

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ALINE ROCHA MENDES

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL

Orientador: CLAUS DIETER STOBÄUS

Porto Alegre
2016

ALINE ROCHA MENDES

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL

TESE de Doutorado apresentada à banca examinadora como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

Porto Alegre
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M538 Mendes, Aline Rocha

Educação emocional na escola: uma proposta possível /
Aline Rocha Mendes – 2016.
145 fls.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul / Escola de Humanidades / Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

1. Educação. 2. Psicologia educacional. 3. Emoções. 4.
Ensino Fundamental. I. Stobäus, Claus Dieter. II. Título.

CDD 370.153

ALINE ROCHA MENDES

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL

TESE de Doutorado apresentada à banca examinadora como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

Aprovada em 05 de janeiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus (PUCRS)

Prof^ª. Dr^ª. Tércia Rita Davoglio (PUCRS)

Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera (PUCRS)

Prof^ª. Dr^ª. Gilca Maria Lucena Kortmann (UNILASALLE)

Prof. Dr. Saul Neves de Jesus (UALG- Universidade do Algarve), por parecer

Aos estudantes que participaram dessa Tese,
dedico carinhosamente esse trabalho,
por sua entusiasmada, genuína e importante contribuição
para a compreensão da Educação Emocional na Escola!

AGRADECIMENTOS

Ninguém desenvolve uma pesquisa de Doutorado sozinho. Me sinto privilegiada em ter tantas pessoas importantes na minha vida para agradecer! Então, eu agradeço muito...

À PUCRS pela oportunidade que tive de estar no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, e à CAPES pelo incentivo da bolsa parcial PROSUP.

Aos professores que participaram da Banca, que tão gentilmente aceitaram participar desse importante momento, agradeço pelas palavras e ideias.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que tanto contribuiriam para minha formação. Em especial, sou grata, ao Prof. Juan Mosquera, que é um pioneiro na pesquisa da Afetividade na Educação no Brasil, que tive o prazer de ter aulas e conviver; a Prof^a. Leda Lísia Portal, que é um exemplo de professora, tão sábia e generosa; e a Prof^a. Tércia Davoglio, que com *know-how* e boa vontade me auxiliou na estatística dos dados.

Ao Prof. Claus Dieter Stobäus, meu orientador e amigo, que me ensinou a buscar as ideias que pudessem auxiliar de forma positiva as pessoas nos espaços de pesquisa, e a ir além de noções pré-concebidas, em direção a propostas criativas que priorizassem a humanização pela Educação.

As minhas queridas Carla Lettnin e Karina Dohms, pela amizade, pela inspiração e pelo suporte nos diversos momentos de nossa caminhada juntas. Ao colega Marcio Baez, pelas conversas e pelas ideias compartilhadas.

À Equipe Diretiva e aos docentes do local de pesquisa, pela confiança e pelo aceite da nossa proposta, e aos queridos alunos que foram muito abertos e autênticos em sua parte na pesquisa. Essa Tese só existe pela participação deles.

Aos meus pais Selma e Renato, que me ensinaram o valor das relações afetivas, da Educação e do trabalho. A toda a minha família e amigos pelo ânimo e estímulo tão necessários!

Ao Júlio, meu esposo amado e meu melhor amigo, que me apoia e encoraja em tudo que eu quiser, estando ao meu lado sempre!

“O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando”.

(GUIMARÃES ROSA, 1976, p. 20)

RESUMO

A presente pesquisa do tipo quantitativa objetivou desenvolver 10 Oficinas de Ensino – Vida Emocional, com um grupo de 12 discentes (grupo experimental) do 9º ano do EF, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, comparados com um grupo controle (n= 28). Ao analisarmos as respostas dos estudantes, por meio de duas escalas de autorrelato, uma de Autoestima (AE) e outra de Afetos Positivos (AP) e Afetos Negativos (AN), verificamos, pelo Pré-teste, que os estudantes apresentaram níveis médios para altos de AP; baixos níveis de AN; e níveis médios para altos de AE, contabilizando a amostra toda (n= 40). Quando as escalas foram aplicadas solicitamos aos alunos levarem em conta o contexto escolar. Desenvolvemos nas Oficinas as seguintes temáticas: as emoções e sentimentos, sua ação nas condutas do cotidiano e da escola. Com o estudo do autoconceito, com seus componentes autoimagem e autoestima, se teve a finalidade de estimular positivamente a percepção e a estima de si. Tratamos da empatia e da assertividade, pois o entendimento e a sua utilização desses conceitos nas relações, favorece as conexões emocionais. Trabalhamos, ainda, com o funcionamento do encéfalo como o centro do pensamento, das emoções, das sensações, do comportamento e da memória. Ao compararmos, por meio de uma ANOVA, os resultados das médias dos estudantes nas duas escalas, antes e depois das Oficinas, dos grupos experimental e controle, constatamos que o grupo experimental apresentou médias mais baixas de AP e AE, no pré-teste, do que o grupo controle, e níveis mais altos de AN. Verificamos que, o grupo experimental, no Pós-teste, teve aumento estatisticamente significativo nas médias nos AP. Os AN e a AE, também modificaram na direção esperada, reduzindo nos AN e aumentando na AE, embora não tenham sido significativos. O grupo controle permaneceu com as médias praticamente sem alterações, do Pré para o Pós-teste. Os resultados do desempenho escolar, do grupo experimental, apresentaram melhora, após as Oficinas. Acreditamos que todos esses resultados, podem indicar que, nosso estudo foi relevante por ter revelado resultados positivos, mostrando que quando a dimensão emocional é intencionalmente desenvolvida, por meio de uma ação educativa organizada no contexto escolar, pode modificar de forma positiva os níveis de AP, AN e AE dos estudantes, fato que pode levar a repercussões positivas na vida acadêmica e pessoal dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Emocional; Adolescentes; Escola; Emoções; Afetos Positivos e Negativos; Autoestima.

