, certo perfil docente é necessário, do contrário, pode repercutir negativamente no ensino. Sob o prisma do grupo, o perfil de educador ideal para ensinar sobre as emoções e os relacionamentos deve apresentar autocontrole, coerência, presença, disponibilidade, motivação, precisa gostar do que faz, ser bom observador, ser honesto quanto aos próprios sentimentos, estar disposto a se autoconhecer e refletir sobre seus próprios sentimentos.

Durante a experiência, os educadores puderam estudar e se aproximar da linguagem do currículo PATHS, utilizando as lições para inspirar o modelo de atividades que denominaram PRODESE. Diante da familiarização com o material

pedagógico, solicitamos que os educadores julgassem os pontos fortes e fracos do PATHS mediante a vivência ocorrida na ABA. De acordo com suas colocações, os pontos fortes são: a literatura (discussão teórica, bases psicológicas e filosóficas, esclarecimentos sobre o tema trazidos no manual do professor), a forma de apresentar as emoções (como se expressa facialmente, possíveis situações, atividades, estímulo a opiniões pessoais), o modelo de práticas (como a Técnica da Tartaruga, os Três Passos, os Sinais de Controle, os 11 Passos para Resolução de Problemas), a organização sistemática (lições seguindo um *script*, sequência das emoções apresentadas nas lições), os conceitos sobre os sentimentos. No tocante aos pontos fracos do currículo PATHS, os educadores indigitaram: o estilo da didática norte-americana (repetição excessiva sobre algumas ideias), a linguagem infantilizada (sobretudo, em relação à soletração de palavras, cuja justificativa já foi evidenciada na análise de P2), as fotografias e as ilustrações (algumas não apresentam expressões que contribuem para a compreensão da emoção estudada).

No que diz respeito aos impactos na docência, sob seus próprios olhares, os educadores expuseram perspectivas positivas com o trabalho realizado nos dois anos de implementação. Os principais pontos levantados foram: impulsividade menos intensa (um autocontrole mínimo desenvolvido que contribuiu para a percepção dos impulsos e o cuidado com o modo de expressão nas atitudes), vínculo com os alunos (a educação emocional e relacional os aproximou das crianças, fato que revela mútua aceitação e confiança), relacionamentos com os colegas (o momento das Quartas Filosóficas caucionou escuta das experiências, parceria na elaboração das atividades, troca de ideias, gerando um clima de integração entre os professores), maturidade emocional (discernimento sobre os sentimentos presentes em si e nos outros), e, bem-estar emocional.

Sobre o bem-estar emocional, consideramos que tenha sido um impacto indireto, haja vista que a menção a essa repercussão positiva se refere a algo gerado pela prática de meditação. A meditação foi trazida à rotina do grupo de educadores como sugestão do presidente da instituição, logo, não estamos associando o bem-estar emocional dos professores com a implementação em si, embora a atividade meditativa tenha sido introduzida como uma preparação para desenvolverem a educação emocional e relacional.

Diante das elucidações dos educadores, ponderamos que a implementação da aprendizagem socioemocional na instituição ABA trouxe benefícios à prática docente,

despertando o grupo para uma comunicação empática que concedeu uma abertura ao autocontrole e à compreensão emocional entre os pares. De acordo com Casassus (2009), a compreensão emocional entre pessoas é evidenciada quando existe uma comunhão de interesses e compromisso mútuo, equilíbrio nos afetos, consideração à experiência do outro no agir, e, tais elementos são possíveis de serem vislumbrados na integração afluída entre os educadores que, em unanimidade, perceberam o progresso no relacionamento interpessoal da equipe.

Outro ponto de destaque em suas percepções foi em relação às mudanças nas crianças, conquanto não se tenha uma averiguação que corrobore tais apontamentos. Todos os educadores apreciaram a identificação dos sentimentos e o aumento do vocabulário emocional como modificações ocorridas nas crianças. Segundo suas experiências, elas adquiriram um conhecimento sobre o próprio repertório emocional, capacitando-lhes para identificar com mais facilidade a presença dos sentimentos em diversas situações. De algum modo, as ponderações da equipe pedagógica anunciam a construção de uma base para um profícuo desenvolvimento emocional e relacional a ser consolidado na formação das crianças.

6 OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NA ABA

Nesse capítulo, traremos algumas informações percebidas ao longo do processo de implementação que não constituem dados analíticos para nossa pesquisa, contudo, apresentam relevância para compreender a dinâmica de alguns fatos ocorridos que foram citados pelos educadores nas entrevistas, como os encontros de sensibilização. Diante disso, estamos abrindo um espaço nesta tese para expor as observações da pesquisadora sobre tais encontros, uma vez que esteve diretamente presente na elaboração, condução e no acompanhamento do grupo de educadores participantes.

De acordo com Kusché e Greenberg (2012), o êxito no currículo PATHS está vinculado à postura coerente do educador em sua prática pedagógica. Acreditando que devem ser dadas aos educadores oportunidades para discutir, pensar e tentar novas práticas através da criação de um ambiente em que possam se encontrar regularmente e estabelecer trocas de ideias e desenvolver atividades em comum, foram desenvolvidos encontros de sensibilização semestrais a fim de preparar a equipe de professores para o ensino das emoções e das relações. Todos os encontros aconteceram na instituição ABA e foram dirigidas pela responsável por esta pesquisa³⁹.

Por preparação, compreendemos dois sentidos: 1) criar uma atmosfera entre a equipe para se familiarizar e dar abertura para a apropriação da temática das emoções na prática pedagógica da instituição; e, 2) despertar o desenvolvimento das habilidades emocionais e relacionais por parte de cada professor, como efeito da compreensão consciente de que suas atitudes devem ser autenticamente coerentes com o princípio pedagógico que norteia o desenvolvimento emocional e relacional na formação humana.

O primeiro encontro de sensibilização aconteceu em fevereiro de 2013 e teve carga horária de 16h, dividida em dois dias. Participaram desse momento 10 professores (todos os que ensinam na instituição), a auxiliar administrativo, a auxiliar

³⁹ Alguns dos encontros de sensibilização, contaram com a colaboração dos pesquisadores José Policarpo Junior e Eugênia de Paula Benício Cordeiro.

de enfermagem, o auxiliar de serviços gerais, a assistente de direção, a diretora pedagógica e o presidente da ABA.

Esse momento teve como objetivos: gerar um espírito integrativo na equipe ABA, apresentar uma visão geral sobre o currículo PATHS e possibilitar experiências iniciais com o próprio material.

No primeiro dia realizamos dinâmicas de grupo para: possibilitar, de modo lúdico, a apresentação de todos; estabelecer vínculo de confiança com os participantes durante os dois dias do treinamento; e, estimular o uso do pensamento criativo nas atividades propostas. Foi dedicado um momento para refletir sobre a multidimensionalidade do ser, baseado no pensamento de Röhr (2013), estimulando a percepção dos participantes quanto à funcionalidade das dimensões na vida humana. A atividade intencionou desenvolver uma compreensão a respeito das múltiplas forças que emanam das relações intrapessoais e despertar o entendimento quanto ao esforço pessoal necessário para estimular ações menos impulsivas e mais criativas, visando o próprio bem-estar e o das pessoas com as quais se convive. A tarde do primeiro dia foi dedicada à apresentação do currículo PATHS. Foi realizada a dinâmica das expressões faciais, baseada no currículo, com o fito de os participantes perceberem as próprias capacidades de realizar associações entre o que é possível sentir em determinadas experiências e como tais sentimentos estão conectados com as manifestações no corpo. Em seguida, partimos para a apresentação dos princípios orientadores filosóficos e psicológicos do PATHS, as etapas graduais do desenvolvimento a que se propõe e sua metodologia.

No segundo dia realizamos experiências com o grupo a partir de vivências baseadas nas cinco categorias conceituais do desenvolvimento emocional e relacional: Autocontrole, Compreensão Emocional, Relacionamentos, Autoestima e Resolução de Problemas. Uma explanação dialogada sobre os conceitos foi realizada e subgrupos foram formados com os participantes. Em seguida, atividades de dramatização relacionadas aos conceitos foram desenvolvidas e depois uma discussão sobre as vivências foi estimulada, reforçando o sentido de cada conceito para a formação humana da pessoa. Ao final, o grupo pôde entrar em contato com o material do currículo PATHS.

Finalizadas as dinâmicas da formação, explicamos sobre a pesquisa e distribuímos para os professores um caderno de registro o qual nomeamos de “Diário de Diálogo Interno”. O objetivo do caderno não era ser mais um instrumento de

averiguação da nossa pesquisa, mas, uma ferramenta auxiliar para facilitar a intimidade para com as próprias emoções. No Diário de Diálogo Interno, o professor poderia expressar livremente suas emoções e pensamentos através de registros, sempre que julgasse necessário. Como sugestão, indicamos que fossem registradas situações em que eles percebessem o surgimento de suas emoções e o modo como isso se revelava no pensamento, no comportamento e nas ações diversas (ver Apêndice E). Reconhecemos que esse tipo de atividade é bastante complexo, sobretudo pela falta de prática dos educadores para observar e pensar sobre as próprias emoções, por isso, orientamos que também poderiam ser expostas no diário as próprias percepções emocionais antes e depois de uma determinada aula ou ainda, registrar circunstâncias desafiadoras que trouxessem dificuldades para si e/ou explicitar momentos de ativação emocional confortável/desconfortável, relacionando-os a comportamentos positivos/negativos. Um resumo dos principais conceitos trabalhados na primeira formação foi disponibilizado (Apêndice F) nas primeiras páginas do caderno. Foi evidenciado que o Diário de Diálogo Interno não seria um material devolvido, pois, o intuito de fornecê-lo foi apenas para auxiliar o desenvolvimento da autopercepção e do automonitoramento das emoções no cotidiano de cada professor.

Como *feedback* da primeira formação, o grupo explicitou satisfação pelos dias dedicados a pensar sobre as emoções e as relações humanas. Expressaram que nunca havia tido um momento integrativo daquela natureza com todos os funcionários da ABA e isso, no ponto de vista deles, foi bastante positivo para o estabelecimento do vínculo amistoso na equipe. Ao final dessa experiência, alguns professores demonstraram comoção pelo trabalho que realizam e pela oportunidade que estavam tendo de iniciar um trabalho pioneiro do PATHS no contexto brasileiro. P5, em especial, demonstrou gratidão pelo momento e revelou com lágrimas seu estado emocional diante daquela experiência e do conjunto de vivências ocorridas em sua prática na ABA. O grupo, em geral, demonstrou boas expectativas frente ao desafio que foi lançado: adaptar o currículo PATHS à prática pedagógica na ABA.

Para a diretora pedagógica – que estava assumindo a posição de coordenar a implantação do PATHS – o momento foi valioso para a instituição:

Foi um momento muito rico porque todo mundo parou, nós paramos e todo mundo estava muito aberto ao exercício, ao conhecimento, então, eu pude conhecer coisas de uma pessoa que talvez eles não me falassem; os

exercícios desenvolvidos não foram invasivos, as pessoas puderam falar um pouco de si, foi fundamental criar aquele clima de primeiro identificar as minhas emoções... Essa preparação foi muito importante, todos envolvidos [...] a unidade inteira tinha que saber o que íamos fazer. (Depoimento da diretora pedagógica sobre a repercussão positiva do primeiro encontro formativo)

Um fruto positivo gerado por esse encontro foi a percepção da necessidade de um espaço de encontro entre os professores. Sendo assim, como já exposto nas entrevistas realizadas, a equipe conseguiu assegurar duas horas semanais para estudo e trocas de experiências entre os professores, nomeando esse momento de “Quarta Filosófica”, pois acontecia às quartas-feiras, no início do expediente.

O segundo encontro de sensibilização aconteceu em agosto de 2013, com duração de 8h. Dessa vez, participaram apenas os professores envolvidos com a pesquisa (P1, P2, P3, P4 e P5), a diretora pedagógica e a assistente de direção. O encontro iniciou com um acolhimento meditativo⁴⁰ para equilibrar as emoções dos professores e ajustar a sintonia com o grupo. Em seguida, houve uma roda de diálogo com o tema “Formação para relações de encontro”, com base na teoria de Alfonso López Quintás, objetivando despertar uma reflexão em torno do papel que o comprometimento pessoal do educador pode exercer no desenvolvimento humano da pessoa. Ainda pela manhã realizamos uma dinâmica com o tema “Ética pedagógica do educador na formação humana”, pautada na discussão que Röhr (2001)⁴¹ se inspira na concepção buberiana sobre o caminho do homem.

Durante a tarde os professores apresentaram individualmente o procedimento que adotaram no primeiro semestre de uso do currículo PATHS para que pudessemos acompanhar o que estava acontecendo durante as aulas PATHS. Além dos participantes que estavam durante a manhã, também participou desse momento o presidente da ABA. No geral, percebemos que, embora a montagem dos slides em

⁴⁰ O uso da meditação no encontro formativo não teve vinculação com alguma religião ou doutrina espiritual. O uso desse exercício foi inspirado nas atividades que aconteceram na formação de Atenção Plena e Concentração no Ensino (ACE) para educadores, que aconteceu em 2008 e que foi citada na pesquisa *Desenvolvimento Emocional e Relacional na Educação Infantil: Implicações do PATHS e do ACE à Formação Humana da Criança e do Educador*, já mencionada neste trabalho.

⁴¹ Em nossa dissertação de mestrado (MOTA, 2010) apresentamos uma discussão baseada em Röhr (2001) que detalha os elementos formativos que o educador deve assumir para possibilitar a formação humana do educando.

Powerpoint tenha sido realizada por cada professor, as apresentações mantiveram uma estrutura similar.

P3 se destacou na apresentação, acrescentando experiências particulares que havia percebido nele mesmo a partir do ensino das lições de desenvolvimento emocional e relacional: *“Eu tive uma sensação de completude. Foi essa a palavra que me veio à mente. Nem sabia se existia mesmo essa palavra, daí fui ver no dicionário e a palavra era essa mesma: completude”*, se referindo a um estado interior que percebeu nos momentos em que lidou com o ensino das emoções e relações na sala de aula.

