

Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula

■ Claudia Carla de Azevedo Brunelli Rêgo*

■ Nívea Maria Fraga Rocha**

Resumo

O papel da inteligência emocional dentro e fora da escola, exige "educar" as emoções para que as pessoas tornem-se aptas a lidar com frustrações, angústias e medos. Este artigo tem como objetivo geral avaliar a importância da educação emocional no contexto da educação, partindo-se das seguintes indagações: será que a Educação Emocional pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o equilíbrio entre aspectos cognitivos racionais e emocionais do educando? Em caso positivo, que caminhos teórico-metodológicos podem ser trilhados e/ou apontados para que a Educação Emocional se torne realidade nas escolas? A opção metodológica foi a pesquisa-ação, realizada em quinze oficinas, com participação de 14 docentes, 1 coordenador e a pesquisadora. Os resultados das oficinas constituíram-se em um plano de ação que visou a disseminar os estudos da educação emocional nas escolas. As conclusões da pesquisa apontam que as competências da inteligência emocional, como autoconhecimento, autogestão, consciência social e administração de relacionamentos, podem contribuir para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, conduzindo o ser humano ao equilíbrio da razão e emoção.

Palavras-chave: Inteligência emocional. Avaliação. Educação.

Evaluating the emotional education: subsidies to rethink the classroom

Abstract

The emotional intelligence role inside and outside school demands "to educate" the emotions so that people become apt to deal with their frustrations, anguishes and fears. This article aims to evaluate the importance of the emotional intelligence in the education context, having these inquiries as starting point: Can Emotional Education contribute to the teaching-learning process, in favor of the balance between the students'

* Mestre em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social, Fundação Visconde de Cairu (FVC). E-mail: claudiacarla22@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha; Profa. Titular da FVC, BA. E-mail: nivea@atarde.com.br

rational cognitive and emotional aspects? In positive case, what theoretical-methodological ways can be traced and/or pointed so that the Emotional Education come true at schools? The methodological option was the research-action, accomplished in fifteen workshops, with participation of 14 professors, 1 coordinator and the researcher. The workshops results turned into a plan of action that aimed to disseminate the studies of the emotional education at schools. The research conclusions showed that emotional intelligence competences, as self-knowledge, self-management, social conscience and relationship administration, can contribute to the teaching-learning process quality, leading the human beings to balance their reason and emotions.

Keywords: Emotional intelligence. Evaluation. Education.

Evaluando la educación emocional: subsídios para uno repensar del aula

Resumen

El rol de la inteligencia emocional dentro y fuera de la escuela, exige "educar" las emociones para que las personas se tornen aptas a lidiaren con frustraciones, angustias y medos. Este artículo tiene como objetivo general evaluar la importancia de la educación emocional en el contexto de la educación, partiendo de las siguientes indagaciones: ¿será que la Educación Emocional puede contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el equilibrio entre aspectos cognitivos racionales y emocionales del educando? En caso positivo, ¿qué caminos teórico-metodológicos pueden ser trillados y/o apuntados para que la Educación Emocional se torne realidad en las escuelas? La opción metodológica fue la investigación-acción, realizada en quince talleres, con participación de 14 docentes, 1 coordinador y la investigadora. Los resultados de los talleres se constituyeron en un plan de acción que visó diseminar los estudios de la educación emocional en las escuelas. Las conclusiones de la investigación apuntan que las competencias de la inteligencia emocional como auto-conocimiento, autogestión, conciencia social y administración de las relaciones, pueden contribuir para la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, conduciendo el ser humano al equilibrio de la razón y de la emoción.

Palabras clave: Inteligencia emocional. Evaluación. Educación.

Introdução

A educação é, e sempre foi, a esperança de transformação e desenvolvimento do ser humano, ao ser exercida com liberdade, favorecendo a solidariedade, o viver comunitário, com amor e respeito entre pessoas.

Em paralelo a essa visão, vemos professores e educandos vivendo uma fase marcada por dificuldades, incertezas e ausência de valores humanistas. Assistimos a uma desenfreada onda de violência nas famílias, nas escolas e na sociedade. Há menos de três décadas, os problemas mais comuns nas escolas eram: falar alto na sala, xingar ou bater em colega. Nos últimos anos, passamos a conviver com o uso de drogas ilegais e até com docentes sendo agredidos fisicamente pelos estudantes. Esse contexto levamos a refletir sobre as emoções, especialmente as que favorecem a violência e permeiam tais situações, como, por exemplo, a raiva, a tristeza e o medo. Como possibilitar aos estudantes e aos docentes conhecerem e administrarem suas emoções e sentimentos, transformando a raiva, a ira, a tristeza e o medo em afeto, alegria e amor?

Durante muitos anos, os aspectos cognitivos racionais do educando, foram supervalorizados, em detrimento do conhecimento subjetivo. O presente artigo embora não negue a importância do paradigma cognitivo racional para avanço científico e tecnológico, pretende avaliar a necessidade de equilíbrio entre razão e emoção. Partimos então dos seguintes questionamentos: Será que a Educação Emocional pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o equilíbrio entre aspectos cognitivos racionais e emocionais do educando? Em caso positivo, que caminhos teórico-metodológicos podem ser trilhados e/ou apontados para que tal contribuição possa se fazer?