ABSTRACT

This research is quantitative and aimed to develop 10 Workshops - Emotional Life, with a group of 12 students (experimental group) of the 9th grade of Middle School, in a Municipal School of Porto Alegre Net of Education, comparing with control group (n = 28). By analyzing the responses of students, through two scales of self-report, a Self-Esteem (SE) and another Positive Affections (PA) and Negative Affections (NA), we find the pre-test, which students had mean levels for high PA; low levels of NA; and average levels for SE high, accounting for the entire sample (n = 40). When the scales were applied, we ask students to take into account the school context. We developed in the following thematic workshops: emotions and feelings, his action in the conduct of daily life and school. With the study of self-concept, with its self-image and self-esteem components, it is aimed to positively stimulate the perception and self-esteem. Deal of empathy and assertiveness, for the understanding and use of these concepts in relationships, can promotes emotional connections. We work also with the functioning of the brain as the center of thought, emotions, sensations, behavior and memory. To compare, through an ANOVA, the results of the averages of students in both scales, before and after the workshops, the experimental and control groups, we found that the experimental group had lower mean PA and SE, in the pretest, than the control group, and higher levels of NA. We found that the experimental group in the post-test, showed statistically significant increase in mean the PA. NA and SE also changed in the expected direction, reducing the NA and increasing in SE, although not significant. The control group remained with the average virtually unchanged from pre to post-test. Results of school performance, the experimental group showed improvement after the workshops. We believe that all of these results can indicate that our study was relevant for revealing positive results, showing that when the emotional dimension is intentionally developed, through an educational activity organized in the educational context, it can change positively the students levels of PA, NA and SE, that fact can lead to positive repercussions in the students academic and personal life.

KEYWORDS: Emotional Education; Adolescents; School; Emotions; Positive and Negative Affections; Self-esteem.

RESUMEN

Esta investigación es de tipo cuantitativo, cuyo objetivo fue desarrollar 10 Talleres - La vida Emocional, con un grupo de 12 estudiantes (grupo experimental) del 9º grado de la Enseñanza Fundamental, de un escuela del Sistema Municipal de Educación de Porto Alegre, comparado con un grupo control (n = 28). Mediante el análisis de las respuestas de los estudiantes, a través de dos escalas de auto informe, una Autoestima (AE) y otro Afectos Positivos (AP) y Afectos Negativos (AN), nos encontramos con el pre-test, que los estudiantes tenían niveles medios para altos de AP; bajos niveles de AN; y los niveles medio para altos de AE, que representa el total de la muestra (n = 40). Cuando se aplicaron las escalas pedimos a los estudiantes a tomar en cuenta el contexto escolar. Desarrollamos en los siguientes talleres temáticos: las emociones y sentimientos, su acción en la conducta de la vida diaria y la escuela. Con el estudio del concepto de sí mismo, con su propia imagen y los componentes de autoestima, se pretende estimular positivamente la percepción y la autoestima. Trato de la empatía y la asertividad, para la comprensión y el uso de estos conceptos en las relaciones, fomenta las conexiones emocionales. Trabajamos también con el funcionamiento del cerebro como el centro del pensamiento, las emociones, las sensaciones, el comportamiento y la memoria. Para comparar, mediante un ANOVA, los resultados de los promedios de los estudiantes en ambas escalas, antes y después de los talleres, los grupos experimentales y de control, se encontró que el grupo experimental tuvo menor media AP y AE, en el pre-test, que el grupo de control, y los niveles más altos de AN. Se encontró que el grupo experimental en el post-test, mostró un aumento estadísticamente significativo en decir a la AP. AN y AE también cambiaron en la dirección esperada, la reducción de la AN y el aumento en AE, aunque no significativa. El grupo control se mantuvo con el promedio prácticamente sin cambios desde pre a post-test. Los resultados del desempeño en la escuela, el grupo experimental mostraron una mejoría después de los talleres. Creemos que todos estos resultados pueden indicar que nuestro estudio fue relevante para revelar resultados positivos, demostrando que cuando la dimensión emocional se desarrolla intencionalmente a través de una actividad educativa organizada en el contexto educativo, puede cambiar positivamente los niveles de AP, AN y AE de los estudiantes, hecho que puede llevar a repercusiones positivas en la vida académica y personal de los estudiantes.