Durante as apresentações individuais alguns professores explicitaram que foi fornecido um roteiro norteador pela diretora pedagógica para montar a apresentação. Certamente, em razão do modelo de roteiro recebido, os professores apresentaram uma estrutura similar em suas apresentações.

O terceiro encontro de sensibilização aconteceu em março de 2014 e teve carga horária de 8h. A equipe participante foi a mesma do segundo encontro. A formação foi baseada no tema relacionado à experiência meditativa para despertar a atenção e a concentração, fundamentais no desenvolvimento de habilidades emocionais e relacionais. Pontuamos, inicialmente, uma explicação sobre meditação⁴², compreendendo-a como prática de ativação da dimensão espiritual, uma habilidade de ver os acontecimentos sem necessariamente entrar imediatamente na resolução dos mesmos. Experiências práticas foram disponibilizadas nesse encontro, em especial o exercício de “Escuta Profunda”, em que duplas foram formadas para que cada um pudesse resgatar uma experiência emocional marcante na prática relacional com os alunos e dividir o acontecimento um com o outro, ouvindo atentamente, de forma aberta e acolhedora, sem julgamento.

Também houve o estudo do texto “Como parar a guerra”, de Jack Kornfield (1994), com o objetivo de gerar uma discussão sobre a conexão entre emoções e conflitos. Ao final, conversamos sobre o primeiro ano de experiência com o PATHS. Nessa conversa, os professores revelaram a dificuldade que tiveram no preenchimento da escala DERC na 2ª testagem; comunicaram que em final de ano

⁴² Em paralelo ao terceiro encontro, foi introduzida às Quartas Filosóficas uma meditação – ponto de destaque pelos professores em relação aos impactos positivos no grupo – no início das atividades, dirigida pelo presidente da ABA, logo, falar sobre meditação não foi algo que gerou estranhamento no grupo.

letivo se sentem bastante sobrecarregados para fecharem outras atividades que fazem parte do contexto da ABA. Encontrar um momento para parar e responder a escala foi algo muito difícil.

P3 evidenciou que alguns itens foram difíceis de responder e exemplificou o item 10: *Identifica apropriadamente seus próprios sentimentos (exemplo: sabe quando está feliz, triste, com raiva, etc.)*. Disse que é possível perceber quando a criança está triste, feliz, com raiva, etc., porém saber se a criança identifica suas emoções é algo muito peculiar e difícil de responder em termos de frequência. Esse professor elucidou que enfrentou essa dificuldade também em outros itens da escala. A partir dessa informação, inferimos que talvez essa tenha sido a razão desse professor ter apresentado uma forte tendência na marcação da opção “algumas vezes” no preenchimento do questionário. A dificuldade explicitada também pode ter sido a causa do índice Compreensão Emocional não ter apresentado consistência em P3 na 1ª testagem do Grupo de Intervenção. Todavia, deixaremos o aprofundamento das discussões referentes ao instrumento quantitativo para o próximo capítulo.

Nesse momento também houve o questionamento sobre o tempo que estava sendo dedicado a cada ensino das emoções e das relações. Nas apresentações ocorridas em agosto de 2013 e nos relatos de experiências realizados em dezembro de 2013, percebemos que as lições estavam sendo ensinadas de modo bastante corrido, por exemplo, em três aulas que aconteceram nos dias 09/09/2013, 13/09/2013, 17/09/2013, foram ensinadas 11 emoções (curioso, interessado, entendiado, confuso, preocupado, confiante, nervoso, ansioso, tenso, calmo, relaxado). Sobre isso, os educadores comentaram que recebiam o planejamento da aula pronto a ser cumprido e adaptavam apenas a forma de execução.

Em setembro de 2014 realizamos o último encontro de sensibilização com o grupo. Dessa vez, nossa presença teve o objetivo de participar de uma reunião da Quarta Filosófica, apresentar os resultados quantitativos do primeiro ano da pesquisa e orientar o grupo para a aplicação do terceiro questionário. No primeiro momento, os professores se reuniram para uma prática meditativa de trinta minutos e depois se dirigiram para a sala de reunião onde apresentaram ao grupo os acontecimentos do PRODESE da semana anterior e puderam discutir algumas impressões relacionadas aos alunos. Nos trinta minutos finais, baseados no planejamento do primeiro ano de atividades e nas lições do currículo PATHS, em conjunto, os professores discutiram brevemente sobre o prosseguimento do PRODESE na próxima semana.

Com relação ao planejamento das atividades, observamos que no primeiro ano da implementação as aulas estavam sendo elaboradas pela diretora pedagógica com a justificativa de que os professores não tinham tempo extra para realizar um planejamento prévio. Naquele ano, a Quarta Filosófica tinha o cunho de estudo em grupo para discutir as concepções teóricas sobre emoções, papel do educador e aprendizagem socioemocional. Contudo, no final de 2013, o grupo percebeu que era função do educador que lida diretamente com as emoções dos alunos na prática pedagógica, planejar e organizar suas próprias aulas, assim, ficou decidido que o tempo dedicado ao estudo teórico seria substituído pelo planejamento dos professores.

Além de tal mudança, no segundo ano da pesquisa a distribuição do tempo para as aulas de aprendizagem socioemocional também sofreu alteração. Em 2013, as crianças tinham dois momentos PRODESE durante a semana, cada um com cerca de 20-30 minutos. Já em 2014, o PRODESE aconteceu exclusivamente às quartas-feiras, logo após o momento em que os professores se reuniam, com durabilidade de 50 minutos. Segundo a diretora pedagógica, essa modificação deveu-se a duas questões que surgiram no contexto: (a) a frequência das crianças nas quartas-feiras havia caído bastante em razão do atendimento ser iniciado às 10h da manhã, já que de 8h às 10h era o momento do encontro integrativo dos professores, assim, reservar o PRODESE, uma atividade diferenciada e de aceitação por parte das crianças e de suas famílias, para o dia de atendimento reduzido foi uma estratégia a fim de garantir a presença das crianças; e, (b) quando o PRODESE acontecia duas vezes na semana, as atividades tendiam a extrapolar o tempo planejado e comprometia os objetivos do dia da aula específica de cada professor. As crianças começaram a reclamar que o tempo para as aulas de natação e dança, por exemplo, estava ficando insuficiente devido   extensão das discussões que o PRODESE provocava na turma. Destarte, o ajuste encontrado pela equipe pedagógica foi alocar em um único dia da semana e com tempo maior, as atividades de desenvolvimento socioemocional.

Ainda sobre o último encontro de sensibiliza o, apresentamos   equipe os resultados quantitativos do primeiro ano da pesquisa. Sobre os resultados do instrumento quantitativo, referente   averigua o da evolu o dos conceitos de Autocontrole, Compreensão Emocional, Autoestima, Relacionamentos e Resolu o de Problemas nas turmas da ABA, apresentaremos e discutiremos no próximo capítulo.

Embora o eixo central do desenvolvimento emocional e relacional investigado na ABA tenha sido a implementação norteada pela estrutura curricular PATHS, não podemos desconsiderar que a preparação dos educadores e o cuidado que o grupo manteve ao longo dos dois anos de pesquisa influenciou a condução positiva da introdução da aprendizagem socioemocional na instituição. Logicamente, ajustes no procedimento são continuamente exigidos, como percebemos a necessidade de o grupo rever aspectos como o tempo de aula dedicado *versus* quantidade oferecida na semana e a elaboração do plano de aula.

Não tivemos oportunidade para analisar os planejamentos de todos os professores, mas, acessando alguns cadernos de planejamento com os registros das aulas, depreendemos que os planos de aulas não apresentaram modificações substanciais de um ano para o outro. Do ponto de vista relacionado à mudança constante da constituição das turmas, repetir os planos executados anteriormente é plausível, pois, pensar na continuidade do ensino sobre as emoções e relações baseada no que as crianças acessaram no ano anterior é praticamente improvável diante da dinâmica de formação das turmas na ABA, ano a ano. Em contrapartida, algumas repetições identificadas, ao menos em relação aos planos de aula que tivemos contato, põem em questionamento se, de fato, os professores no segundo ano de implementação elaboraram ou continuaram adaptando os planos de aula a partir do que a diretora preparava.

7 O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E RELACIONAL DAS CRIANÇAS NA ABA, SEGUNDO OS DADOS QUANTITATIVOS

Neste capítulo, explanaremos o modo como foi desenvolvida a análise quantitativa da pesquisa empírica, oriunda dos questionários aplicados no início e no final do processo de implementação do programa de aprendizagem socioemocional baseado no currículo PATHS, e, discutiremos os resultados obtidos.

Para essa etapa da pesquisa, foi desenvolvido um questionário com escala de atitudes a qual denominamos por DERC (Desenvolvimento Emocional e Relacional das Crianças) sob inspiração do modelo proposto por Kusché e Greenberg (2012) para avaliar os resultados do currículo PATHS. O objetivo da aplicação do questionário foi verificar, estatisticamente, se houve evolução no desenvolvimento emocional e relacional das crianças que participaram do PRODESE na ABA durante os anos de 2013 e 2014. Para tratar os dados quantitativos coletados, utilizamos o sistema estatístico R (R CORE TEAM, 2015).

Inicialmente, explicaremos como foram organizadas as etapas de coleta e as variações ocorridas no processo; localizaremos a amostra a partir da descrição estatística; em seguida, apresentaremos a escala DERC e a validação dos itens que a compõem, a correlação entre os conceitos do conjunto DERC, os resultados do teste realizado entre as médias finais e iniciais pontuadas, e, por fim, a análise sobre os resultados obtidos.

7.1 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DA AMOSTRA

A intervenção foi destinada às crianças da ABA entre 5 e 11 anos de idade e a aplicação do questionário ocorreu em dois momentos: 1) março de 2013, início da implementação; 2) dezembro de 2013, final do primeiro ano de pesquisa; e, 3) dezembro de 2014, final do segundo ano de intervenção. No momento 1, a amostra preliminar contou com a participação de 110 crianças; no momento 2, 169 crianças; e, no momento 3, a amostra totalizou 173 crianças.

Como a pretensão de nosso estudo foi verificar a tendência do desenvolvimento emocional e relacional da criança antes e após dois anos de intervenção, utilizamos amostras pareadas para que pudéssemos calcular a diferença das médias.

O preenchimento do questionário foi destinado à verificação do comportamento e das atitudes das crianças de 7 a 11 anos de idade, matriculadas no projeto socioeducativo desenvolvido pela Associação Beneficente dos funcionários do grupo Allianz (ABA), a partir da percepção dos professores e dos responsáveis. Embora a intervenção tenha sido destinada às crianças menores de 5 e 6 anos, não pudemos considerá-las como unidade amostral, tendo em vista que o atendimento a esse grupo na ABA fora encetado em 2013, destarte, os professores não tiveram parâmetros prévios sobre tais crianças para poder preencher os questionários individuais iniciais. Com relação às crianças de 12 anos, essas foram inseridas na amostragem por terem iniciado a participação na intervenção aos 11 anos, no primeiro ano de implementação.

Além dos aspectos relacionados à faixa etária, outras contingências afetaram nossa amostra, o que gerou outras exclusões de sujeitos. As eventualidades que surgiram ao longo do processo, foram as seguintes: saída e entrada de novas crianças durante os dois anos; migração de turno das crianças no atendimento da ABA; crianças que não foram avaliadas por todos os professores em algum dos momentos da pesquisa.

A amostra foi composta por dois grupos – Grupo de Intervenção e Grupo Controle – a partir de duas bases de dados, uma de professores e outra de pais. No entanto, essas duas bases foram desdobradas em oito: 4 referentes a pais e 4 referentes a professores, relacionadas a dois momentos de testagens (março/2013 e dezembro/2014) em dois grupos (intervenção e controle).

Ao longo da pesquisa, houve alteração de componentes dos grupos, pois na virada do ano letivo, é comum que crianças que estejam no turno da manhã passem para o da tarde e vice-versa. Isso dificultou um pouco a constituição dos grupos de intervenção e controle. Por essas e outras razões, o Grupo de Intervenção ficou composto por alunos que receberam a formação baseada no PATHS por pelo menos um ano, isto é, em 2013 ou em 2014. Nesse grupo, há alunos (poucos) que receberam o ensino baseado no PATHS nos dois anos de implementação. Alguns só o receberam em 2013, e outros só em 2014. Tivemos que integrá-los em um grupo só, pois do contrário, se ficássemos apenas com os alunos que receberam o referido ensino nos dois anos, o número de sujeitos seria muito diminuto.

O Grupo de Intervenção foi testado em março/2013 e dezembro/2014. O Grupo Controle também foi testado no mesmo período. Este último é composto por alunos

que não receberam a formação baseada no PATHS nem em 2013, nem em 2014. No plano original da pesquisa, o Grupo Controle era para existir apenas no ano de 2013, porque em 2014 todos os alunos deveriam receber a formação baseada no PATHS. Não foi possível, entretanto, proceder desse modo por razões internas à instituição, o que fugiu por completo à nossa possibilidade de intervenção.