O artigo tem como objetivo geral avaliar a importância da inteligência emocional no contexto educacional considerando os caminhos teórico-metodológicos que podem favorecer o equilíbrio entre aspectos cognitivos racionais e emocionais do educando. Isso porque, como diz Sordi (2002, p. 67):

Avaliar implica o desejo de conhecer, tirar a máscara, ato de entrega que não pode ser imposto simplesmente. Daí a defesa de processos de avaliação regidos pela adesão voluntária, que sinalizam na direção do compromisso com os resultados avaliativos, dando-lhes consequência.

Essencialmente formativa (CRONBACH, 1963; SCRIVEN, 1967) e concebida como problematização e reflexão sobre a ação (HOFFMANN, 1993), a avaliação, nesse caso, procura envolver aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e contextuais, para promover melhorias. E como avaliação formativa seus benefícios não estão nos resultados finais, mas nos processos de ação que são desencadeados e em suas construções coletivas, ao longo do processo educativo, em que destacamos a participação da comunidade acadêmica.

A opção metodológica foi a pesquisa-ação, realizada em estreita articulação da teoria e prática, com ação ou resolução de problema coletivo, em que participantes e pesquisadores, representantes da situação ou do problema, estão envolvidos de maneira cooperativa e/ou participativa (THIOLLENT, 2005). A pesquisa foi realizada

no período de três meses (20/03 a 26/06/2007), por meio de quinze oficinas, no Curso de Extensão "Aprendendo com a Educação Emocional". Participaram, como sujeitos, 1 Professor Coordenador¹, 14 professoras do ensino fundamental e a pesquisadora. Esse Curso tinha como objetivo, avaliar o nível de evolução e aprendizado das emoções nas participantes, a partir de ensinamentos sobre autoconhecimento, autogestão, consciência social e administração de relacionamentos. Os instrumentos de pesquisa utilizados, foram: observações participantes, entrevistas coletivas e individuais e questionários de entrada e saída, no 2º e penúltimo encontros.

Educação: breve histórico

Ao longo de toda a evolução da espécie humana, a educação existiu e existe como prática fundamental, e é o que distingue o modo de ser cultural dos seres humanos do modo natural de existir dos demais seres vivos. Segundo Brandão (2004) a educação pode ser livre e entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criaram para tornar comum o saber, a ideia, a crença, e para tornar comunitário o bem, o trabalho e a vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre pessoas, na divisão dos bens, do trabalho e dos direitos.

Para Luckesi (1994, p. 37), a questão primordial, quando pensamos em educação, é: "Que sentido pode ser dado à educação, como um todo, dentro da sociedade?". O autor complementa dizendo:

Alguns responderão que a educação é responsável pela direção da sociedade, na medida em que ela é capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra; um segundo grupo entende que a educação reproduz a sociedade como ela está; há um terceiro grupo de pedagogos e teóricos da educação que compreendem a educação como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade. Para estes a educação nem salva nem reproduz a sociedade, mas pode e deve servir de meio para a efetivação de uma concepção de sociedade. (LUCKESI, 1994, p. 37).

A educação se apresenta, para alguns, como esperança de transformação e desenvolvimento dos seres humanos, na articulação da teoria e prática e do discurso e ação. Percebemos que o traço predominante da educação oriental, por exemplo, era o idealismo religioso. "O ensino era, sobretudo, oral. A repetição e a revisão constituíam os processos pedagógicos básicos [...] o ensino hebraico era conteudista, enchendo a criança de trabalhos." (GADOTTI, 2005, p. 26).

¹ Professor Gilson Vieira, Mestre em Engenharia de Produção. Desenvolveu pesquisa sobre a construção de um teste de avaliação da inteligência emocional.

Segundo Gadotti (2005, p. 44), do pensamento pedagógico romano herdamos os severos castigos: essa educação era utilitarista, militarista, organizada com base na disciplina, justiça e fidelidade administrativa, ou seja “[...] educação para a pátria, paz só com vitórias e escravidão aos vencidos. Aos rebeldes, a pena capital.” O pai exigia dos filhos as obrigações do clã e os castigos na escola eram muito severos chegando a açoites com vara.

Ampliando a discussão, Soares (2006, p. 53) chega a questionar:

Quais foram os princípios pedagógicos que fundamentaram a formação educacional dos professores de Hitler (na Alemanha), Mussolini (na Itália), Franco (na Espanha), Salazar (em Portugal), Pillsudsky (na Polônia), Horthy (na Hungria) e de todos os reis, rainhas, papas, arcebispos, presidentes dos diferentes países do planeta, que responsabilizaram-se e continuam responsabilizando-se pelo planejamento e realização de inúmeras guerras que ocorreram e continuam ocorrendo na história da nossa humanidade?