PALABRAS-CLAVE: Educación Emocional; Adolescentes; Escuela; Emociones; Afectos positivos y negativos; Autoestima.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Avaliação de um evento e o desencadeamento das emoções	25
FIGURA 2 – Esquema das relações entre AC, AI e AE	38
FIGURA 3 – Esquema Delineamento Quase-experimental	62
QUADRO 1 – Dissertações e Teses publicadas com os descritores Afetividade e Educação Emocional.....	54
QUADRO 2 – Bibliografia anotada categorizada – banco de Teses CAPES (2011 e 2012).....	119
QUADRO 3 – Distribuição dos trabalhos por categoria e metodologia.....	57
QUADRO 4 – Síntese das Oficinas de Ensino – Vida Emocional	74

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Estatística descritiva da variável AP nos Grupos Experimental e Controle	85
TABELA 2 – Sumário da Análise de Variância (ANOVA) para Medidas Repetidas com o fator grupo repetido no tempo para variável dependente AP	87
TABELA 3 – Resultados do teste de Tukey-Kramer para a interação Grupo*Tempo AP	88
TABELA 4 – Estatística descritiva da variável AN nos Grupos Experimental e Controle	89
TABELA 5 – Sumário da Análise de Variância (ANOVA) para Medidas Repetidas com o fator grupo repetido no tempo para variável dependente AN	91
TABELA 6 – Teste t para Igualdade de Médias entre os Grupos no Pré e Pós-teste AN	92
TABELA 7 – Estatística descritiva da variável AE nos Grupos Experimental e Controle	92
TABELA 8 – Sumário da Análise de Variância (ANOVA) para Medidas Repetidas com o fator grupo repetido no tempo para variável dependente AE	94
TABELA 9 – Teste t para Igualdade de Médias entre os Grupos no Pré e Pós-teste AE	95
TABELA 10 – Correlações entre as variáveis dependentes no Pré-teste	96
TABELA 11 – Correlações entre as variáveis dependentes no Pós-teste	97
TABELA 12 – Frequência dos conceitos nas avaliações trimestrais	98
TABELA 13 – Teste do Qui-Quadrado de Pearson para o desempenho escolar do Grupo Experimental	99

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIACÕES

EF – Ensino Fundamental

BES – Bem-Estar Subjetivo

EAPN-A – Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes

AE – Autoestima

AP – Afetos Positivos

AN – Afetos Negativos

AI – Autoimagem

AC – Autoconceito

EM – Ensino Médio

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

TACLE – Termo de Assentimento e Consentimento de Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

RME/POA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IE – Inteligência Emocional

ECAFH – Escala para Compreensão de Aspectos da Formação Humana

CEP – Comitê de tica em Pesquisa

SCR – Sistema Cerebral de Recompensas

DPJ – Desenvolvimento Positivo dos Jovens

IDEB – ndice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Ansio Teixeira

NAE – Núcleo de Assessoria Estatística

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 JUSTIFICATIVA	18
2.1 OBJETIVO GERAL	21
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
2.3 HIPÓTESE DA PESQUISA	22
3 REFERENCIAL TEÓRICO	23
3.1 AS EMOÇÕES	24
3.1.1 Os Sentimentos	27
3.1.2 Funções das Emoções	29
3.1.3 As Emoções e a Educação	31
3.2 AUTOIMAGEM, AUTOESTIMA E AUTOCONCEITO	35
3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA	40
3.3.1 Os adolescentes da geração digital	42
3.3.2 Mudanças e processos no cérebro adolescente – contribuições da Neurobiologia	43
3.3.3 O desenvolvimento emocional na adolescência	44
3.4 INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL, INTERPESSOAL E EMOCIONAL	47
3.5 EDUCAÇÃO EMOCIONAL	50
3.6 PROGRAMAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL	54
4 METODOLOGIA	62
4.1 AMBIENTE DA PESQUISA E PARTICIPANTES	65
4.2 INSTRUMENTOS	68
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	69
4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA	70
5 OFICINAS DE ENSINO VIDA EMOCIONAL	72
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS	85
6.1 RESULTADOS DA VARIÁVEL AFETOS POSITIVOS	85
6.2 RESULTADOS DA VARIÁVEL AFETOS NEGATIVOS	89

6.3 RESULTADOS DA VARIÁVEL AUTOESTIMA	92
6.4 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS AP, AN E AE	96
6.5 RESULTADOS DO DESEMPENHO ESCOLAR	98
6.6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	100
7 CONCLUSÕES	107
7.1 LIMITAÇÕES DA PROPOSTA E DO ESTUDO	109
7.2 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	110
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	118
APÊNDICE A – Quadro 2: Bibliografia anotada categorizada – banco de Teses CAPES (2011 e 2012)	119
APÊNDICE B – TACLE Grupo Controle	122
APÊNDICE C – TACLE Grupo Experimental	123
APÊNDICE D – Atividade de Identificação da Expressão Emocional	124
APÊNDICE E – Atividade de interrelação entre sentir, pensar e agir	125
APÊNDICE F – Atividade Empatia e Assertividade	126
APÊNDICE G – Instrumento de Avaliação das Oficinas de Ensino	127
APÊNDICE H – Frequências Médias dos itens das variáveis AP, AN e AE no Pré e Pós-teste.....	128
ANEXOS	130
ANEXO A – Escalas	131
ANEXO B – Consentimento da escola, local de realização da pesquisa	132
ANEXO C – Parecer Comissão Científica	133
ANEXO D – Parecer CEP	134
ANEXO E – Parecer Avaliativo da Escola	138
ANEXO F – Análises Estatísticas do NAE	139