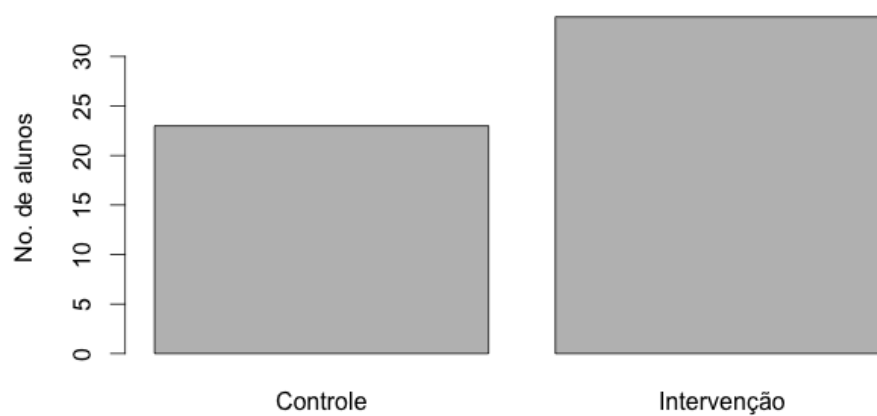
É importante ressaltar o Grupo de Intervenção é constituído de alunos que estavam matriculados pela manhã (pelo menos em um dos anos), pois o ensino baseado no PATHS, em ambos os anos, foi ministrado pela manhã. Os alunos da tarde constituíram o Grupo Controle. Em 2014, o PATHS foi introduzido no turno da tarde a partir de setembro. Os alunos vespertinos que receberam a aprendizagem emocional e relacional nesse período integraram o Grupo Controle, tendo em vista que três meses de contato com tal aprendizagem é insuficiente para ser identificados sinais de desenvolvimento.

7.1.1 Descrição geral

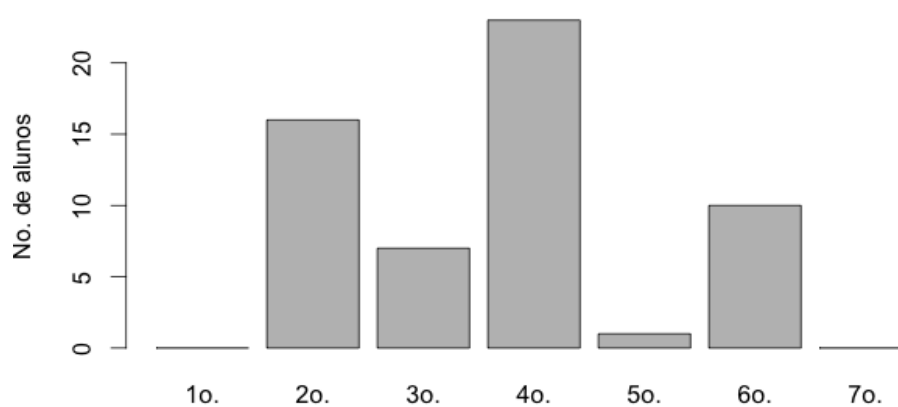
Diante dos esclarecimentos expostos, ao final, nossa amostra válida foi reduzida ao número de 57 crianças, 25 do sexo masculino e 32 do feminino, na base de dados referente aos professores, e, na base de dados dos responsáveis, contamos com 70 crianças. A diferença numérica em cada base de dados concerne às contingências já apresentadas. Como amostra de referência para a pesquisa, estamos considerando o quantitativo avaliado pelos professores, que aplicaram e acompanharam todo o processo interventivo.

O Grupo de Intervenção contou com 34 crianças e o Grupo Controle com 23 crianças, conforme a distribuição apresentada no Gráfico 1.

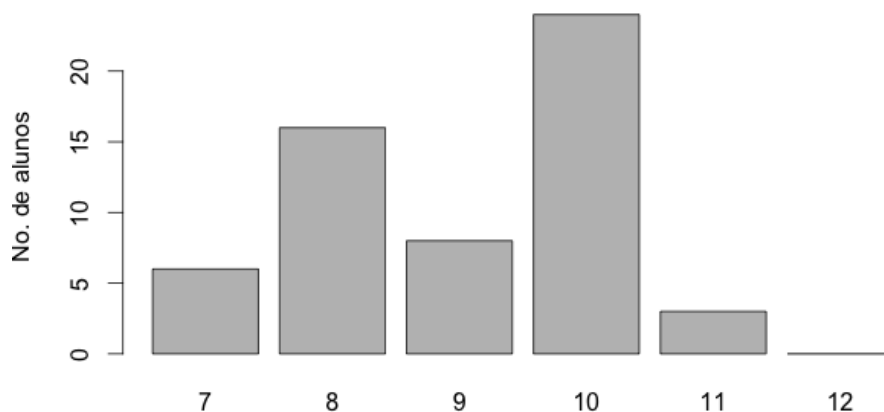
Por ano escolar, no início da intervenção, a maior parte da amostra se concentra no 4º ano, o que significa que a faixa etária mais atendida se encontra no grupo de alunos com 10 anos completos em 2013, conforme mostram os Gráficos 2 e 3. No 2º ano escolar, encontram-se 16 crianças; no 3º ano, 7 crianças, no 5º ano, 1 criança, e no 6º ano, 10 crianças.

Gráfico 1 – Distribuição da amostra por grupos

Fonte: Elaboração própria (2016)

Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por ano escolar em março/2013

Fonte: Elaboração própria (2016)

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos por idade em março/2013

Fonte: Elaboração própria (2016)

7.2 A ESCALA DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E RELACIONAL DA CRIANÇA (DERC)

Para aferir a tendência do desenvolvimento emocional e relacional da amostra pesquisada, desenvolvemos a escala DERC, inspirada no modelo avaliativo disponível no currículo PATHS, criado por Kusché e Greenberg (2012).

A escala DERC apresenta cinco índices que contemplam cinco conceitos referentes ao desenvolvimento emocional e relacional considerados em nossa pesquisa – Autocontrole, Compreensão Emocional, Autoestima, Relacionamentos, Resolução de Problemas – os quais estamos chamando de índices da escala. Cada índice possui seis itens, frases afirmativas ou negativas sobre o comportamento e/ou a atitude mediante às emoções e às relações da criança, totalizando a composição da escala em trinta itens. Ressaltamos que os conceitos selecionados para compor a variável Desenvolvimento Emocional e Relacional não esgotam a completude de tal desenvolvimento, apenas foram escolhidos para compor a escala DERC tendo em vista que são os principais conceitos norteadores do currículo PATHS.

Sobre os índices, apresentaremos a seguir os itens correspondentes a cada um deles, seguidos da classificação quanto à pontuação no sentido direto e crescente [C] e no sentido inverso e decrescente [D], valendo de 1 a 5, conforme indicada na Tabela 1. Apresentaremos, ainda, uma breve explicação sobre cada variável que compõe a variável maior Desenvolvimento Emocional e Relacional, lembrando que o desdobramento sobre cada conceito foi explanado no capítulo 2. Foram desenvolvidas

duas séries de instrumentos, ambos os questionários de mesma natureza, porém com algumas especificidades distintas e de acordo com o contexto da interação do respondente com a criança. A série 1 foi destinada à percepção dos professores (P1, P2, P3, P4, P5) e a série 2 dirigida à percepção dos responsáveis pelas crianças.

As próximas subseções exibirão quadros (Quadro 6 a 10) com a discriminação dos itens de cada índice DERC, seguida pela ordem dos sentidos da escala. Recordamos que existem diferenças textuais entre alguns itens, conforme façam parte da escala para os professores ou para os responsáveis. Nos quadros, as distinções na escala dos responsáveis, estão indicadas pelos itens escritos na cor vermelha.

Tabela 1 – Sentidos direto e inverso dos itens da Escala DERC

ORDEM	CLASSIFICAÇÃO DAS RESPOSTAS				
	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Frequentemente	Sempre
Crescente [C]	1	2	3	4	5
Decrescente [D]	5	4	3	2	1

Fonte: Elaboração própria (2016)

7.2.1 Índice AUTOCONTROLE (AC)

O autocontrole é uma habilidade que indica aptidão em conduzir o próprio comportamento, percebendo a presença do impulso. À medida que a criança vai se apropriando da capacidade de identificar o impulso, pode se revelar autocontrolada agindo sem tomá-lo como base e direcionando suas respostas (verbais, corporais, mentais) de modo cuidadoso à situação em que se encontra. Evidentemente, demonstrar autocontrole é uma tarefa complexa para crianças, assim, ressaltamos que:

É certamente interessante que essa complexa habilidade jamais seja alcançada, mas ainda assim, seja algo que esperamos das crianças à medida que elas crescem. Obviamente, ninguém é capaz de ter autocontrole em todo momento, mas tal habilidade é uma condição esperada na fase adulta para a maioria das situações, especialmente quando se trata das potencialmente perigosas. (KUSCHÉ e GREENBERG, 2012, Manual do Professor, p. 183)

Desse modo, os itens construídos para compor a variável Autocontrole foram pensados e selecionados, concebendo o nível de maturidade da faixa etária amostral a partir de possíveis comportamentos e atitudes capazes de fornecer indicativos sobre

a tendência da amostra para condutas autocontroladas ou não. Observemos, abaixo, o Quadro 6.

Quadro 6 – Itens da variável Autocontrole da escala DERC

AUTOCONTROLE (AC)	
1.	Toma os pertences dos outros [D] Toma os pertences dos irmãos/crianças de sua convivência [D]
2.	Provoca os outros [D] Provoca os irmãos/crianças de sua convivência [D]
3.	Perde a temperança quando há discordância [D] Perde o controle quando não concorda com alguma situação [D]
4.	Demonstra teimosia, desobediência [D]
5.	Concentra-se durante a realização das atividades [C] Concentra-se durante a realização das atividades escolares de casa [C]
6.	Segue as regras da sala de aula [C] Segue as ordens dos pais/responsáveis [C]

Fonte: Elaboração própria (2016)

7.2.2 Índice COMPREENSÃO EMOCIONAL (CE)

Por Compreensão Emocional, nos referimos à capacidade de a criança conseguir: perceber que reage às emoções, ser consciente das manifestações emocionais tanto em si quanto nos outros, e, dar nome e expressar o que sente.

O currículo PATHS norteia a Compreensão Emocional fundamentando a admissão de todos os sentimentos, porém, ensinando que há nuances no comportamento que podem ser aceitáveis ou inaceitáveis. Faz parte desse tipo de saber, aprender a fazer uso de alguns sinais emocionais como expressão facial, gestos, tom de voz, linguagem corporal, verificação do contexto, coleta de informações sobre o que aconteceu para dirigir o comportamento com base no que compreende sobre a emoção sentida.

Os itens reservados à variável Compreensão Emocional foram elaborados a partir de comportamentos hipotéticos que imprimem os preceitos do currículo PATHS

sobre tal conceito. A seguir, indicamos o Quadro 7 com os itens que constituem tal variável.

Quadro 7 – Itens da variável Compreensão Emocional da Escala DERC

COMPREENSÃO EMOCIONAL (CE)	
7.	Demonstra interesse pelos sentimentos dos outros. [C] Demonstra interesse pelos sentimentos dos seus familiares.
8.	Quando sente dificuldade, pede ajuda. [C]
9.	Expressa carinho às pessoas importantes para ela. [C]
10.	Identifica apropriadamente seus próprios sentimentos (Exemplo: sabe quando está feliz, triste, com raiva, etc.) [C]
11.	Identifica apropriadamente os sentimentos dos outros. [C] Identifica apropriadamente os sentimentos das pessoas que fazem parte de sua convivência.
12.	Quando algum educador a impede de fazer algo, compreende as razões sem se sentir frustrada. [C] Quando algum adulto a impede de fazer algo, compreende as razões sem se sentir frustrada.

Fonte: Elaboração própria (2016)

7.2.3 Índice AUTOESTIMA (AE)

A formação da Autoestima também constitui um elemento imprescindível ao Desenvolvimento Emocional e Relacional e está associada aos aspectos valorativos que a criança vislumbra sobre sua própria identidade.

No currículo PATHS, o trabalho com a Autoestima perpassa por todo o programa, estimulando o uso de elogios tanto para os outros quanto para si mesmo, em reconhecimento das atitudes positivas. No âmbito das crianças, é extremamente importante que existam práticas relacionais que valorizem seus feitos e reconheçam seus atributos. Isso reverbera o desenvolvimento de sua autoconfiança e a consolidação de uma autoestima favorável.

Para desenvolver um senso saudável de autoconfiança, as crianças precisam de experiências positivas consistentes, em um ambiente que reforce as coisas que elas são capazes de fazer e reafirme, com um estímulo gentil, sua maturação futura em áreas em que elas ainda não estão bem desenvolvidas. (KUSCHÉ e GREENBERG, 2012, p. 182)

Diante disso, consideramos os seguintes itens, expostos no Quadro 8, para tecer a variável Autoestima:

Quadro 8 – Itens da variável Autoestima da escala DERC

AUTOESTIMA (AE)	
13. É estimada pelos colegas. [C]	É estimada pelos familiares e vizinhos da comunidade.
14. Possui iniciativa para cuidar dos ambientes que participa. [C]	Possui iniciativa para cuidar do seu ambiente (cuida dos seus brinquedos, organiza seu quarto).
15. Persiste na tarefa. [C]	Quando deseja algo, persiste para atingir o que deseja.
16. Sente-se rejeitada nas brincadeiras com os colegas. [C]	Sente-se rejeitada pela família e/ou pelos colegas da comunidade.
17. Aprecia e faz elogios às próprias produções. [C]	Aprecia e faz elogios a si mesma.
18. Quando está diante de outras pessoas, apresenta uma postura recolhida (Ex.: cabeça baixa, ombros curvados, olhar desviado, etc.) [D]	

Fonte: Elaboração própria (2016)

7.2.4 Índice RELACIONAMENTOS (RL)

Em relação a esta variável, o currículo PATHS valoriza como substanciais à vida humana as habilidades interpessoais e o entendimento social. É a partir dos relacionamentos que a criança constrói sua autoestima, aprende a cooperar, desenvolve o senso de escuta, descobre como agir com bons modos, aprende a lidar com cenários competitivos, aprende a cultivar amizades.