Essa indagação pode parecer até radical, num primeiro momento, mas ajuda-nos a confirmar que a racionalidade, sozinha, não conseguiu levar a humanidade para um patamar aceitável de educação, por isso a necessidade da busca pelo equilíbrio entre razão e emoção na sala de aula.

Nesse início do século XXI também questionamos os frutos desse conhecimento racional, das pesquisas científicas e dos sistemas político-econômicos que estruturaram a nossa sociedade. Vemo-nos hoje numa encruzilhada evolutiva. Como e para onde prosseguiremos? Conquistamos o espaço exterior, mas pouco ou nada aprendemos sobre como expandir nosso Eu, e como lidar com nossos conflitos, carências e sonhos.

Com base no desenvolvimento das teorias da escola nova, que ocorreu durante na primeira metade do século XX, percebemos a tentativa de equilibrar razão e emoção. Até então, nosso pensamento pedagógico reproduzia o pensamento religioso medieval jesuítico,

[...] de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. (GADOTTI, 2005, p. 231).

Reformas importantes, realizadas por intelectuais na década de 1920, Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), dentre

outros, impulsionaram o debate educacional, superando gradativamente a educação jesuítica tradicional. Esses teóricos desejavam imprimir à educação um conteúdo espiritual e um cunho mais democrático, porém não questionavam o sistema econômico, que dava origem aos privilégios e à falta de uma escola para o povo. E o pensamento pedagógico progressista, com base nas reflexões de Paschal Lemme, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire, coloca a questão da função da educação na transformação radical da sociedade (GADOTTI, 2005).

Por meio da Pedagogia da Autonomia, Freire (1996, p. 26-27) apresentou elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana, ao afirmar: "[...] faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo." E anunciou a autonomia, mediante a liberdade, o respeito e o diálogo, como capazes de promoverem e instaurarem a ética universal do ser humano.

Contribuindo significativamente com a desejada mudança de paradigma, que busca o equilíbrio entre o racional e o emocional, Freire (1996, p. 146) afirmava:

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

O autor enfatizava que o ato de conhecer e o ato de pensar estavam inteiramente ligados à relação com o outro. O conhecimento precisava de expressão e comunicação na gestão coletiva do conhecimento. E dizia: "Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar." (FREIRE, 1996, p. 33).

Mas é de Goleman (2001, p. 294) a afirmação de que:

A alfabetização emocional amplia nossa visão acerca do que é a escola, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais 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.

Articulando teoria e prática, o autor dizia que as lições em classe precisavam estar articuladas com o que se passava na casa das famílias das crianças, para um aprendizado mais significativo.

Podemos ver que vários elementos caracterizaram a educação em todas as épocas como transmissão de valores, modelagem de papéis, domínio de notas e disciplinas. É importante a identificação desses elementos do todo, quando voltamos os olhos para novos tempos e novos mundos.

Perspectivas atuais da educação

Entre as contribuições surgidas nos últimos anos, podemos citar o relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas para enfrentamento dos desafios da Educação, da Ciência e da Cultura (Unesco)², intitulado de *Educação, um tesouro a descobrir* (DELORS et al., 2006).

A educação surge, então, como possibilidade imprescindível à humanidade, para construção dos ideais de paz, liberdade e justiça social, valorizando disciplinas, voltadas para o conhecimento de si mesmo, mediado pelo exercício da autocrítica e da ética, no sentido de manter a saúde física e mental dos sujeitos, e conhecimento do meio ambiente natural, para preservá-lo.

A Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI define também que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS et al., 2006).

Nessa mesma década, autores como Salovey e Sluyter (1999), Gardner (1995, 1999, 2005), e Goleman (1999, 2001, 2006) advertiam para a importância de temas como autoconhecimento, autoconsciência, consciência social, administração de relacionamentos, fortalecendo os pilares propostos pela UNESCO.

Educação emocional: origem e teorias

Em 1990, a noção de inteligência emocional foi definida pelos psicólogos Peter Salovey e John Mayer. Segundo Goleman (2001), Salovey inclui as inteligências interpessoal e intrapessoal estudadas por Gardner (1995), em sua definição de Inteligência Emocional. Santos (2000, p. 46) esclarece que:

A Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

² A Unesco foi fundada em 16 de novembro de 1945. Para esta agência especializada das Nações Unidas, não é suficiente construir salas de aula em países desfavorecidos ou publicar descobertas científicas. Educação, Ciências Sociais e Naturais, Cultura e Comunicação são os meios para se conseguir atingir um objetivo bem mais ambicioso: construir paz nas mentes dos homens.

Surge então o estudo da inteligência emocional, entendida por nós como a harmonia entre a razão e a emoção ou como a capacidade em lidar com a emoção de forma inteligente.