1 INTRODUÇÃO

A Educação Emocional precisa ser avaliada como uma prática a ser pesquisada e desenvolvida como uma possibilidade de uma aprendizagem significativa, que considera a multidimensionalidade humana. É importante que os espaços educativos possam construir currículos que contemplem a Educação na e para a afetividade, sem que com isso se deprecie os conteúdos e habilidades cognitivas. O conhecimento e a auto regulação das emoções e sentimentos são fundamentais para que possamos ser pessoas mais equilibradas, empáticas, resilientes e com bem-estar.

Creio que a Educação é um instrumento de desenvolvimento pessoal e de transformação social. É preciso construir de forma local a sociedade que queremos ter globalmente, para que seja mais humanizadora e humanizada, mais solidária e reflexiva, em que todos possam ser respeitados e valorizados por quem são em todas as suas possibilidades.

Ninguém pode aprender pelo outro, a aprendizagem é tarefa pessoal e intransferível, mas é de responsabilidade do docente orientar e criar as condições necessárias para que as aprendizagens possam acontecer com seus estudantes. O professor influencia seus educandos, esta influência deve estar ligada ao seu modo de se conectar com eles e com o conhecimento, e este deve ser um processo dialógico e relacional.

É preciso ter sensibilidade e utilizar também o vínculo afetivo para se aproximar dos alunos, visando a prática da alteridade e da empatia. Os educandos precisam de modelos de adultos responsáveis e equilibrados em quem possam encontrar apoio e ter confiança, sendo que os docentes são um desses importantes modelos. A relação educativa entre professor e aluno é uma relação humana, portanto que inclui emoções, sentimentos e pensamentos, que repercutem em comportamentos, que terão influência nas aprendizagens.

Minha experiência docente em escolas públicas da Educação Básica nos últimos 15 anos me levou a conhecer uma realidade de conflitos mal resolvidos, desinteresse e insatisfação, que professores e alunos vivenciam rotineiramente e, muitas vezes, não sabendo como sair desse ciclo de mal-estar.

Essa experiência pessoal, profissional e acadêmica me leva a ter a convicção que para que as aprendizagens possam ser realmente significativas, tanto para professores quanto para alunos, há a necessidade de formação de vínculo afetivo e o cultivo de boas

relações interpessoais no ambiente educativo. Acredito que só se consegue realizar bem a tarefa de educar e humanizar se considerarmos que nesta profissão encontraremos um caminho para a autorrealização.

Adotando a perspectiva de que a Educação é um processo desenvolvido ao longo da vida e, tanto alunos quanto professores também constroem sua subjetividade na relação educativa, acredito que seja possível e necessário que o currículo escolar se volte para questões eminentemente humanas como: o conhecimento das emoções e sentimentos, das relações intra e interpessoais, da autoimagem e da autoestima, da empatia, da comunicação empática, que podemos chamar de temas pertinentes à Educação Emocional.

Importantes pesquisas apontam que as emoções, os sentimentos, a cognição, e seus consequentes comportamentos estão intrinsecamente interligados, embora, lamentavelmente, esses dados ainda não sejam de conhecimento da maioria dos professores, e nem tenhamos currículos escolares no Brasil que abordem de maneira formal a Educação Emocional.

Em 2014 apresentei uma pesquisa sobre afetividade em um encontro regional de uma destacada associação de Educação, e surgiram muitos questionamentos acerca da temática em um grupo de trabalho de Psicologia da Educação, o qual se esperaria que os participantes já tivessem mais conhecimentos nessa área. Como também em uma pesquisa que fiz no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, nos anos de 2011 e 2012, encontrei apenas 0,47% dos trabalhos acadêmicos, na Área de Conhecimento da Educação, referentes ao estudo das Emoções, dos Sentimentos e da Afetividade na Educação. Percebi então, mais uma vez, a relevância e a necessidade de mais pesquisas e divulgação de dados nesse campo de estudos, tendo em vista essa concepção que tenho da importância do assunto para a Educação.

Isto posto, apresentarei a seguir minha Tese **EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL**, que está orientada para o que há de mais precioso na Educação, a humanização das pessoas, dentro da Linha de Pesquisa Pessoa e Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

2 JUSTIFICATIVA

Toda ação educativa é permeada por relações entre seres humanos e, acreditamos que elas precisam ser tratadas como um tema importante, pois ‘vem antes’ das normas, dos currículos, dos objetivos, dos conteúdos, das metodologias, das habilidades e das competências que, geralmente, estão prioritariamente estabelecidas nas instituições de ensino. E todas as relações humanas envolvem emoções, sentimentos e pensamentos, que repercutem em ações e condutas, que têm influência nas aprendizagens.