Para formular a variável Relacionamentos, consideramos os primados pelo PATHS, quanto às relações da criança com seus pares. No Quadro 9, os itens:

Quadro 9 – Itens da variável Relacionamentos da escala DERC

RELACIONAMENTOS	
19.	Sente facilidade em conversar com você. [C] Ouve os familiares com atenção.
20.	Ouve os outros com atenção. [C] Sabe aceitar as orientações dos pais/responsáveis.
21.	Sabe aceitar as orientações dos educadores. [C] Estabelece interações e se associa com as outras crianças por meio de bons modos.
22.	Estabelece interações e se associa com as outras crianças por meio de bons modos. [C] Estabelece interações e se associa com os familiares e colegas da comunidade por meio de bons modos.
23.	Fornece ajuda, compartilha materiais e coopera com os outros. [C] Fornece ajuda, compartilha o que tem e coopera com os outros.
24.	Age sem se preocupar com o que os outros pensam. [D]

Fonte: Elaboração própria (2016)

7.2.5 Índice RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (RP)

A Resolução de Problemas está concatenada à tomada de decisões com responsabilidade, mediante o uso do pensamento analítico para que o problema seja enfrentado sob uma análise livre de influências impulsivas. O currículo PATHS considera que os problemas fazem parte da vida, consequentemente, fazer apreciações e buscar soluções sempre serão medidas salutareis para o desenvolvimento do humano. Para isso, o referido currículo elabora passos a fim de que as crianças se apropriem de habilidades de resolução de problemas, como: manter autocontrole, identificar o problema e os sentimentos presentes, pensar em uma meta e seus corolários, planejar, agir e avaliar-se.

Para a elaboração dos itens da variável RP, foram consideradas eventuais reações das crianças em situação problemática ou de conflito. Abaixo, apresentamos o Quadro 10 com os referentes itens.

Quadro 10 – Itens da variável Resolução de Problemas (RP) da Escala DERC

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (RP)	
25.	Quando é importunada por um colega, reage de modo agressivo. [D] Quando é importunada por alguém (parentes/vizinhos), reage de modo agressivo.
26.	Grita com os outros durante conflitos. [D]
27.	Procura você ou outro educador para falar sobre seus sentimentos quando vivencia um problema. [C] Procura você ou outro adulto para falar sobre seus sentimentos quando vivencia um problema.
28.	Antes de agir, pensa em algumas soluções para resolver um problema. [C]
29.	Irrita-se facilmente quando tem problemas com alguma tarefa. [D] Irrita-se facilmente quando não consegue realizar algo (Por exemplo: alguma atividade escolar de casa, ou algum jogo que sente dificuldade, ou quando seu desejo é frustrado ao brincar em grupo)
30.	Quando não consegue resolver um problema, persiste e busca outra alternativa. [C]

Fonte: Elaboração própria (2016)

7.3 VALIDAÇÃO DA ESCALA DERC

7.3.1 Validação dos itens

O processo de validação dos itens foi realizado por meio do teste de correlação de Postos de Spearman, aceitando-se como válidos os itens que alcançassem correlação positiva e estatisticamente significativa ($p < 0,05$) com a média de todos os constituintes de cada índice.

No tratamento estatístico, a validação é fundamental para verificar se os itens dos índices (subescalas) caminham para a mesma direção de todas as séries/fontes informativas (Professores – P1, P2, P3, P4, P5 – e responsáveis). É desse modo que podemos assegurar ou não a validade dos itens. Nesse processo, utilizamos como

método de validação o coeficiente de correlação dos postos de Spearman, evidenciando o coeficiente de correlação e o nível de significância dos itens em relação à média de todos eles. Os itens que não alcançaram correlação positiva e significativa foram retirados. Em seguida, cada índice foi analisado do ponto de vista de sua consistência interna, utilizando-se para isso o teste de Alpha de Cronbach, sendo aceitos como índice apenas aqueles que alcançaram valor de Alpha maior ou igual a 0,6 (60%), que é o limite mínimo aceitável por convenção para Ciências Humanas (LEVIN; FOX, 2004).

Para fins de visualização do instrumento e para facilitar o entendimento da discussão sobre a validação, trazemos, abaixo, o Quadro 11 com a indicação numérica dos itens que estruturaram as cinco subescalas da variável DERC. Na escala dos responsáveis, houve um índice que não alcançou consistência.

Quadro 11 – Subescalas e identificação dos itens da variável DERC

SUBESCALAS	IDENTIFICAÇÃO DOS ITENS NA ESCALA
Autocontrole (AC)	1, 2, 3, 4, 5, 6
Compreensão Emocional (CE)	7, 8, 9, 10, 11, 12
Autoestima (AE)	13, 14, 15, 16, 17, 18
Relacionamentos (RL)	19, 20, 21, 22, 23, 24
Resolução de Problemas (RP)	25, 26, 27, 28, 29, 30

Fonte: Elaboração própria (2016)

7.3.2 Correlação entre os conceitos do Desenvolvimento Emocional e Relacional

Do ponto de vista da pesquisa, a correlação é pertinente para averiguar a existência de associação entre os conceitos. Pautando-se no coeficiente de correlação de Pearson, podemos observar a intensidade e a direção do nível de associação entre duas variáveis (LEVIN; FOX, 2004).

As variáveis da escala DERC, conforme já elucidamos, estão calcadas em cinco conceitos elencados para compor o que chamamos, em nossa pesquisa, de Desenvolvimento Emocional e Relacional. Abaixo, o Quadro 12 retoma a

caracterização geral de cada conceito, os quais também denominamos em outros momentos deste trabalho, de subescala, índice ou variável.

Quadro 12 – Descrição dos conceitos que constituem os índices da escala DERC

CONCEITO	DESCRIÇÃO GERAL
Autocontrole	Monitoramento consciente das próprias reações frente ao surgimento de emoções impulsivas e de pensamentos desordenados.
Compreensão Emocional	Identificação e entendimento sobre as emoções e sua conexão com a causalidade de alguns comportamentos, bem como a percepção de certos padrões emocionais em si.
Autoestima	Senso interior positivo do próprio valor da pessoa, com características de autoconfiança e autoaceitação.
Relacionamentos	Estabelecimento de vínculos positivos, envolvendo o respeito mútuo, a capacidade de solidariedade e o cultivo de bons modos no comportamento relacional com os outros.
Resolução de Problemas	Avaliação coerente mediante situações de conflito particular e/ou relacional, equilibrando as emoções e direcionando o pensamento para a criação de alternativas resolutivas.

Fonte: Elaboração própria (2016)

Teoricamente, admitimos uma associação entre os conceitos básicos do desenvolvimento das emoções e das relações, porém, isso não quer dizer que há uma relação direta de causalidade. Embora haja certa propensão de associação entre os conceitos, admitimos que um conceito tenha mais associação com um do que com outro, contudo, ainda que seja em pouco grau, todos apresentam alguma associação. Seria incomum se, por exemplo, a criança elevasse seu nível de habilidade para resolução de problemas ou de relacionamentos e regredisse o nível de autocontrole. Para resolver algum problema é necessário um mínimo de autocontrole para, assim, a criança conseguir observar o óbice, identificar o que sente, encontrar soluções próprias e avaliar as consequências.

Entre os conceitos, é possível identificar interligações uns com os outros, sobretudo, por cada um deles compor o conjunto de habilidades básicas do desenvolvimento das emoções e das relações na formação humana. Diante disso, após termos realizado os testes de validação e consistência dos índices, realizamos

o teste de correlação de Pearson entre os índices na escala dos professores e dos responsáveis, a fim de verificar o nível de associação dos conceitos em cada um.

Abaixo, apresentaremos os resultados estatísticos de tal correlação, de acordo com as séries do instrumento (Tabela 2 e Tabela 3). Os valores de referência para compreendermos o nível de significância das correlações entre os conceitos podem ser conferidos no Quadro 13.

Quadro 13 – Referência estatística entre os níveis de significância e os níveis da correlação de Pearson na ascendência positiva

Níveis de significância	Níveis de correlação
>0,9	Muito forte
>0,6	Forte
0,3 – 0,6	Moderada
0 > 0,3	Fraca
0	Ausência

Fonte: Levin e Fox (2004)

Tabela 2 – Correlação entre os conceitos na avaliação dos professores

	Autocontrole	Compreensão Emocional	Autoestima	Relacionamentos	Resolução de Problemas
Autocontrole	1	0,51	0,48	0,85	0,84
Compreensão Emocional	0,51	1	0,80	0,81	0,56
Autoestima	0,48	0,80	1	0,74	0,53
Relacionamentos	0,85	0,81	0,74	1	0,79
Resolução de Problemas	0,84	0,56	0,53	0,79	1

Fonte: Elaboração própria (2016)

Na avaliação dos professores, é possível observarmos que a correlação entre todos os conceitos apresentou níveis de significância moderada a forte, todas positivas. As correlações entre Autocontrole e Relacionamentos; Autocontrole e

Resolução de Problemas; Compreensão Emocional e Autoestima; Compreensão Emocional e Relacionamentos; Autoestima e Relacionamentos; e, Relacionamentos e Resolução de Problemas apresentaram correlação positiva forte.

Vejamos a seguir na Tabela 3, os valores da correlação realizada entre os conceitos sob a avaliação dos responsáveis pelas crianças. Chamamos atenção para a ausência do índice Autoestima na tabela, tendo em vista que tal índice não alcançou consistência no teste de validação dos índices na escala dos responsáveis.

Tabela 3 – Correlação entre os conceitos na avaliação dos responsáveis pelas crianças

	Autocontrole	Compreensão Emocional	Relacionamentos	Resolução de Problemas
Autocontrole	1	0,29	0,56	1
Compreensão Emocional	0,29	1	0,46	0,29
Relacionamentos	0,56	0,46	1	0,56
Resolução de Problemas	1	0,29	0,56	1

Fonte: Elaboração própria (2016)

Os resultados revelaram que de acordo com o entendimento dos responsáveis pelas crianças, todos os conceitos também apresentaram correlação significativa positiva, mas, com variação de níveis entre fraco a moderado. Apresentaram variação moderada, as correlações entre Autocontrole e Relacionamentos; Compreensão Emocional e Relacionamentos; e, Resolução de Problemas e Relacionamentos.

Do ponto de vista da teoria sobre o Desenvolvimento Emocional e Relacional, fundamentada nessa pesquisa exploratória, o resultado de tais correlações corrobora a premissa de que cada propriedade conceitual contida no PATHS está integrada e articulada ao que se denomina “Desenvolvimento Emocional e Relacional”.

Embora exista predominância de um ou outro conceito entre as lições sistematizadas, a organização do currículo integra aspectos de cada conceito em todos os volumes. Desse modo, percebemos que o PATHS considera teoricamente a correlação entre os conceitos na construção hierárquica dos aprendizados, primeiramente despertando a atenção das crianças para o controle dos impulsos, depois apresentando e conceituando as emoções, até chegar na aprendizagem mais complexa de resolver os próprios problemas, perpassando pela consolidação de uma

autoestima segura e pelo fortalecimento das relações interpessoais. Logo, os resultados das correlações entre os conceitos a partir da visão dos professores e dos responsáveis pelas crianças estão coerentes com o PATHS, legitimando que os cinco conceitos se interligam e solidificam uma formação que objetiva desenvolver as emoções e as relações.

No teste de correlação de Pearson realizado em nossa pesquisa, identificamos que nas duas séries avaliadas – percepção dos professores e dos responsáveis pela criança – o conceito Relacionamentos foi o que apresentou maior nível de correlação com os demais conceitos. Presumimos que Relacionamentos é um conceito que se aprimora continuamente em todo o decorrer do currículo PATHS, pois, o aperfeiçoamento da habilidade de identificar e interpretar os sentimentos, comportamentos e percepções de si mesmo e dos outros são aspectos imprescindíveis para o estabelecimento de relações interpessoais confiáveis e equilibradas.

Por outro lado, a amostra de nossa pesquisa está imersa em uma instituição que prioriza o desenvolvimento da sociabilidade, da cooperação e do diálogo, elementos que compactuam com o princípio de Relacionamentos proposto pelo PATHS. Diante disso, acreditamos que a soma do trabalho na ABA com a utilização do PATHS como recurso metodológico, fez resultar as maiores pontuações de correlação entre o conceito Relacionamentos e os demais.

7.4 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS BASEADA NA COMPARAÇÃO DA AMOSTRA NO INÍCIO E NO FINAL DA IMPLEMENTAÇÃO

Em nossa pesquisa, realizamos a comparação das amostras pareadas com o fito de averiguar a tendência evolutiva das crianças em relação ao desenvolvimento emocional e relacional. Para isso, submetemos os dados coletados nos questionários ao Teste T de médias, que elucida a diferença entre as médias amostrais, compara a diferença estatisticamente significativa entre uma média e outra de uma mesma amostra, bem como identifica o nível de significância da diferença alcançada (LEVIN; FOX, 2004).

O teste realizado foi monocaudal, com significância estatística $\text{Alpha} = 0,05$. Indicaremos nos próximos quadros, como parâmetros de tal teste, os valores das médias no início e no fim da implementação e o valor de (p), como referência de

avaliação de significância estatística pelos professores e responsáveis entre os grupos da amostra (Grupo de Intervenção e Grupo Controle). Primeiramente, serão apresentadas as tendências indicadas pelos responsáveis, e, em seguida, as indicadas pelos professores.

7.4.1 Tendências do Desenvolvimento Emocional e Relacional, segundo a percepção dos responsáveis

Nesta subseção, serão apresentados os resultados da percepção dos responsáveis, em relação ao desenvolvimento emocional e relacional das crianças, tanto do Grupo de Intervenção quanto do Grupo Controle. A seguir, vejamos as Tabelas 4, 5, 6.