Steiner e Perry (2001) afirmam que a pessoa emocionalmente educada é capaz de lidar com as emoções de modo a desenvolver seu poder pessoal e a criar maior qualidade de vida. Para os autores, a Educação Emocional amplia os relacionamentos, cria possibilidades de afeto entre pessoas, torna possível o trabalho cooperativo e facilita o sentido de comunidade. Essa idéia é defendida por Goleman (2001, p.18), quando enuncia:

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação *Homo sapiens*, a espécie pensante, é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional – do que mede o QI – na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum.

A inteligência emocional foi assim dividida em quatro aspectos descritos por Goleman, Boyatzis e McKee (2002): *autoconsciência*, que significa compreensão do sujeito das próprias emoções, possibilidades, limites, valores e motivações; *autogestão* ou capacidade de gerenciamento das próprias emoções, em forma de contínuo diálogo interno, para clareza mental; *consciência social*, como a capacidade de perceber o que se passa com o outro; *administração de relacionamentos*, ao saber lidar com as emoções alheias, a partir da consciência de suas próprias emoções.

Como características de pessoas que têm a educação emocional desenvolvida, Goleman (2001) destaca, entre elas: capacidade do líder em organizar grupos ou rede de pessoas, talento que se vê em diretores e chefes de organizações; capacidade do mediador que negocia soluções e acordos, evitando conflitos e disputas, talentos dos diplomatas, árbitros ou gerentes, entre outros; domínio da arte do bom relacionamento, que facilitam o conviver das famílias, amigos e colegas de trabalho; capacidade para análise social, a partir dos sentimento e preocupações das pessoas, talentos reconhecidos, principalmente, nos terapeutas, conselheiros, líderes naturais e escritores.

Acostumamo-nos, durante anos, a valorizar o binômio *conhecimento lógico matemático e capacidade de ler e escrever bem*, para que a pessoa fosse considerada inteligente. Os testes de QI para medir a inteligência de pessoas foram aceitos por longo tempo, mas hoje sabemos que eles medem conhecimentos cristalizados, dando ênfase ao método de uso do papel e do lápis, mas não avaliam a capacidade de assimilar e resolver problemas do cotidiano, profissionais ou mesmo, pessoais.

Santos (2000) reforça essa idéia e acredita que a educação com objetivos exclusivamente cognitivos tem-se mostrado insatisfatória, pois, a despeito de tantos avanços tecnológicos – da televisão, dos computadores e da multimídia – utilizados no processo educacional, as novas gerações têm mostrado crescente falta de competência emocional e social. O elevado índice de delinquência juvenil, em todas as classes sociais, desde as mais abastadas até as menos favorecidas economicamente, somado aos fatores acima mencionados, são uma demonstração inquestionável de que os paradigmas educacionais vigentes, sozinhos, não conseguiram levar a humanidade para um patamar aceitável de educação, por isso a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre eles.

Ser emocionalmente inteligente significa, principalmente, conhecer as próprias emoções e as emoções alheias, sua intensidade e suas causas e consequências (GOLEMAN, 2001). Ser emocionalmente educado significa dar conta das próprias emoções por estar familiarizado com elas. Na Educação Emocional, aprendemos quando, onde e como expressar os próprios sentimentos, e de que maneira eles influenciam outras pessoas, assumindo a responsabilidade pelas consequências desses sentimentos.

Vieira (2007b, p. 11) constata a necessidade de novos olhares para o ensino das emoções e seus benefícios. E diz:

Porque a gente mexe tanto no que está fora da gente e não atenta para o que está dentro da gente? Vai nos fazer mais felizes, vai nos fazer ganhar mais, vai nos fazer gastar melhor, vai nos fazer ter mais saúde, é bom pra todo mundo. Porque as pessoas responsáveis pela educação não estão mais atentas para isso?

Como podemos observar, é necessário que se promova, de fato, as mudanças na educação que a sociedade requer e necessita. Para Sampaio (2004, p. 37): "A educação não pode restringir-se a treinamentos ou apenas informações. É necessário repensá-la e fazê-la servir à vida, à realização humana, social e ambiental." Esta necessidade é também enfatizada por Beauport (1998), quando afirma que, se a elaboração do processo racional contribuiu para o avanço da ciência, é de se esperar que a elaboração de nosso processo emocional contribua para o avanço humanístico. Para tanto, é necessário que tenhamos compreensão do que seja emoção.

Por meio da educação emocional na sala de aula, acreditamos poder diminuir a violência – forma mais extrema da raiva –, praga que está assolando o mundo inteiro. As estatísticas mostram também que em todo o mundo há um crescente aumento da solidão, tristeza, suicídio e de pessoas que, cada vez com menos idade, entram em depressão. Seguramente, a educação emocional será útil para diminuir as emoções tidas como negativas. "Se aprendemos a controlar a raiva e procuramos divulgar suas formas de controle na escola, em casa e com os amigos [...] seguramente estaremos contribuindo para um mundo melhor, sem tanta violência." (SANTOS, 2000, p. 52).