Naranjo (2013, p. 209) coloca que é necessidade premente uma Educação afetiva ou interpessoal que possa estimular a boa convivência, a amorosidade e a participação comunitária que tanto fazem falta no mundo atual. Ele também critica a Educação que omite a dimensão afetiva, destacando que:

[...] se seguimos desatendendo o campo afetivo na educação, continuaremos devolvendo ao mundo indivíduos fixados em pautas infantis de conduta, sentimento e pensamento, e certamente estaremos nos afastando do objetivo de educar pessoas para que possam desenvolver-se em plenitude.

Ainda acrescenta Naranjo (2013), que só podemos esperar um mundo melhor se pudermos abrir a possibilidade de formar pessoas completas, nesse caso a Educação precisa ter um papel de destaque nessa tarefa, visando oferecer uma proposta efetivamente relevante para a vida dos sujeitos.

Morin (2000, p. 61) enfatiza que a Educação precisaria “mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis”. Nessa questão ainda acrescenta que a condição humana, é constituída pela animalidade e pela humanidade, trazendo a antropologia como base dessa afirmação, salientando características da hominização dos hominídeos, das quais citaremos algumas como, o surgimento da linguagem, da cultura, o processo da cerebralização, da manualização e da complexificação social, o que permite a humanização do *Homo sapiens*.

Segundo Charlot (2005, p. 76), as pessoas humanizam-se nas relações com as outras, pois nascem em um mundo já ‘formado’, e precisam aprender com outros seres humanos sobre a vida, sobre o mundo, sobre si mesmos, sobre os outros, sobre a sociedade e sobre a cultura. Ele afirma que o desejo de aprender (saber) surge da incompletude humana, que nunca estará terminada, ou então nos tornaríamos objetos, somente existindo possibilidade da construção de si nas relações com os outros,

portanto, “cada um *se educa* por um movimento interno, o que só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano já aí, que *o educa*”, destacando com isso, a dialética entre o mundo interno e externo que permeia a Educação humana.

Nessa direção Cubero, Alzina, Monteagudo e Moar (2006), complementam que uma Educação válida deveria partir do seguinte pressuposto: apresentar respostas a todas as dimensões humanas para auxiliar o desenvolvimento de suas potencialidades. Explicam que são três as dimensões básicas e estruturalmente inseparáveis dos seres humanos: pensar (respostas cognitivas), fazer (respostas de conduta) e sentir (respostas emocionais e afetivas), sendo que todas são igualmente importantes e necessárias para o equilíbrio vital harmônico, embora demandem habilidades diferentes ao serem manejadas. Dizem ainda, que na escola a dimensão afetiva é a menos contemplada, mas deve ser objeto da aprendizagem, salientando que com isso podem mudar os estilos de relação e comunicação entre docentes e discentes.

Mora (2013, p. 110) explica que na escola não se aprende somente a ler, escrever e calcular, mas também o convívio social, “aprender, memorizar e relacionar-se com os demais é adquirir capacidades e habilidades que sirvam dentro e fora do colégio”. O neurocientista aponta que a aprendizagem na escola tem efeitos neurocognitivos nos estudantes, ou seja, molda o cérebro de determinada maneira que é diferente daqueles que aprenderam suas lições em casa com professores particulares, por exemplo. Essas modificações se dão em nível de córtex cerebral melhorando o desempenho cognitivo, social e emocional. Portanto, a escola se converte em um espaço de aquisição de competências nas diversas áreas de socialização, de aprendizagem, de tomada de decisões baseadas na avaliação de pensamentos e emoções.

De acordo com Cubero, Alzina, Monteagudo e Moar (2006), dentro da amplitude emocional humana o autoconhecimento tem um papel relevante e, conhecer as próprias emoções, sua relação com os pensamentos e respectivos comportamentos deveria, portanto, fazer parte da Educação formal.

Desse entendimento, Asensio, Ascarín e Romero (2006, p. 55) acrescentam que para educar em uma perspectiva de “intercâmbio intencional e orientado a certas finalidades, só pode dar-se entre pessoas que afetivamente não se sentem enfrentadas ou inquietas, mas próximas e confiantes”. Assim, ressaltam a importância das relações afetivas na escola e como os conflitos e enfrentamentos podem dificultar a aprendizagem.

Quanto a influência das emoções na Educação, Casassus (2009, p. 204) traz conceitos e resultados de pesquisa relevantes, reiterando que “a aprendizagem depende principalmente do tipo de relações que se estabelecem na escola e na classe”. Trazendo também que a variável que mais influencia a diferença de aprendizagem é o clima emocional da sala de aula. Há três outras variáveis associadas ao clima emocional: o vínculo entre professor e alunos, o vínculo entre os estudantes e o clima que emerge das primeiras variáveis. Desses fatores o autor (p. 205) infere que, “as emoções deveriam ser uma das finalidades da educação”, em virtude do papel significativo que desempenham na aprendizagem.