Tabela 4 – Avaliação pelos responsáveis (Grupo de Intervenção)

Resultados do Teste tipo T para os índices: Autocontrole, Compreensão Emocional, Relacionamentos, Resolução de Problemas

	Média Inicial	Média Final	Valor de p	Situação*
Autocontrole	3,82	3,96	0,07703	Não significativo
Compreensão Emocional	4,12	4,25	0,1295	Não significativo
Relacionamentos	4,15	4,26	0,2239	Não significativo
Resolução de Problemas	3,49	3,79	0,01161	Significativo

*significativo se $p < 0,05$

Fonte: Elaboração própria (2016)

Tabela 5 – Avaliação pelos responsáveis (Grupo Controle)

Resultados do Teste tipo T para os índices: Autocontrole, Compreensão Emocional, Relacionamentos, Resolução de Problemas

	Média Inicial	Média Final	Valor de p	Situação*
Autocontrole	3,81	3,92	0,1827	Não significativo
Compreensão Emocional	4,33	4,21	0,8392	Não significativo
Relacionamentos	4,21	4,21	0,5	Não significativo
Resolução de Problemas	3,32	3,62	0,04797	Significativo

*significativo se $p < 0,05$

Fonte: Elaboração própria (2016)

Tabela 6 – Avaliação pelos responsáveis (Grupos de Intervenção e Controle)

Resultados do teste tipo T para a variável Desenvolvimento Emocional e Relacional da Criança (DERC)

	Média Inicial	Média Final	Valor de p	Situação*
Grupo de intervenção	3,90	4,01	0,06848	Não significativo
Grupo Controle	3,93	3,95	0,4333	Não significativo

*significativo se $p < 0,05$

Fonte: Elaboração própria (2016)

De acordo com os resultados evidenciados na Tabela 4, os responsáveis pelas crianças que fizeram parte do Grupo de Intervenção apontaram que houve uma evolução no desenvolvimento da habilidade relacionada à Resolução de Problemas. O Autocontrole, a Compreensão Emocional e a habilidade nos Relacionamentos, segundo as respostas dos responsáveis, não apresentaram progressão ao longo da implementação.

Em relação ao Grupo Controle, como mostra a tabela 5, a percepção dos responsáveis pelas crianças de tal grupo foi similar à do Grupo de Intervenção: houve desenvolvimento apenas na Resolução de Problemas.

Na avaliação geral DERC, cujo teste unificou os resultados de todos os conceitos que dão origem à variável Desenvolvimento Emocional e Relacional, os Grupos de Intervenção e Controle não evidenciaram resultado significativo. Embora os valores do teste T, na avaliação indicada pela Tabela 6, não tenha alcançado significância, percebe-se que o Grupo de Intervenção, para os responsáveis, foi o que mais se aproximou da significância estatística ($p < 0,05$). Desse resultado, podemos inferir que o grupo de crianças que participou do processo interventivo caminha para uma tendência evolutiva, segundo a apreciação dos responsáveis.

No que se refere à similaridade dos resultados isolados dos Grupos de Intervenção e Controle, presumimos que a evolução na Resolução de Problemas não foi resultado da implementação baseada no PATHS, tendo em vista que as crianças do grupo controle não tiveram acesso às aulas do PRODESE.

7.4.2 Tendências do Desenvolvimento Emocional e Relacional, segundo a percepção dos professores

Observemos as tabelas 7 a 10 abaixo, em que os resultados da percepção dos professores, em relação ao desenvolvimento emocional e relacional das crianças tanto do Grupo de Intervenção quanto do Grupo Controle, são apresentados.

Tabela 7 – Avaliação pelos professores (Grupo de Intervenção)

Resultados do Teste tipo T para os índices: Autocontrole, Compreensão Emocional, Autoestima, Relacionamentos, Resolução de Problemas

	Média Inicial	Média Final	Valor de p	Situação*
Autocontrole	3,81	4,07	0,004245	Significativo
Compreensão Emocional	3,66	3,57	0,8408	Não significativo
Autoestima	3,70	3,80	0,05884	Não significativo
Relacionamentos	3,97	4,03	0,234	Não significativo
Resolução de Problemas	3,39	3,65	0,0003306	Significativo

*significativo se $p < 0,05$

Fonte: Elaboração própria (2016)

Tabela 8 – Avaliação pelos professores (Grupo Controle)

Resultados do Teste tipo T para os índices: Autocontrole, Compreensão Emocional, Autoestima, Relacionamentos, Resolução de Problemas

	Média Inicial	Média Final	Valor de p	Situação*
Autocontrole	3,69	4,10	0,0004242	Significativo
Compreensão Emocional	3,69	3,62	0,7771	Não significativo
Autoestima	3,76	3,92	0,02549	Significativo
Relacionamentos	4,02	4,05	0,3375	Não significativo
Resolução de Problemas	3,29	3,68	0,0001762	Significativo

*significativo se $p < 0,05$

Fonte: Elaboração própria (2016)

Tabela 9 – Avaliação pelos professores (Grupo de Intervenção e Controle)

Resultados do Teste tipo T para a variável Desenvolvimento Emocional e Relacional da Criança (DERC)

	Média Inicial	Média Final	Valor de p	Situação*
Grupo de intervenção	3,71	3,82	0,05189	Não significativo
Grupo Controle	3,69	3,87	0,01679	Significativo

*significativo se $p < 0,05$

Fonte: Elaboração própria (2016)

Tabela 10 – Correlação das avaliações da variável DERC pelos professores em toda a amostra

	P1	P2	P3	P4	P5
P1	1	0,70	0,62	0,53	0,41
P2	0,70	1	0,54	0,64	0,27
P3	0,62	0,54	1	0,61	0,27
P4	0,53	0,64	0,61	1	Nulo*
P5	0,41	0,27	0,27	Nulo*	1

*Nulo (alunos incomuns entre si)

Fonte: Elaboração própria (2016)

Conforme os resultados expostos na Tabela 7, os professores consideraram que as crianças que participaram da intervenção avançaram no desenvolvimento do Autocontrole e da Resolução de Problemas, enquanto, em relação aos demais conceitos – Compreensão Emocional, Autoestima e Relacionamentos –, não alcançaram desenvolvimento significativo.

Em contrapartida, a avaliação referente ao Grupo Controle (Tabela 8), curiosamente, apresentou evolução não apenas nos índices de Autocontrole e de Resolução de Problemas, como também na Autoestima. Não podemos afirmar com precisão a razão pela qual tal resultado foi alcançado, contudo, inferimos que os desenvolvimentos significativos do Autocontrole e da Resolução de Problemas em ambos os grupos indicam que o trabalho desenvolvido pela ABA, para além do PRODESE, parece ter surtido efeitos positivos em tais habilidades.

No que concerne à evolução do índice Autoestima no Grupo Controle, nossa pesquisa não teve dados suficientes para investigar o motivo da evidência manifestada. Talvez, poderíamos alegar que o ensino e/ou a relação professor-aluno estabelecidos por P5 – professor que atua apenas no turno da tarde e que lecionou nas turmas de Grupo Controle – tenham oportunizado o desenvolvimento da autoestima das crianças que não receberam o PRODESE. Na análise da entrevista final realizada com P5, discutida no capítulo anterior, percebemos que este professor destacou que as crianças passaram a elogiar e valorizar umas às outras. Tipos de prática como esses são componentes favoráveis à formação da autoestima, por conseguinte, apesar de não termos elementos para afirmar, não podemos relegar a suposição de que P5 possa ter influenciado, de algum modo, no avanço da Autoestima do Grupo Controle. Para corroborar a inferência levantada, teríamos que observar presencialmente e em um período hábil as aulas de todos os professores em ambos os grupos investigados na tentativa de identificar o que propiciou o desenvolvimento da Autoestima no Grupo Controle, passo que não coube e que extrapolaria as intenções desta pesquisa.

No que tange à Tabela 9, estão expostos os resultados gerais dos professores na avaliação global dos conceitos que formam a variável Desenvolvimento Emocional e Relacional, e, surpreendentemente, revela a evolução significativa do Grupo Controle. Com base no valor de p apresentado na avaliação do Grupo de Intervenção, o resultado se aproximou do padrão de significância estatística. Isso nos faz considerar que, tal como o resultado da avaliação da variável DERC pelos responsáveis, há indícios estatísticos de que existe uma tendência ascendente para o desenvolvimento emocional e relacional das crianças do Grupo de Intervenção quando comparamos o valor da média final com o da inicial, posto que por uma diferença de 0,00189 o valor de p se mostrou quase significativo. Considerando parcialmente satisfatórios os resultados, tanto no Grupo Controle quanto no Grupo de Intervenção, podemos inferir que, independentemente das atividades PRODESE, a prática realizada na ABA, de fato, tende para o desenvolvimento emocional e relacional.

Foi realizado ainda o teste de correlação de Pearson entre as avaliações da variável DERC pelos professores na amostra geral, com o propósito de aferir o grau de correspondência na apreciação entre eles. Conforme mostra a Tabela 10, existe uma predominância de correlações moderadas e positivas entre os professores, com

exceção da correlação entre P1 e P2, que apresentou correlação forte e positiva. Entretanto, há predomínio de correlações fracas e positivas em P5, salvo a correlação entre P5 e P1 ter sido moderada e positiva. Mais uma vez, estatisticamente, foi evidenciada a existência de algum diferencial na prática de P5 em relação aos demais professores.

Ficou evidente que na avaliação geral dos professores houve apontamento para a evolução do Grupo Controle. Apesar de tal resultado não confirmar a hipótese da pesquisa, não significa que exista uma incoerência na investigação realizada, posto que tínhamos ciência do *locus* da pesquisa, a ABA, ser um ambiente educacional que já exercia algum tipo de atividade voltada ao desenvolvimento da formação humana, podendo, assim, deixar de ressaltar os resultados oriundos de uma prática inspirada no currículo PATHS.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa apresentada muitas são as questões que podemos refletir e considerar como desdobramentos sobre o possível desenvolvimento das emoções e das relações pautado no PATHS. Assim, reservaremos esse espaço para trazer ponderações fundamentais em torno do que conseguimos identificar com os resultados obtidos na pesquisa, lançando um diálogo sobre os desafios para tal desenvolvimento no âmbito educacional, possíveis contribuições à abertura da educação emocional como campo de saber, apontamento futuro passível de realização a partir do que foi encontrado em nossa investigação, além de retomar os elementos que nortearam a intenção dessa pesquisa.

Além de tais aspectos, reconhecemos os limites da pesquisa, sobretudo, por compreender que o PATHS, assim como qualquer outro tipo de metodologia, não assegura a consolidação da educação emocional; é apenas uma ferramenta facilitadora que pretende contribuir com a prática docente, oferecendo procedimentos fundamentados para uma formação sistemática das habilidades emocionais e relacionais das crianças. Admitimos, também, que a pesquisa baseada em uma realidade específica e marcada por contingências que desafiaram o propósito da investigação, também limitaram nossas conclusões. Contudo, apesar de algumas condições, as quais surgiram ao longo da pesquisa empírica, terem alterado o encaminhamento de alguns passos delineados previamente, os dados levantados, como constaram em nossas análises, puderam fornecer inferências pertinentes para a reflexão em torno da prática de desenvolvimento emocional e relacional em instituições educativas, inclusive, legitimando a tese de que é possível introduzir práticas de educação emocional em instituições educativas, favorecendo a aprendizagem de crianças e educadores sobre as emoções e os relacionamentos.

Primeiramente, reiteramos que a educação emocional e relacional é uma aprendizagem que visa a direcionar o indivíduo à descoberta de si mesmo, iniciando pela percepção das expressões emocionais no corpo e desenvolvendo, paulatinamente, pensamentos e reflexões que podem levá-lo a adquirir consciência sobre seus sentimentos e formas de agir (CASASSUS, 2009, p. 134). Ter esse tipo de ensino sistematizado em formato curricular, como a proposta do PATHS, representa um valioso ganho ao campo da Educação.

Como já discutido nesta tese, há várias pesquisas que corroboram a eficácia de tal currículo (DOMITROVICH; CORTES; GREENBERG, 2007; SCHONFELD *et. al*, 2014; CREAN; JOHSON, 2013; RIGGS *et. al*, 2006) em contextos internacionais. Acreditamos que o PATHS é um currículo que prepara as crianças a exercerem uma prática que pode levá-las à elevação humana, isto é, aproximá-las ao autoconhecimento, à consciência de sua inteireza e à construção de um sentido elevado na vida a partir de habilidades que conduzem a sabedoria de: guiar as próprias emoções, cultivar a autoconfiança e a capacidade de valorar os outros e a si mesmo, utilizar um vocabulário apropriado à linguagem das emoções, estabelecer um diálogo entre o conhecimento desenvolvido sobre sentimentos, comportamentos e perspectiva de si e do outro para solucionar, com autonomia, conflitos que surgem nas relações humanas. Diante disso, a pesquisa foi pautada por algumas questões a ser respondidas mediante a execução de práticas baseadas no currículo PATHS, na ABA, instituição educativa que funcionou como *locus* para observarmos o funcionamento do PATHS no contexto brasileiro.

Com relação à contribuição que o PATHS pôde propiciar ao desenvolvimento emocional e relacional das crianças no contexto brasileiro, apesar dos resultados quantitativos não terem revelado, estatisticamente, a colaboração que o currículo pode fornecer à formação humana de crianças, consideramos a presença de uma tendência positiva para o início de um possível desenvolvimento emocional e relacional das crianças, sobretudo, pelas impressões dos educadores. Entretanto, foi constatado, através do que comunicaram sobre suas experiências, que as crianças desenvolveram habilidades relacionadas à comunicação, à identificação dos sentimentos, ao enriquecimento do vocabulário sobre os sentimentos, à abertura para falar sobre si mesmas e ao uso sistemático de técnicas de respiração para se autocontrolar.