Goleman (2001) sugere o estudo da *Ciência do Eu*, prática pedagógica já experimentada no *Centro de Aprendizado Nueva Lengua*, escola particular que oferece treinamento modelar em inteligência emocional. A estratégia sugere tratar, na sala de aula, problemas reais, para que o aprendizado não ocorra de forma isolada dos sentimentos dos educandos; plantar no educando a semente da autogestão, que possibilitará ao educando, saber lidar com situações como raiva, frustrações e discriminações; e manter o autocontrole das emoções perturbadoras e aflitivas, mesmo em momentos difíceis e sob pressão.

O ser responsável pela própria conduta, favorecerá ao educando agir de forma ética e acima de qualquer restrição; aprender a angariar confiança por meio de sua autenticidade; admitir os próprios erros; e assumir posições firmes e coerentes, mesmo que não sejam do agrado geral. E Goleman (2001, p. 276) reforça que: "Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura." E complementa:

A idéia básica é elevar o nível de competência social e emocional nas crianças como parte de sua educação regular — não apenas uma coisa ensinada como paliativo para crianças que estão ficando para trás e que são "perturbadas", mas um conjunto de aptidões e compreensões essenciais para cada criança.

Os conteúdos da *Ciência do Eu*, formam uma perfeita integração, ponto a ponto com os domínios da inteligência emocional. Nesta, a autoconsciência leva os educandos a distinguirem se são os pensamentos ou os sentimentos que governam uma decisão, a avaliarem as consequências de opções alternativas e a aplicarem essas intuições em questões como drogas, fumo e sexo.

Segundo Goleman (2001), é preciso compreender o que está por trás de um sentimento (por exemplo, a mágoa que dispara a raiva) e como aprender a lidar com as ansiedades, com a ira e com a tristeza.

A alfabetização emocional no contexto escolar constitui-se em um novo caminho para inserir as emoções e a vida social nos currículos formais. As lições emocionais podem fundir-se naturalmente com leitura e escrita, saúde, ciência, estudos sociais e também com outras disciplinas padrão. Algumas lições são dadas até como parte da aula de matemática, despertando aptidões básicas de estudo, como forma de afastar distrações, motivar-se para estudar e controlar impulsos, para acompanhar o ensino.

Os educandos aprenderão que a questão não é evitar inteiramente possíveis conflitos, mas resolver discordâncias e ressentimentos antes de se tornarem brigas abertas. Essa assertividade (que é diferente de agressão ou passividade) acentua a expressão direta dos sentimentos, mas de maneira que não se torne uma agressão.

Diante desta análise, podemos afirmar que a inserção do estudo da inteligência emocional nas escolas implica um mandado ampliado para todos os atores envolvidos com a educação. Essa temerária tarefa exige três grandes mudanças: que o educador vá além de sua missão tradicional de ensinar a ler e a escrever; que as escolas incluam em seu currículo o ensino das emoções; e que as famílias e pessoas da comunidade se envolvam mais com as escolas.

A pesquisa em ação

Na tentativa de testar, empiricamente, todo o arcabouço teórico que acabamos de ler, e avaliar a importância da inteligência emocional no contexto educacional, realizamos, no período de 20 de março a 26 de junho, a pesquisa-ação, com um grupo de 14 docentes do ensino fundamental, com idade entre 25 e 61 anos de idade, diretoras de escolas da rede municipal de ensino, em sua maioria, localizadas na área metropolitana de Salvador-Bahia. O estado civil que predominou no grupo foi o de casada, com 64%, todas graduadas em pedagogia sendo que uma delas tem especialização em psicopedagogia.

Nesse período, foram realizadas 15 oficinas denominadas "Aprendendo com a Educação Emocional". Esse curso tinha como objetivo avaliar, a partir da reflexão sobre a ação e adesão voluntária (HOFFMANN, 1993), o nível de evolução e aprendizado das emoções nas participantes, de ensinamentos sobre o autoconhecimento, a autogestão, a consciência social e a administração de inter-relacionamentos, de maneira que ao final das oficinas, pudéssemos obter desses participantes a validação, as críticas e/ou sugestões do aprendizado emocional.

Na primeira oficina foi esclarecido como seriam desenvolvidos os trabalhos. Na segunda e antepenúltima oficina, aplicamos o questionário de entrada e saída, composto de sete questões e dividido em duas categorias: questões que indagavam como os participantes se relacionam com as próprias emoções e como se posicionam no mundo, e questões que indagavam sobre o que os docentes participantes priorizavam na educação. Seu objetivo era permitir mensurar a evolução do aprendizado da Educação Emocional dos docentes, com base nas atividades aplicadas nas oficinas.

Nas oficinas intermediárias, fizemos observação participante, buscando avaliar a evolução do aprendizado emocional de cada docente. A observação participante permitiu-nos pontuar e analisar informações não verbais, que foram muito úteis na interpretação das informações. Para Thiollent (2005, p. 97): "[...] na concepção da pesquisa-ação há um reconhecimento do papel ativo do observador na situação investigada." Como observadoras, adquirimos conhecimentos, trocamos idéias, saberes, ensinamos e aprendemos.