Casassus (2009) também fala da compreensão emocional que advém do vínculo entre professores e alunos, estabelecendo que essa compreensão gera situações propícias para aprendizagem, bons resultados acadêmicos, sentimentos de satisfação e bem-estar nos professores, em um entendimento que a sala de aula é um espaço de interação humana com a finalidade de que as pessoas implicadas aprendam ‘tópicos’ específicos.

Goleman (2012, p. 117) explica que em Educação as experiências de fluxo poderiam despertar o interesse de forma mais natural dos estudantes para a escola. Por fluxo ele esclarece como “a conquista de maestria em qualquer ofício ou conjunto de conhecimentos”. Ele ainda coloca que a escola poderia aproveitar uma área de interesse espontâneo do estudante e estimulá-lo a explorar isso em níveis maiores até alcançar o fluxo nesse aprendizado, conseqüentemente ele se sentiria, em função dessa experiência bem-sucedida, mobilizado a procurar desafios em outras áreas. A busca do fluxo por meio da aprendizagem é “uma maneira mais humana, natural e muito provavelmente mais eficaz de arregimentar as emoções a serviço da educação”.

Por ser um período de intensas modificações biopsicossociais a puberdade é considerada por psicólogos do desenvolvimento (HAMBURG, 1992, apud GOLEMAN, 2012), como um momento muito oportuno para a aprendizagem emocional, principalmente porque os adolescentes estão expostos às experiências com álcool, drogas e sexualidade, entre outras.

Hamburg (1992, apud GOLEMAN, 2012) também encontrou em sua pesquisa que os adolescentes que participaram de aulas de alfabetização emocional tiveram um comportamento diferenciado na escola secundária (ensino médio), como: maior resistência ao uso de entorpecentes e aptidões emocionais mais desenvolvidas, o que os capacita a melhor enfrentar as pressões e desafios dessa etapa.

O aprendizado emocional, inserido nos currículos das escolas, pode não apresentar novidade ou ‘solução mágica’ para os problemas existentes, mas apresenta, conforme Goleman (2012, p. 279), “[...] o resultado – **seres humanos decentes** – é mais crítico que nunca para nosso futuro” (grifo nosso).

Se a humanização é um dos objetivos de uma Educação Humanista, então parece-nos relevante propor Oficinas de Ensino para discentes que vise ajuda-los a conhecerem de forma mais consciente suas emoções e sentimentos, com isso compreendendo melhor a si e aos demais, buscando melhores e mais saudáveis relações e tomadas de decisões mais responsáveis e positivas, que possam refletir em um desenvolvimento emocional e social mais saudável.

As Oficinas de Ensino na temática da Educação Emocional, utilizando como base teórica os estudos de Neurociência das emoções e dos sentimentos e de Psicologia Positiva, que propomos, buscou influenciar positivamente nos níveis de emoções e sentimentos, de autoestima e de aprendizagem dos estudantes que participarão da mesma.

2.1 OBJETIVO GERAL

Desenvolver 10 Oficinas de Ensino na temática da Educação Emocional, com um grupo de discentes do nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, utilizando como base teórica os estudos de Neurociência das emoções e dos sentimentos e de Psicologia Positiva, buscando influenciar positivamente nos níveis de Afetos Positivos, Afetos Negativos, Autoestima e de desempenho escolar dos estudantes participantes.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Realizar 10 Oficinas de Ensino na temática da Educação Emocional, com um grupo de discentes do nono ano, utilizando como base teórica os estudos de Neurociência das emoções e dos sentimentos e de Psicologia Positiva.
2. Analisar respostas de estudantes do nono ano do EF de uma escola da RME/POA, em relação a emoções e sentimentos, por meio de duas escalas de autorrelato, uma de Autoestima e outra de Afetos Positivos e Negativos.

3. Comparar os resultados das respostas dos estudantes nas duas escalas, antes e depois das Oficinas, como também daqueles que não-participantes.
4. Compilar a média do desempenho escolar, expressa pela avaliação trimestral dos docentes, dos estudantes do grupo participante das Oficinas de Ensino, e verificar semelhanças/diferenças entre os resultados desta avaliação antes e depois das Oficinas.

2.3 HIPÓTESE DA PESQUISA

A participação dos estudantes nas Oficinas de Educação Emocional pode melhorar os níveis de Afetos Positivos, de Afetos Negativos, de Autoestima e do desempenho escolar, verificado pela diferença nas médias dessas variáveis antes e depois das Oficinas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Araújo (2003, p. 155) apresenta um modelo que busca explicar as diferentes dimensões do psiquismo humano e suas inter-relações, e para ele:

[...] nossos pensamentos, sentimentos e ações são organizados pela articulação de elementos cognitivos, afetivos, biológicos e socioculturais, mediados simbolicamente ou não pela consciência e pelo inconsciente. [...] essa constituição psíquica e os pensamentos, sentimentos e ações recebem influência direta do mundo externo com que interagimos, composto de conteúdos de natureza física, sociocultural e interpessoal.

O autor destaca que utiliza o termo inconsciente na perspectiva da não-consciência, não estando relacionado à teoria psicanalítica. Desse modelo, compreendemos que as dimensões afetiva, cognitiva, biológica e sociocultural estão inter-relacionadas e são indissociáveis, porém são separadas para fins de estudo e melhor compreensão das mesmas.