Introduzir novos métodos na rotina pedagógica requer tempo para que os resultados venham a surgir, e, embora a indicação dos autores do PATHS aponte para o mínimo de dois anos – tempo que dedicamos ao acompanhamento da implementação na ABA – não conseguimos através do instrumento quantitativo identificar as evidências necessárias para afirmar os efeitos positivos da prática do currículo. Sobre isso, poderíamos traçar algumas reflexões para justificar a ausência de evidências:

- a) O currículo PATHS, de fato, não traz contribuições para o desenvolvimento das crianças brasileiras – não podemos fazer tal afirmação, pois a proposta do PATHS, como afirmado pelos educadores da ABA, não foi efetivada tal como didaticamente sistematizada no próprio currículo. Algumas atividades importantes para o prosseguimento do desenvolvimento gradual do pensar, sentir e agir nas relações humanas das crianças não foram selecionadas pela equipe pedagógica e/ou foram ministradas sem a compreensão global da repercussão que causaria à formação das crianças, como aconteceu com a falta de uso das Carinhas de Sentimentos ao longo de todas as lições da Unidade de Sentimentos e Relacionamentos, fundamental à apropriação da Compreensão Emocional não apenas para identificar a presença e entender a emoção em si, mas, também, para estabelecer relações empáticas com os outros.
- b) O instrumento utilizado para averiguar o desenvolvimento emocional e relacional das crianças pode não ter sido adequado para a aferição das atitudes relacionadas aos conceitos selecionados. Ainda que o instrumento tenha sido validado, algumas questões foram difíceis para que os professores e os responsáveis precisassem uma opção mais adequada em relação à criança avaliada. Itens como “10. Identifica apropriadamente seus próprios sentimentos” e “11. Identifica apropriadamente os sentimentos dos outros” contêm informações subjetivas que no pouco espaço de convivência entre professor-aluno são muito difíceis de verificar, bem como afirmar o nível de frequência em que tais atitudes se manifestam. Como é possível, a partir de uma observação externa, constatar que a criança identifica de modo apropriado seus sentimentos e o dos outros? Isso exige do educador-respondente amplo conhecimento sobre o significado do conceito presente no item, bem como conhecimento acurado sobre quem é e como se comporta a criança observada. O mesmo vale para os responsáveis-respondentes; embora presumimos que tenham mais intimidade com as crianças (filhos), não podemos dizer que os mesmos tenham compreensão sobre o que cada item do instrumento solicita a ser observado. Ademais, o contato estabelecido entre os responsáveis e o questionário foi mediado pelos professores da ABA, pois, muitos têm

dificuldade de leitura e de interpretação de texto. Logo, também não podemos descartar a possibilidade de que o modo como o instrumento foi respondido, tal como a estrutura do próprio instrumento tenham influenciado os resultados.

- c) O perfil e as práticas existentes na instituição em que a pesquisa foi realizada podem ter obnubilado os indícios que eventualmente constatariam a intervenção positiva do PATHS. É importante considerar que a ABA é uma instituição educacional, mas pertencente ao Terceiro Setor e, assim, possui atribuições e dinâmicas distintas de uma escola de ensino regular. O currículo foi desenvolvido para instituições educativas escolares, com vista a ser integrado à prática pedagógica da última etapa da Educação Infantil e todo Ensino Fundamental I. Nesses anos escolares, comumente, a responsabilidade do ensino é destinada a professores polivalentes, isto é, um professor fica responsável por todos os conteúdos curriculares de uma específica turma. Do ponto de vista pedagógico, fica mais propício direcionar, acompanhar, intervir e observar o ensino sobre as emoções e relações quando professor e crianças têm mais contato um com o outro. Além disso, a criação de um ambiente para o desenvolvimento emocional e relacional depende da rotina estabelecida pelo professor do PATHS, e, estando diariamente e ao longo de um turno inteiro com as crianças, este pode desenvolver um trabalho pedagógico mais promissor do que um professor que destine apenas 50 minutos/semanais para falar sobre os sentimentos. Na ABA, a prática pedagógica é organizada a partir do desenvolvimento socioeducativo através de esportes, dança, artes e informática, e, todas as crianças têm contato com os educadores responsáveis por cada área específica, diferentemente de uma escola de ensino regular para a faixa etária atendida pelo PATHS. Outro fator relevante para considerarmos é a existência de uma prática intrínseca à instituição voltada à formação humana das crianças. Existe uma ênfase no cuidado nos relacionamentos com as crianças e no desenvolvimento de uma autonomia responsável dentro e fora da instituição, inclusive, com a realização de um recurso instituído pelo grupo antes de existir o PATHS na ABA: as rodas de conversas autoavaliativas quanto à sociabilidade das

crianças. Desse modo, tornou-se difícil identificarmos nos resultados dos instrumentos quantitativos o que foi desenvolvido pelo PATHS e/ou pela ABA. Por isso, atribuímos o resultado numericamente não significativo do Grupo de Intervenção a tal dificuldade – embora bastante próximo ao resultado do Grupo Controle e quase significativo –, pois, inicialmente, as crianças já se apresentaram com determinado nível de desenvolvimento emocional e relacional. No entanto, sobre o resultado significativo do Grupo Controle, que não recebeu a intervenção calcada no PATHS, não temos dados suficientes para lançar justificativas, haja vista que precisaríamos selecionar uma metodologia de pesquisa mais apropriada para investigar a razão de tal surpresa no final do período da averiguação. Entretanto, poderíamos inferir que os resultados apresentados convergem para a ideia de que há uma realização efetiva das ações da ABA para o desenvolvimento emocional e relacional.

Essas três reflexões realizadas com base nas situações que surgiram na pesquisa, não conseguem negar a contribuição do PATHS no contexto brasileiro, pois, trata-se de questões que se distanciam das condições necessárias para que o currículo se realize tal como ele foi estruturado. Ao contrário, acreditamos que as situações elucidadas reforçam a confirmação expressa pelos professores de que há contribuições que o PATHS ofereceu ao desenvolvimento emocional e relacional das crianças no contexto brasileiro, no caso, na ABA.

De acordo com as entrevistas realizadas, podemos reputar que o ensino sobre emoções e relacionamentos pôde beneficiar a prática dos educadores, bem como foram ocasionados impactos positivos à equipe pedagógica da ABA, conforme depoimentos dos próprios educadores que afirmaram a percepção da impulsividade menos intensa, o estreitamento do vínculo com os alunos, o bem-estar emocional oriundo da meditação e o cuidado e à atenção que foram desenvolvidas no relacionamento dos professores entre si. Ficou claro que, à medida que os professores foram entrando em contato e compreendendo os conceitos presentes no currículo, puderam fazer conexões entre educação, formação humana e desenvolvimento emocional e relacional. Os professores reconheceram que desenvolver as emoções e as relações é tarefa educativa, já que suas concepções, assim como a da instituição ABA, estão pautadas no propósito de elevar o ser humano

à sua melhor forma de ser no mundo; a tornar as crianças humanizadas por meio do desenvolvimento de suas próprias potencialidades. Destarte, a inserção de práticas sistematizadas no ensino sobre os sentimentos e os relacionamentos acrescentou aos educadores da ABA a compreensão de que desenvolver as emoções e as relações desperta no indivíduo um conhecimento sobre si e os outros, conhecimento este imprescindível para formar-se humanamente, ou seja, à capacidade de tomar consciência das interações que ocorrem em sua totalidade e que são responsáveis pelo processo de tornar-se pessoa. E tal capacidade pode ser desenvolvida em um processo educativo, logo, a conexão entre tais campos – educação, formação humana e desenvolvimento emocional e relacional – ficou evidente nas falas extraídas dos professores, como visto na análise das entrevistas realizadas.

Tendo em vista os aspectos apresentados, podemos avaliar que, nesta pesquisa, a contribuição para o desenvolvimento das emoções e das relações humanas das crianças por meio da utilização dos recursos metodológicos presentes no currículo PATHS não pôde ser confirmada em nossas análises estatísticas, porém, de acordo com o relato das experiências dos professores, parcialmente, houve uma participação do currículo na aprendizagem emocional e relacional das crianças. O currículo PATHS, também foi positivo para os educadores, consoante discussão apresentada nesta tese.

No que concerne à metodologia de pesquisa aplicada, cabe uma atenção à avaliação da aprendizagem emocional e relacional. Ao pensarmos em avaliação, tendemos a pensar imediatamente nos resultados alcançados pelas crianças que participaram do processo de intervenção, entretanto, chamamos atenção a certa cautela que deve ser levada em consideração quando se trata, sobretudo, de um tipo de avaliação que não se limita à valorização dos resultados adquiridos pelos alunos, mas que atribui significado a todo o processo de ensino-aprendizagem. No caso da aprendizagem emocional e relacional a natureza avaliativa se refere ao âmbito dos conteúdos atitudinais, sendo assim bastante complexo determinar o grau de aprendizagem das crianças, posto que, apesar da correlação positiva significativa entre as avaliações dos professores, cada professor realiza interpretações distintas ao refletir sobre as atitudes de cada criança.

Em nossa pesquisa, optamos por um tipo de instrumento quantitativo que tem como característica apresentar determinada tendência do grupo pesquisado para o desenvolvimento emocional e relacional. Utilizar tal instrumento é bastante desafiador,

pois trata-se de um tipo de ferramenta que busca estabelecer avaliações probabilísticas. Ao mesmo tempo, o conteúdo a ser avaliado é de natureza sutil e subjetiva e nenhum tipo de instrumento, seja quanti ou qualitativo é capaz de estabelecer uma avaliação precisa. Como poderíamos avaliar se, por exemplo, a criança antes de agir, pensa em algumas soluções para resolver um problema? E mais, como poderíamos apontar a frequência de tal atitude? Certamente, estamos lidando com um tipo de avaliação delicada pelo teor o qual ela pretende averiguar, e, minimamente, exige do respondente uma aproximação razoável com a pessoa avaliada.

É possível observar que os instrumentos que permitam avaliar a aprendizagem emocional e relacional de forma científica precisam ser aperfeiçoados. Dentre os programas de educação emocional que constam do Quadro 1, a maior parte dos métodos avaliativos foram baseados em depoimentos da experiência dos professores, sem evidenciar as categorias e o modo de análise que os levaram a encontrar os resultados que trazem afirmações positivas quanto à eficácia dos programas. Bisquerra Alzina, Pérez-González e Navarro (2015) refletem que nos EUA há uma tradição de investigação em educação emocional, mas em outros países isso ainda não ocorre. No Reino Unido, por exemplo, houve grande investimento para implementar a aprendizagem socioemocional em escolas em nível nacional, mas os resultados da investigação não revelaram os impactos esperados. Os autores dizem que não necessariamente a falta de comprovação de efeitos positivos significa que os programas não tenham valor educativo. Para eles, resultados como o ocorrido no Reino Unido, reforçam a necessidade de aprofundar a investigação avaliativa em educação emocional, o que acreditamos ser fundamental ao confrontarmos os resultados da nossa pesquisa com a qualidade do PATHS, corroborada em vários países.

Obviamente, em relação à nossa pesquisa, além do instrumento e modo de avaliar, as contingências situacionais também não podem ser negligenciadas ao refletirmos sobre os resultados, como já pontuamos a respeito do tipo de organização educacional, do tempo de ensino dedicado à aprendizagem emocional e relacional, do modo como foram selecionadas as lições PATHS e elaboradas as aulas, e, a migração de alunos ao longo dos dois anos de pesquisa. Temos elementos fortes para suspeitar que todos esses elementos interferiram nos resultados, assim, a partir do que encontramos não podemos colocar em dúvida a eficácia do currículo PATHS.

Decidir levar a educação emocional para uma instituição educativa implica grande desafio. Formar a criança com o objetivo de desenvolver sua personalidade, com consciência de suas ações e de suas consequências, desenvolver empatia, autoconfiança, controle dos impulsos emocionais, são tarefas difíceis e que exigem da escola uma mudança de atitude em sua prática pedagógica e mais ainda, exige a convicção de uma concepção de educação pautada nos princípios de formação humana. Para nós, tais exigências são as bases para iniciar um trabalho educativo como o PATHS. Sem compreender o sentido de desenvolver as emoções e os relacionamentos na formação da criança, dificilmente, uma instituição educacional conseguirá ter o engajamento da equipe pedagógica para alcançar o êxito do ensino.

Os alicerces para o desenvolvimento são estruturados à medida que a prática da aprendizagem emocional e relacional vai se integrando à dinâmica da escola, aproveitando todos os espaços para além da sala de aula a fim de generalizar os conhecimentos desenvolvidos nas lições às situações cotidianas que demandam a gestão das emoções nos relacionamentos. Em paralelo ao preparo das crianças, a equipe pedagógica também deve integrar um plano de formação aos professores e assessoramento, como foi feito na ABA. Além disso, medidas de integração dos responsáveis/pais na escola também devem acontecer para que a proposta de educação emocional receba o apoio e reforço do núcleo familiar. Embora a ABA não tenha utilizado as atividades PATHS direcionadas para casa, pois muitos dos responsáveis não são alfabetizados, reuniões aconteceram com o intuito de esclarecê-los sobre o que estava acontecendo com seus filhos a partir da inserção do “PRODESE”, assim, o diálogo instituição-responsáveis foi assegurado na educação emocional.

Quando se decide educar as emoções na escola, cabe conhecer bem a criança para que o ensino a ser dirigido seja apropriado às necessidades de sua fase de desenvolvimento. É comum encontrarmos conceitos referentes à aprendizagem socioemocional (SASTRE; MORENO, 2002; GOLEMAN, 1995; CASEL, 2003) como um tipo de saber que pretende preparar as crianças para se tornarem adultos responsáveis e que saibam lidar com os problemas que naturalmente surgirão na vida. Destacamos que a educação emocional, certamente, quando iniciada na infância pode trazer repercussões positivas às fases subsequentes do ciclo da vida humana, mas, ao oferecer os saberes desse tipo de educação é importante ter como foco o que a criança necessita no momento presente de sua vida e não direcionar como meta

principal o que ela poderá vir a se tornar quando adulta, pois, os aspectos próprios do humano surgem quando são disponibilizadas as condições necessárias a cada fase da vida, assim, condições de afeto, proteção, respeito e receptividade são substanciais para o desenvolvimento e a aprendizagem das emoções para crianças; são substanciais para tornar humana a criança.