As atividades das oficinas vivenciais, do 3º ao 11º encontro, não tinham planejamento prévio. Cada participante tinha a possibilidade de falar sobre algo que a estivesse incomodando e, com a opinião dos demais e orientação do Coordenador, saía da oficina com elementos necessários para analisar os prós e contras de suas questões pessoais, tendo como opção vários caminhos para solucioná-las.

Nas oficinas vivenciais não existiam respostas prontas, nem se fazia diagnósticos pessoais; ao invés disso, as docentes eram encorajadas a explorar alternativas e pensar por si mesmas.

A ausência de planejamento prévio segue as orientações de Goleman (2001), para que se faça uso das tensões e dos traumas da vida cotidiana, no momento em que eles acontecem. O aprendizado não ocorria de forma isolada dos sentimentos dos participantes. Como reforça Goleman (2001, p. 280):

O domínio no campo emocional é difícil porque as aptidões precisam ser adquiridas exatamente no momento em que as pessoas em geral estão menos capazes de receber nova informação e aprender novos hábitos de resposta — quando estão perturbadas. Treiná-las nesses momentos de ajuda é essencial.

Com base nesses fundamentos, consideramos o propósito de que os temas trabalhados deveriam surgir, espontaneamente, a partir das demandas emocionais de cada participante.

Era comum as docentes chegarem com um sorriso nos lábios em cada oficina, dizendo que tinham aproveitado bastante o que havia sido discutido na semana anterior. No penúltimo encontro, realizamos a entrevista individual com o Coordenador das oficinas e entrevista coletiva com os participantes. Na última oficina, fizemos o encerramento das atividades, apresentando os resultados dos questionários e da entrevista coletiva, expondo os gráficos comparativos dos questionários de entrada e saída. Por meio da exposição dos gráficos, pudemos constatar a evolução do grupo a partir das atividades desenvolvidas nas oficinas. Após os resultados, elaboramos o plano de ação, que contou com as sugestões de todos os participantes.

Análise e discussão dos questionários e entrevistas

O primeiro dado de análise foi a autoconsciência, compreendida como a capacidade de compreender as próprias emoções. Constatamos que a percepção das docentes sobre suas próprias emoções ampliou-se significativamente. As opções de resposta "sempre" e "quase sempre" aumentaram de 71% para 100%. Todas confirmaram que, em alguma medida, já passaram a observar seus sentimentos.

A entrevistada "Amor Perfeito"³ declarou, após as oficinas: "[...] *valem a pena as experiências vividas aqui e estou bem melhor comigo mesma. Quando estou me sentindo mal, paro e tento descobrir o que me deixou assim.*"

Observamos que o aumento no nível de autoconsciência das participantes favoreceu as aptidões citadas por Goleman (2001), Vieira (2007b) e Weisinger (1997), a exemplo de capacidade de comunicação, destreza interpessoal e habilidade como mentora emocional, porque a inteligência emocional só pode começar quando a informação entra no sistema perceptivo. Estava claro para o grupo, por exemplo, que para conseguir controlar a raiva, era preciso ter consciência daquilo que a provocava e de como esta emoção afetava a pessoa.

Nossa segunda questão objetivou analisar o nível de empatia das participantes, ou seja, sua consciência social. Buscamos saber como estas compreendem os sentimentos dos outros e o respeito às diferenças. Constatamos que a percepção das docentes sobre os sentimentos dos outros aumentou de 93% para 100%. Percebemos que o nível de empatia das participantes já era alto, desde o início das oficinas, porém as atividades conseguiram sensibilizar as que disseram que "às vezes" não davam atenção a um amigo triste.

Sobre o aumento da empatia, tivemos o depoimento de "Azaléia", que afirmou: "[...] passei a perceber a questão da afetividade; você percebe que com afetividade você consegue mais fácil conquistar o outro. Ontem mesmo tinha um aluno na escola que não era meu aluno, mas estava com problemas e eu perguntei: o que está acontecendo com você?"

A administração de relacionamentos constituiu-se em um outro ponto de nosso questionário. Quando questionadas se costumam conversar com seus parceiros – noivo (a), namorado(a), companheiro(a) – sobre as dificuldades no relacionamento, sentimentos de ambos e o que podiam fazer para melhorar, 36% das docentes responderam, no 1º questionário, que "às vezes" conversavam com seus parceiros. Este número caiu para 7% no 2º questionário. A quantidade de respostas "sempre" e "quase sempre" aumentou de 67% para 93%. Como afirma Goleman (2001) a maneira como um indivíduo consegue lidar com as próprias emoções e as do seu companheiro (a), definirá o sucesso ou fracasso de seu relacionamento.