Araújo (2003) exemplifica essa inter-relação com as emoções, que pertencem à dimensão afetiva, também se relacionam à dimensão biológica, por se tratarem de complexas reações neuroquímicas; recebem influência da cultura à medida que seus estímulos e expressões são mediadas pelo ambiente sociocultural; e a percepção dos sentimentos permeia o pensamento (dimensão cognitiva).

Dessa compreensão, percebemos que uma Educação que vise uma formação integral humana não pode deixar de abranger em seus objetivos às dimensões afetiva, cognitiva, biológica e sociocultural.

Entendemos afetividade, nesse trabalho, na mesma perspectiva que o autor (ARAÚJO, 2003, p. 156), qual seja, “[...] dá qualidade ao que é afetivo, que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza, etc”. A afetividade pode ser compreendida como um termo mais genérico, que engloba os elementos constitutivos da dimensão afetiva humana: as emoções e os sentimentos.

Casassus (2009, p. 90- 91) relata que “sentir afeto é uma experiência humana básica prévia à cognição”, visto que pode ser explicado como “uma dinâmica pré-reflexiva de autoconstituição do si mesmo (*self*)”.

Com isso, depreendemos que os afetos intervêm em nossa capacidade de ação, estimulando ou reduzindo nossa vontade de atuar. Nesse sentido, entendemos que a dimensão afetiva não pode estar alienada da Educação, pelo contrário, ela precisa fazer

parte dos currículos de instituições de ensino que pretendam construir uma Educação orientada ao pleno desenvolvimento humano.

3.1 AS EMOÇÕES

O conceito de emoção, elaborado por Alzina (2010), considerado nesse estudo é:

Um estado complexo do organismo caracterizado por uma excitação ou perturbação que predispõe a uma resposta organizada. As emoções são geradas habitualmente como resposta a um acontecimento externo ou interno.

Damásio (2009, 2011 e 2012) há bastante tempo contribui com conceitos e resultados de pesquisas a respeito de como a Neurociência compreende as emoções e os sentimentos. O neurocientista afirma que se pode identificar quatro fases do desencadeamento e da execução das emoções, e estas estão atreladas a algumas regiões específicas do cérebro. A primeira fase é a *avaliação* do estímulo emocionalmente competente, que é percebida pelo córtex pré-frontal ventromedial; a segunda é o *desencadeamento* da emoção, gerado pela amígdala, que é considerada uma importante interface entre os estímulos visuais e auditivos; a terceira fase é a *execução*, efetuada pelo prosencéfalo basal, o hipotálamo e os certos núcleos do tronco cerebral, que respondem de forma química com a produção de hormônios ou neurotransmissores cerebrais, que operam em regiões do corpo que serão afetadas pelo tipo de emoção produzida; e a quarta e última fase constitui-se pelo *estado emocional* propriamente dito, que são as consequentes alterações transitórias do corpo e de comportamentos específicos.

Damásio (2011) classificou as emoções em três variedades:

- Universais: são aquelas identificadas em qualquer cultura e reconhecidas pelas expressões faciais características. São medo, raiva, tristeza, alegria, nojo e surpresa.
- De fundo: emoções nem muito positivas nem muito negativas, representam uma espécie de ‘pano de fundo’ emocional, podem resultar de sinais do tronco cerebral e do hipotálamo. Exemplos: entusiasmo e desânimo.
- Sociais: provocadas em contextos sociais, como, por exemplo, a compaixão, a vergonha, a culpa, o desprezo, a inveja, o orgulho, a gratidão e a admiração, e possuem relevância nas experiências das associações humanas.