Do ponto de vista das políticas educacionais no Brasil, o sentido de qualidade na educação se limita a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem em Português e Matemática, disciplinas que compõem o sistema avaliativo para mensurar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas escolas por regiões brasileiras. Certamente, a permanência da criança/adolescente na escola constitui um indicativo importante para realizar uma leitura sobre o atendimento educacional do país, no entanto, pensar sobre os elementos de qualidade na escola, em termos de formar o aluno para vida, de torná-lo humanizado, deveria, primordialmente, vislumbrar o desenvolvimento do bem-estar emocional, das boas relações de convivência e da integração à comunidade, pelas razões já discorridas nesta tese. Por ser de natureza subjetiva, a educação emocional se distancia das propostas metodológicas e avaliativas padronizadas, o que dificulta, inicialmente, pensar sobre mensuração em larga escala, aspecto fundamental à formulação de políticas públicas. No entanto, tal aspecto não é impossível e iniciativas como as do IAS vêm demonstrando que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais pode ser avaliado em larga escala, e, principalmente, pode ser ensinado nas escolas.

Por fim, ainda que reconheçamos que nossa discussão sobre o tema das emoções na educação esteja longe de alcançar o esgotamento, trazemos algumas elucidações sobre perspectivas futuras baseadas em nossa pesquisa. Pretendemos desenvolver um projeto de pesquisa e intervenção do currículo PATHS, de cunho longitudinal, em alguma rede municipal pública em turmas de Ensino Fundamental I, acompanhando todo o processo. A ideia é que possamos disponibilizar o PATHS em algumas turmas de ensino regular para que seja verificada a implementação em um contexto escolar, isto é, em um tipo de instituição mais adequado para que o PATHS seja desenvolvido. Está previsto no projeto elaborar protocolos de formação de professores e de sensibilização dos responsáveis/pais dos alunos, bem como reestruturar os instrumentos de pesquisa. Quanto à avaliação dos resultados, pretendemos analisar a partir de grupos controle e de intervenção, com seleção de turmas aleatórias. A estimativa é de que a investigação seja iniciada em 2017.

REFERÊNCIAS

ARDA, Tugce Burcu; OCAK, Sakire. Social Competence and Promoting Alternative Thinking Strategies--PATHS Preschool Curriculum. **Educational Sciences: Theory and Practice**, v. 12, n. 4, p. 2691-2698, 2012.

ALMY, Brandon K.; ZELAZO, Philip David. Reflection and Executive Function: Foundations for Learning and Healthy Development. **Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento**, v. 7, n. 1, 2015.

ARAÚJO, João Roberto de; BIS, Lilian Moreira; KROLL, Karen. A Liga pela Paz – Livro 1 – Educando/Educador. Ribeirão Preto/ São Paulo: Editora INTELIGÊNCIA RELACIONAL, 2008.

BISQUERRA ALZINA, Rafael; PÉREZ ESCODA, Núria. Las competencias emocionales. **Educación XXI: revista de la Facultad de Educación**, n. 10, p. 61-82, 2007.

BISQUERRA ALZINA, Rafael; PÉREZ-GONZÁLEZ, Juan Carlos; NAVARRO, Esther García. **Inteligencia emocional y en educación**. Madrid: Síntesis, 2015.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Pedagogia e Filosofia da Existência**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Resolução CEB nº 2 de 7 de abril de 1998 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: 15/4/1998.

_____. Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21”, 2014. Disponível em: <http://www.educacao21.org.br/foruminternacional2014/>. Acesso em: 11 maio 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. ***Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs***. Chicago, IL: Author, 2003

_____. **Casel Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs – Preeschool and Elementary School Edition**. Chicago, IL: Author, 2013.

CHÖZOM, Ani Zamba. **A Dança das Emoções**. Fortaleza: Dipamkara, 2013.

CHRAIM, A. M. **Família e escola: a arte de aprender para ensinar**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

CLOUDER, Christopher. **Educación emocional y social - Análisis Internacional: Informe Fundación Botín 2011**. Fundación Marcelino Botín, 2011.

_____. **Educación emocional y social - Análisis Internacional: Informe Fundación Botín 2013**. Fundación Marcelino Botín, 2013.

_____. **Educación emocional y social - Análisis Internacional: Informe Fundación Botín 2013**. Fundación Marcelino Botín, 2015.

CONDUCT PROBLEMS PREVENTION RESEARCH GROUP. 1999. Initial Impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: 2. Classroom Effects. **Journal of Consulting and Clinical Psychology** 67:648–57, 1999.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma pedagogia da presença**. Ministério da Ação Social, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, Governo do Brasil, 1991.

CREAN, F. H., JONHSON, D. B. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and Elementary School ages children's aggression: results from a cluster randomized trial. **J.Community Psychol** 52:56-72, 2013. DOI 10.1007/s 10464-013-9576-4

CURTIS, Cheryl; NORGATE, Roger. An evaluation of the Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum at key stage 1. **Educational Psychology in Practice**, v. 23, n. 1, p. 33-44, 2007.

DALAL, A. S. (Org.) **Uma Psicologia Maior: Introdução à Doutrina Psicológica de Sri Aurobindo**. São Paulo: Cultrix, 2001.

DAMÁSIO, Antonio. **O Mistério da Consciência: do Corpo e das Emoções ao Conhecimento de Si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, Antonio., IMMORDINO-YANG, M. L. We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. In: **Mind, Brain and Education Journal**. V. 1 n. 1. 2007

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8a ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1996.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

DOMITROVICH, C. E., BRADSHAW, C., GREENBERG, M. T., EMBRY, D., PODUSKA, J. M., IALONGO, N. S. Integrates Models of School-based prevention: logic and theory, in **Psychology in Schools**, vol. 47 (1), 2010 DOI: 10.1002/pits.20452

DOMITROVICH, C. E., CORTES, R. C. & GREENBERG, M. T. Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool 'PATHS' Curriculum. In: **Journal of Primary Prevention** 28:67–91, 2007.

DURLAK, J.A., WEISSBERG, R.P., DYMNICKI, A.B., TAYLOR, R.D., SCHELLINGER, K. Enhancing students social and emotional learning promotes success in school: A meta-analysis. Manuscript submitted for publication. **Child development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011

EISNER, Manuel; JÜNGER, Rahel; GREENBERG, Mark. **Gewaltprävention durch die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule: Das PATHS/PFAD Curriculum**. Universität Zürich, 2006.

EKMAN, Paul. **Consciência Emocional** – vencendo os obstáculos em busca do equilíbrio emocional e da compaixão. São Paulo: Prumo, 2008.

ERIKSON, ERIK H. **El ciclo vital completado**. Barcelona: Paidós, 2000.

FIRME, Thereza Penna; SODRÉ, Maria Clara. **Programa Amigos do Zippy**: Sumário das Transformações sociais, emocionais e acadêmicas evidenciadas em 2009. São Paulo: ASEC, 2009.

FRANKL, Viktor E. **A vontade de sentido**: fundamentos e aplicações da logoterapia. Tradução Ivo S. Pereira. São Paulo: Paulus, 2014.

GAIL, E. Joseph, Ph.D., PHILLIP, S. Helping Young Children Control Anger and Handle Disappointment. **The Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning**. Illinois, 2006.

GARCIA, S.R.R.; ABED, A.L.Z.; SOARES, T. M.; DONNINI, S. A. Saltos de Aprendizagem: o percurso de uma metodologia inovadora em educação. Instituto MindGroup: 2012. Disponível em:<http://www.mindlab.com.br/pequisas/artigo_saltos_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 11 abr.2016

GASPARINI, S. M., BARRETO, S. M., ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/agosto, 2005.

GONÇALVES, M. B. C.; RAPOSO, I. P. A.; GOMES, S. M. F. P. O. Impactos das Habilidades Não-Cognitivas sobre o Desempenho Escolar. In: **Anais do III Encontro Pernambucano de Economia: Políticas para o Desenvolvimento Estadual**. Recife: UFRPE, 2014.

GREENBERG, M. T. Promoting Resilience in children and youth: preventive interventions and their interface with neuroscience. In **Annals NY Academy of Sciences**, 1094 pp. 139-150, 2006. Doi: 10.1196/annals.1376.013

GREENBERG, M. T.; KUSCHE, C. A.; RIGGS, N. **Building academic success on social and emotional learning**: What does the research say?. NY: Teachers College Press New York, 2004.

GREENBERG, M. T.; POLICARPO JUNIOR, J. . Formação Humana e Desenvolvimento Emocional na Educação: o Currículo PATHS. In: **Anais do IV Colóquio Franco Brasileiro de Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2008.

GREENBERG, M. T., SNELL, J. The neurological basis of emotional development. In P. Salovey & D. J. Sluyter (eds.), **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications** .pp. 93-119. New York: Basic Books, 1997.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e Emoções**. Campinas, SP: Alínea, 2015.

GONZALEZ-MENA, J. **Fundamentos da Educação Infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada**. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

HONDURAS. **Informe Institucional Gestión 2010-2014**. Secretaria de Estado Em el Despacho de Desarrollo Social, 2010.

_____. **Programa de Escuela Saludable**: um projeto del Despacho de la Primera Dama de la República de Honduras. Módulos I, II. Presidencia de la República, 2000.

JAEGER, Werner. **Paidéia – a formação do homem grego**. Tradução: Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JENNINGS, Patricia A.; GREENBERG, Mark T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of educational research**, v. 79, n. 1, p. 491-525, 2009.

JUNG, Carl G. **Fundamentos da Psicologia Analítica**. Petrópolis: Vozes, 2004.

KAM, Chi Ming, GREENBERG, Mark T., KUSCHÉ, Carol A. Sustained Effects of the PATHS Curriculum on the Social and Psychological Adjustment of Children in Special Education. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders** 12:66–78, 2004.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KELLY, Barbara (*et al*). Applying Emotional Intelligence: Exploring the Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum. **Educational Psychology in Practice**, v. 20, n. 3, 2004.

KLEIN, Tovah P.; DEVOE, E. P.; MIRANDA-JULIAN, C.; LINAS, Keri. Young children's responses to September 11th: The New York City experience. **Infant Mental Health Journal**, v. 30, n. 1, p. 1-22, 2009

KLEM, Adena M.; CONNELL, James P. Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. **Journal of school health**, v. 74, n. 7, p. 262-273, 2004.

KONINCKI, Thomas de. **Filosofia da educação**: ensaio sobre o devir humano. Tradução Márcio Anatole de S. Romeiro. São Paulo: Paulus, 2007.

KRUŠELJ, Ljiljana. PATHS-RASTEM-program socijalnog i emocionalnog učenja djece predškolske dobi. **Epoha zdravlja**, v. 7, n. 1, p. 5-6, 2014.

KUSCHÉ, C.A., GREENBERG, M. T. The PATHS Curriculum – Promoting Alternative Thinking Strategies. 7 Vols. South Deerfield, MA (USA): Channing Bete Co., 1994.

_____. **Educação Emocional e Relacional para Crianças** – Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS). Recife: Instituto de Formação Humana, 2012.

LAMA, Dalai, GOLEMAN, Daniel. **Como lidar com emoções destrutivas**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

LEAL, Ana Lúcia Galvão. **Resiliência e Formação Humana em Professores do Ensino Fundamental I da Rede Municipal: em busca da integralidade**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. 254 p. Recife, 2010.

LEVIN, J.; FOX, J. A. **Estatística para Ciências Humanas**. Tradução: Alfredo Alves de Farias. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. **Descobrir a Grandeza da Vida: Introdução à Pedagogia do Encontro**. Coleção Pensamento e Criatividade. São Paulo: ESDC, 2005

_____. **El secreto de una vida lograda**. Madrid: Palabra, 2003.

_____. **A Formação para o Amor: três diálogos entre jovens**. São Paulo: Paulus, 1998.

_____. **Inteligência Criativa: descoberta pessoal e valores**. São Paulo: Paulinas, 2004.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. 1. ed. São Paulo: Ícone, 1992.

MACHADO, Maria Margarida. **Carta aberta à comunidade acadêmica e aos representantes de Secretarias e órgãos do Ministério da Educação sobre Avaliação em larga escala de habilidades não-cognitivas de crianças e jovens**. 2014. Disponível em: <<http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/avaliacao-em-larga-escala-de-habilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-jovens/#more-906>>. Acesso em: 12 fev. 2015

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Bookman Editora, 2012

MERCHÁN, I.M., BERMEJO, M.L., GONZÁLEZ, J.D. Eficacia de um Programa de Educación Emocional em Educación Primaria. In: **Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación**, vol. 1, nº 1, 91-99, 2014.

MOTA, Ana Paula Fernandes da Silveira. **Desenvolvimento Emocional e Relacional na Educação Infantil: Implicações do PATHS e do ACE à Formação Humana da Criança e do Educador**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

NILES, M.D., REYNOLDS, A.J., NAGASAWA, M. Does Early Childhood Intervention Affect the Social and Emotional Development of Participants? In: **Early Childhood Research & Practice Journal**. Vol. 8, nº1, 2006. ecrp.uiuc.edu/v8n1/niles.html
Acesso em: junho/2015

PALMO, J. T. **No coração da vida**: sabedoria e compaixão para o cotidiano. Tradução: Jeanne Pilli e Lúcia Brito. Teresópolis: Lúcida Letra, 2014.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAYTON, J.; WEISSBERG, R. P.; DURLAK, J. A.; DYNMINICKI, A. B.; TAYLOR, R. D., SCHERLLINGER, K. B.; PACHAN, M. **The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students**: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1), 2008.

POLICARPO JUNIOR, José. A formação humana no campo educacional brasileiro: conceituação, limites e possibilidades. In: POLICARPO Junior, J. (Org.). **Educação, formação humana, espiritualidade: reflexões**. Recife: Instituto de Formação Humana, 2014.