A fala que mais descreveu um crescimento na administração de relacionamentos foi:

[...] e para complementar o trabalho daqui, houve uma segunda mudança [...] eu cheguei em casa com uns problemas da escola e meu marido olhou pra mim e disse: eu não vou mais ouvir nenhum problema seu da escola, nenhum [...] Você leva algum daqui pra lá? Eu disse que não e ele

³ Para manter o anonimato das participantes as caracterizamos com nomes de flores.

disse: então você não vai trazer nenhum de lá para cá. Acho que isso significa que hoje ele já tem abertura para dialogar melhor comigo. Pode ser que isso o incomodasse antes, mas ele não tinha coragem de falar. Hoje, com a minha mudança, ele encontrou abertura para o diálogo. Eu estava precisando que ele dissesse o que sentia, foi bom ele ter encontrado essa abertura. (Girassol).

Importou-nos avaliar também, por meio da questão 4 do questionário, se as docentes mantêm suas emoções perturbadoras sob controle e se gerenciavam bem seus sentimentos impulsivos e emoções aflitivas. Questionamos se perdiam a paciência diante de questões adversas. A opção de resposta "sempre" representou 36% no primeiro momento, significando que, em alguma medida, todas perdiam a paciência e se descontrolavam. Este número caiu para 0% na segunda fase, significando que houve uma evolução na autogestão.

Sobre o controle das emoções, tivemos um depoimento significativo:

Tem horas que eu penso que mudei da água para o vinho. Às vezes eu chegava no trabalho e uma pessoa me recebia com 300 pedras na mão e eu já estava com 600 pra devolver. Se alguém me ofendesse eu devolvia em dobro, não tinha jeito. Agora já consigo ouvir [...] às vezes eu ouço [...] e as pessoas estranham porque estão acostumadas a me ver revidando. (Azaléia).

Analisadas as questões emocionais, passamos a apreciar a área da educação, até porque afirmamos que esta pesquisa não visava a negar a importância do paradigma cognitivo racional, e sim, despertar para a necessidade de um equilíbrio entre este e o paradigma emocional, que tanto se faz necessário em nossa sociedade. Salientamos nossa crença de que a educação emocional é um caminho para o equilíbrio entre razão e emoção, entre conteúdo e pessoas, entre teorias e práticas.

Estas afirmações foram validadas pelas respostas das docentes, quando se mantiveram equilibradas, desde o início, quanto à importância dos conteúdos e das emoções na sala de aula. A variação de valorização das emoções foi de apenas 10% de um questionário para outro.

O conteúdo das disciplinas foi percebido como muito importante para construção de conhecimentos, mas não o suficiente. Um dos depoimentos que emergiram da entrevista coletiva, quando estávamos discutindo sobre o tema "Educação", esclarecia:

Eu só quero dizer uma coisa, que os computadores, quando chegaram na escola pública, pensávamos que ia ser difícil ter salas de computação lá [...] e isso hoje já é uma reali-

dade. Não foi tão difícil quanto pensamos. A mesma coisa em relação à educação emocional. Ela vai chegar para dar conta desse momento que estamos vivendo [...] dessas desigualdades [...] desrespeito ao próximo, violência nas escolas [...] a educação emocional vai ajudar a resolver [...] Essas oficinas já são um bom começo. Acho que um dia veremos o estudo da educação emocional em todas as escolas. Esse é o meu sonho. (Tulipa).

As docentes, em geral, concordaram que a solução está no equilíbrio dos sentimentos e do intelecto, ratificando o que disse Freire (1996), a respeito de não entender a educação como uma experiência fria, em que sentimentos e emoções, sonhos e desejos devessem ser reprimidos, nem tampouco a prática educativa com o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Como último ponto de análise do questionário, indagamos, por meio de questão aberta, como as docentes estavam se sentindo naquele exato momento. A análise dessas informações expôs o crescimento de cada docente do primeiro ao último encontro. Codificamos suas respostas como Boas (emoções positivas) e Ruins (emoções negativas), e constatamos que, após 15 encontros conversando sobre suas dificuldades, angústias e frustrações, as docentes passaram a ter um pensamento mais otimista e seus semblantes demonstravam mais alegria. E como afirmam Accioly e Athayde (1996), as pessoas alegres se gostam mais, são mais soltas, mais suaves, mais fáceis de conviver. Podemos constatar que o otimismo das docentes aumentou de 46% para 86%. Os depoimentos a seguir ilustram estes resultados:

"Estou me sentindo excelentemente bem." (Acássia).

"Eu aprendi e mudei muito com as aprendizagens das oficinas." (Orquídea).

"Tem horas que eu penso que mudei da água para o vinho. Tem muita coisa ainda que preciso melhorar, mas, ultimamente, eu estou muito bem comigo mesma." (Azaléia).

Conclusão

Ao avaliarmos a importância da inteligência emocional no contexto educacional, consideramos os caminhos teórico-metodológicos que podem favorecer o equilíbrio entre aspectos cognitivos racionais e emocionais do educando.

Vimos que a inteligência humana, em sua forma mais antiga, é paradoxal e enigmática, se avaliado do ponto de vista do quociente de inteligência, o ser humano é capaz de atingir metas inimagináveis. No entanto, quando refletimos acerca da capacidade de autoconhecimento, autogestão e administração de relacionamentos, constatamos, pela pesquisa realizada, que são grandes as limitações humanas.