_____. Cultura: sentidos da formação humana para o indivíduo e para a sociedade. In: POLICARPO JUNIOR, J. (Org.). **O Pensar, o sentir, o agir: sentidos da formação humana**. Recife: Instituto de Formação Humana, 2010.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2015. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: 5 abr. 2016

RÊGO, C. A. B; ROCHA, N. M. F. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio**: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan/mar, 2009.

RIGGS, N. R., GREENBERG, M. T., KUSCHÉ, C. A., PENTZ, M. A. The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. **Prevention Science**, 2006. DOI: 10.1007/s11121-005-0022-1

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira Alvamar Lamparelli. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

_____. Espiritualidade e Educação. In: RÖHR, Ferdinand (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento Socioemocional e Aprendizado Escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas – resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: IAS, 2014.

SASTRE, G. V.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SCHONFELD, D. J., ADAMS, R. E., FREDSTORM B. K., WEISSBERG, R. P., GILMAN, R., VOYCE, C., TOMLIN, R., & SPEESE-LINEHAN, D. Cluster-Randomized Trial Demonstrating Impact on Academic Achievement of Elementary Social-Emotional Learning. **School Psychology Quarterly**. Advance online publication, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000099>

SZIMANZKI, Heloísa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2007.

SUEVEG, C., SOUTHAM-GEROW, M. A., GOODMAN, K. L., KENDALL, P. C. The role of emotion theory and research in child therapy development. **Clinical Psychology: Science and Practice**, 14(4), 358-371, 2007.

TAYLOR, Rebecca D.; DYMNICKI, Allison B. Empirical Evidence of Social and Emotional Learning's Influence on School Success: A Commentary on "Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?," a book edited by Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, and Herbert J. Walberg. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 17, n. 2-3, p. 225-231, 2007.

UNESCO. **Evaluación Del Programa Construye T**: informe final de la primera fase de la evaluación de procesos. Ciudad de Mexico, 2010.

_____. **Global Citizenship Education**: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century. Paris, 2014.

VAN KAAM, Adrian. **Formative Spirituality** – Fundamental Formation. Vol. 1. NY: Crossroad, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLI, Franco. **A autoestima do professor**. Rio de Janeiro: Loyola, 1997.

XIMENES, L.M.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.

ZEGGIO, L.; NICO, Y.; LEONARDI, J. A experiência do Método FRIENDS: uma possibilidade de prevenção e de promoção de "saúde mental" em larga escala no Brasil? In: **Boletim Paradigma**, vol. 10. São Paulo: Centro Paradigma Ciência do Comportamento, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Denis_Zamignani/publication/284511092_Habilidades_para_a_conducao_da_terapia_de_grupo/links/5654572108aeafc2aabbbd0f.pdf#page=23>. Acesso em: 11 abr. 2016

ZINS, J. E.; ELIAS, M. J. Social and emotional learning. In: G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), **Children's needs III: Development, prevention, and intervention** (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 2006.

ZINS, J.E., WEISSBERG, R.P., WANG, M. C., WALBERG, H. J. **Building Academic Success on Social and Emotional Learning: what does the research say?**. New York: Teachers College - Columbia University, 2004.

WAGNER, Petra et al. The Impact of Three Evidence-Based Programmes Delivered in Public Systems in Birmingham, UK. **IJCV**, v. 6, n. 2, p. 260-272, 2012.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL REALIZADA COM OS EDUCADORES

- Formação, função e quanto tempo está na ABA.
- Quando você soube que o currículo PATHS seria implementado na ABA, o que você sentiu em relação a isso?
- Como você descreveria o processo de inserção do PATHS na ABA? Você consegue perceber em si alguma tendência à aceitação ou rejeição em trabalhar com a aprendizagem socioemocional?
- Após a participação na formação inicial, qual foi a sua impressão depois de entrar em contato com as temáticas que envolvem o currículo PATHS?
- Conhecendo o material pedagógico, como você se vê tendo que adaptar a nova ferramenta à sua atividade docente?
- Que leitura inicial você faz em relação ao currículo PATHS? Apreciações pessoais.
- Como tem sido a experiência dos estudos em grupo?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA FINAL REALIZADA COM OS EDUCADORES

- Por que PRODESE e não PATHS? Qual o objetivo do PRODESE?
- Ao longo dos dois últimos anos, considera ter havido repercussão ou não no desenvolvimento das crianças? (Consegue identificar evolução no Autocontrole, Autoestima, Compreensão Emocional, Relacionamentos e Resolução de Problemas?)
- Houve modificação em sua prática docente depois que as habilidades socioemocionais foram inseridas na rotina pedagógica da ABA? Foi difícil realizar eventuais ajustes?
- Que pertinência o desenvolvimento das habilidades socioemocionais tem na formação das crianças? O que considera fundamental para que o ensino dessas habilidades alcance êxito na formação das crianças?
- De acordo com sua experiência, o que considera relevante e/ou irrelevante na metodologia PATHS? O que poderia ser aprimorado?
- Considerando os dois anos de experiência com o trabalho de formação emocional e relacional das crianças, houve eventuais repercussões em sua vida profissional e pessoal?
- Na sua percepção, existem elementos necessários ao educador que ensina as habilidades socioemocionais? O que pode falar a respeito?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES

Turno: ☐ Manhã ☐ Tarde

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO / Programa de Pós-graduação em Educação
Doutoranda: Ana Paula Fernandes da Silveira Mota
Orientador: José Policarpo Junior

INSTRUMENTO PARA OS PROFESSORES
Professor: _____
Data: ____/____/____

Este é um questionário de pesquisa sobre o **desenvolvimento das emoções e relações da criança**. Sua opinião real sobre cada um dos itens (frases) abaixo é muito importante para a pesquisa. Preencha os dados solicitados e assinale a alternativa que melhor expressa sua opinião, marcando com X apenas uma opção em cada item, sem deixar quaisquer itens em branco.

Trata-se de pesquisa estatística que, portanto, não divulgará a identidade de nenhuma criança em particular, mas só os dados estatísticos. É importante evidenciar que as opções marcadas não resultarão em algum tipo de classificação nem condicionará a permanência da criança na ABA. As informações servirão apenas para melhorar o trabalho pedagógico.

Nome da criança: _____ Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: ☐ F ☐ M
Ano escolar: _____ Mês/ano em que entrou na instituição: _____

	NUNCA	RARAMENTE	ALGUMAS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE
1. Toma os pertences dos outros.					
2. Provoca os outros.					
3. Perde a temperança quando há discordância.					
4. Demonstra teimosia, desobediência.					
5. Concentra-se durante a realização das atividades.					
6. Segue as regras da sala de aula.					
7. Demonstra interesse pelos sentimentos dos outros.					
8. Quando sente dificuldade, pede ajuda.					
9. Expressa carinho às pessoas importantes para ela.					
10. Identifica apropriadamente seus próprios sentimentos (Por exemplo: sabe quando está feliz, triste, com raiva, etc.).					
11. Identifica apropriadamente os sentimentos dos outros.					
12. Quando algum adulto a impede de fazer algo, compreende as razões sem se sentir frustrada.					
13. É estimada pelos colegas.					

	NUNCA	RARAMENTE	ALGUMAS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE
14. Possui iniciativa para cuidar dos ambientes que participa.					
15. Persiste na tarefa.					
16. Sente-se rejeitada nas brincadeiras com os colegas.					
17. Aprecia e faz elogios às próprias produções.					
18. Quando está diante de outras pessoas, apresenta uma postura recolhida (ex.: cabeça baixa, ombros curvados, olhar desviado, etc.).					
19. Sente facilidade em conversar com você.					
20. Ouve os outros com atenção.					
21. Sabe aceitar as orientações dos educadores.					
22. Estabelece interações e se associa com as outras crianças por meio de bons modos.					
23. Fornece ajuda, compartilha o que tem e coopera com os outros.					
24. Age sem se preocupar com que os outros sentem.					
25. Quando é importunada por alguém por um colega, reage de modo agressivo.					
26. Grita com os outros durante conflitos.					
27. Procura você ou outro educador para falar sobre seus sentimentos quando vivencia um problema.					
28. Antes de agir, pensa em algumas soluções para resolver um problema.					
29. Irrita-se facilmente quando tem problemas com alguma tarefa.					
30. Quando não consegue resolver um problema, persiste e busca outra alternativa.					

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS RESPONSÁVEIS

Turno: ☐ Manhã ☐ Tarde

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO / Programa de Pós-graduação em Educação
Doutoranda: Ana Paula Fernandes da Silveira Mota
Orientador: José Policarpo Junior

INSTRUMENTO PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS

Nome do responsável: _____
Grau de parentesco com a criança: _____
Data: ____/____/____

Este é um questionário de pesquisa sobre o **desenvolvimento das emoções e relações da criança**. Sua opinião real sobre cada um dos itens (frases) abaixo é muito importante para a pesquisa. Preencha os dados solicitados e assinale a alternativa que melhor expressa sua opinião, marcando com X apenas uma opção em cada item, sem deixar quaisquer itens em branco.

Trata-se de pesquisa estatística que, portanto, não divulgará a identidade de nenhuma criança em particular, mas só os dados estatísticos. É importante evidenciar que as opções marcadas não resultarão em algum tipo de classificação nem condicionará a permanência da criança na ABA. As informações servirão apenas para melhorar o trabalho pedagógico.

Nome da criança: _____ Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: ☐ F ☐ M

Seus pais são casados? ☐ Sim ☐ Não Mora com seus pais? ☐ Sim ☐ Não → Caso "não", quem é o responsável pela criança? _____

Quantas pessoas moram na mesma casa que a criança? _____ Nº de irmãos: _____

Nível de escolaridade da mãe: ☐ Nunca foi à escola
☐ Até o ensino fundamental I
☐ Até o ensino fundamental II
☐ Até o ensino médio
☐ Superior

Nível de escolaridade do pai: ☐ Nunca foi à escola
☐ Até o ensino fundamental I
☐ Até o ensino fundamental II
☐ Até o ensino médio
☐ Superior

	NUNCA	RARAMENTE	ALGUMAS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE
1. Toma os pertences dos irmãos/crianças de sua convivência.					
2. Provoca os irmãos/crianças de sua convivência.					
3. Perde o controle quando não concorda com alguma situação.					
4. Demonstra teimosia e desobediência.					
5. Concentra-se durante a realização das atividades escolares de casa.					
6. Segue as ordens dos pais/responsáveis.					
7. Demonstra interesse pelos sentimentos dos seus familiares.					
8. Quando sente dificuldade, pede ajuda.					
9. Expressa carinho às pessoas importantes para ela.					

	NUNCA	RARAMENTE	ALGUMAS VEZES	FREQUENTEMENTE	SEMPRE
10. Identifica apropriadamente seus próprios sentimentos (Por exemplo: sabe quando está feliz, triste, com raiva, etc.)					
11. Identifica apropriadamente os sentimentos das pessoas que fazem parte de sua convivência.					
12. Quando algum adulto a impede de fazer algo, compreende as razões sem se sentir frustrada.					
13. É estimada pelos familiares e vizinhos da comunidade.					
14. Possui iniciativa para cuidar do seu ambiente (cuida dos seus brinquedos, organiza seu quarto).					
15. Quando deseja algo, persiste para atingir o que deseja.					
16. Sente-se rejeitada pela família e/ou pelos colegas da comunidade.					
17. Aprecia e faz elogios a si mesma.					
18. Quando está diante de outras pessoas, apresenta uma postura recolhida (ex.: cabeça baixa, ombros curvados, olhar desviado, etc.)					
19. Sente facilidade em conversar com você.					
20. Ouve os familiares com atenção.					
21. Sabe aceitar as orientações dos pais/responsáveis.					
22. Estabelece interações e se associa com os familiares e colegas da comunidade por meio de bons modos.					
23. Fornece ajuda, compartilha o que tem e coopera com os outros.					
24. Age sem se preocupar com que os outros sentem.					
25. Quando é importunado por alguém (parentes/vizinhos), reage de modo agressivo.					
26. Grita com os outros durante conflitos.					
27. Procura você ou outro adulto para falar sobre seus sentimentos quando vivencia um problema.					
28. Antes de agir, pensa em algumas soluções para resolver um problema.					
29. Irrita-se facilmente quando não consegue realizar algo (Por exemplo: alguma atividade escolar de casa, ou algum jogo que sente dificuldade, ou quando seu desejo é frustrado ao brincar em grupo).					
30. Quando não consegue resolver um problema, persiste e busca outra alternativa.					

APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO DIÁRIO DE DIÁLOGO INTERNO

Prezado(a) Educador(a),

Este é o seu Diário de Diálogo Interno!

Aqui você pode expressar livremente suas emoções/pensamentos! Utilize-o sempre que achar necessário.

Como indicação, sugerimos que registre nesse espaço situações em que você percebe o surgimento de suas emoções e o modo como isso é revelado em seu pensamento, comportamento e ações diversas.

Inicialmente, você pode expor suas percepções emocionais antes e depois de uma determinada aula ou registrar circunstâncias desafiadoras que lhe tragam dificuldades ou explicitar momentos de ativação emocional confortável/desconfortável, relacionando-os a comportamentos positivos/negativos.

Compreendendo que o objetivo do diálogo interno é encontrar formas criativas de lidar com as situações e desta maneira recriar as energias emocionais buscando sempre construir relações saudáveis e harmônicas, de que maneira este exercício pode lhe inspirar a transformar formas padronizadas de sentir, pensar e agir? Reflita sobre isso.

Lembre-se sempre de iniciar com a data do registro. Sempre que possível, passeie pelos registros anteriores e acompanhe sua trajetória emocional.

Certamente, esse será um exercício que o(a) auxiliará a desenvolver a autopercepção e o automonitoramento das emoções em seu cotidiano.

Pense, sinta suas emoções e aja, buscando estabelecer a coerência entre essas nuances.

Tenha um ótimo trabalho,

Equipe PATHS.

APÊNDICE F - RESUMO DOS CONCEITOS, DISPONÍVEL NO DIÁRIO DE DIÁLOGO INTERNO