Constatamos, por meio da metodologia da pesquisa-ação, que avaliou o nível de evolução e aprendizado das emoções em 14 docentes do ensino fundamental, realizada em forma de oficinas, que a inteligência emocional não é genética, porque as habilidades são aprendidas, mais do que inseridas. Nossa *performance* na vida é determinada não apenas pelo QI (quociente de inteligência), mas, principalmente, pelo QE (quociente emocional). Na verdade, o intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional: ambos são parceiros integrais na vida mental. Quando esses parceiros interagem bem, a inteligência emocional aumenta, assim como também sua capacidade intelectual. Isso derruba o mito de que devemos sobrepor a razão à emoção e instiga à busca do equilíbrio entre ambas.

Nas Oficinas dialogamos sobre o aprendizado das emoções com base nas quatro competências da inteligência emocional (autoconhecimento, autogestão, consciência social e administração de relacionamentos), e verificamos que aprendendo a observar e reconhecer sentimentos (autoconsciência), cada docente passou a se entender melhor, a estar mais segura de si e a ter consciência em relação às suas decisões pessoais, isso impactou no equilíbrio da razão e emoção, na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na compreensão de seus limites, possibilidades, valores e motivações.

No processo de avaliação constatamos que o conhecimento de si mesmo reflete, conseqüentemente, no gerenciamento das emoções. Comprovamos, em cada fala, que as docentes já sabiam lidar melhor com seus sentimentos negativos, davam retorno das situações vivenciadas no ambiente familiar e profissional e diziam recuperar-se mais rapidamente dos reveses e aborrecimentos do cotidiano.

Por meio do desenvolvimento da empatia, cada sujeito procurava saber, no encontro seguinte, como a colega, que havia exposto algum problema, administrou os acontecimentos. Evidenciamos uma proximidade e sintonia que ampliava a cada encontro. No último dia éramos um grupo amigo, despedindo-se, ensejando por mais encontros como o que acabávamos de realizar.

Ficou evidente, também, a evolução e o aprendizado das emoções dos participantes, no período dos três meses da pesquisa-ação, o que permite-nos mensurar o efeito da educação das emoções na sala de aula, onde os alunos passam não apenas três meses, mas a maior parte de suas vidas. Ao final obtivemos dos mesmos a validação, as críticas e/ou sugestões do aprendizado emocional, e constatamos que o paradigma racional, como sistema único, não é capaz de minimizar o caos que está instaurado nas relações humanas, e que exige, urgentemente, novas articulações, ideias e debates que garantam a inserção da educação emocional em nossas escolas.

Afirmamos, enfim, que a inteligência emocional pode ser alcançada por meio de vivências e esforço individual e coletivo, mas que isso requer, principalmente, persistência. Cabe-nos desencadear no presente as ações mobilizadoras necessárias para dar à Educação e à Sociedade o de que elas tanto necessitam: amor, equilíbrio, respeito ao próximo, valorização do ser humano e harmonia nas relações.

Referências

- ACCIOLY, J.; ATHAYDE, A. *A educação emocional: o caminho para a competência Emocional*. Salvador: Santa Helena, 1996.
- BEAUPORT, E. *Inteligência emocional: as três faces da mente*. Brasília, DF: Teosófica, 1998.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, New York, 64, n. 8, p. 672-683, May 1963.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. *Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e a dos outros*. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2005.
- _____. *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GOLEMAN, D. *Como lidar com emoções destrutivas: para viver em paz com você e com os outros: diálogo com a contribuição do Dalai Lama*. Rio de Janeiro: Campus: Elsevier, 2003.
- _____. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. 45. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- _____. *Trabalhando com a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. *O poder da inteligência emocional : a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- _____. *Inteligência social: o poder das relações humanas*. Rio de Janeiro: Campus: Elsevier, 2006.
- HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. *Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia-a-dia*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SAMPAIO, D. M. *A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTOS, J. O. *Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula*. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R. W. et al. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. (AERA Monograph series on curriculum evaluation; n. 1).

SOARES, N. S. *Educação transdisciplinar e a arte de aprender: A pedagogia do autoconhecimento para desenvolvimento humano*. Salvador: EDUFBA, 2006.

SOARES, N. S. *Educação transdisciplinar e a arte de aprender: a pedagogia do autoconhecimento para desenvolvimento humano*. Salvador: EDUFBA, 2006.

SORDI, M. R. L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

STEINER, C.; PERRY, P. *Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, G. *A construção das bases para o desenvolvimento de um software CBT tendo como conteúdo central um teste de avaliação da inteligência emocional*. 2003. 108 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?5184>>. Acesso em: 25 maio 2007a.

_____. Depoimento [jul. 2007]. Entrevistadora: Claudia Carla de Azevedo Brunelli Rêgo. Salvador, 2007b. 1 CD.

WEISINGER, H. *Inteligência emocional no trabalho*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

Recebido em: 10/06/2008

Aceito para publicação em: 23/09/2008