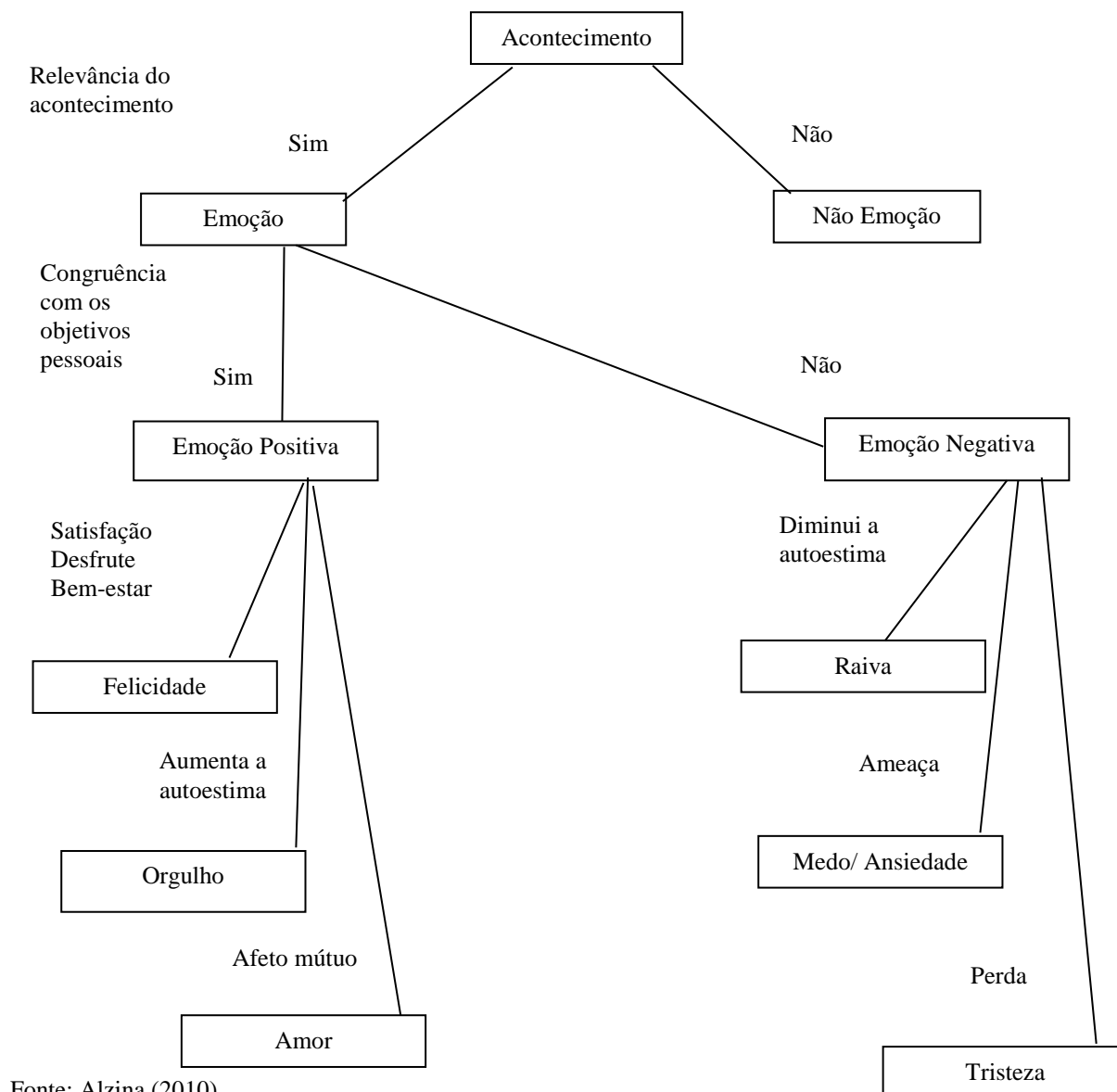
Apesar de ter elaborado essa classificação, Damásio (2011, p. 158) esclarece que toda categorização pode sofrer críticas e não são unânimes. Avisa ainda, que,

independentemente da classificação utilizada, se emprega a expressão emoção para “[...] um programa de ações razoavelmente complexo (que inclua mais de uma ou duas respostas reflexas) desencadeado por [...] um estímulo emocionalmente competente”.

Embora seja possível classificar as emoções e fazer descrições acerca das conseqüentes reações e expressões delas advindas, que se apresentam de maneira relativamente comum nos seres humanos, o pesquisador destaca que as respostas emocionais são bastante distintas e individuais, no que concerne ao objeto ou fenômeno estimulador da mesma, e há influência da cultura e da Educação nessas construções.

Nessa direção, Alzina (2010, p. 70), ilustra em seu esquema, mecanismos envolvidos na avaliação do grau de importância de um evento desencadeador de emoções.

Figura 1 – Avaliação de um evento e o desencadeamento das emoções



Fonte: Alzina (2010)

Esse esquema pode ilustrar como é particular a qualificação que um dado acontecimento é capaz de ter na vida de cada pessoa. E é o próprio sujeito que vai atribuir se o evento é positivo ou negativo, ou até mesmo, neutro, e de acordo com esse mérito, são desencadeadas as repostas emocionais subsequentes.

Os Afetos Positivos (AP) e os Afetos Negativos (AN), compõem a dimensão emocional do Bem-Estar Subjetivo (BES), que configura o bem-estar advindo da avaliação emocional e cognitiva realizada pelo sujeito, que conta também com uma dimensão cognitiva, que é a satisfação de vida, perfazendo, assim, uma estrutura tripartite, conforme os estudos de Diener, Suh, Lucas e Smith (1999). Em nossa pesquisa, medimos os AP e os AN dos estudantes partícipes do estudo, por meio de uma escala de atitudes (EAPN-A – SEGABINAZI et al., 2012), perguntando sobre a frequência em que os alunos experimentavam as 14 emoções positivas e 14 emoções negativas citadas no instrumento, no contexto escolar. Desse modo, buscamos verificar como eles se sentem habitualmente na escola e como as Oficinas de Ensino podem influenciar nessa percepção.

Lyubomirsky, King e Diner (2005) ressaltam, no que diz respeito a frequência e a intensidade dos afetos, que a frequência das emoções (positivas e negativas) têm mais influência no bem-estar subjetivo do que a intensidade. Eles justificam essa afirmativa, baseados no fato que os eventos intensamente emocionais (p. ex., a morte de uma pessoa importante, ou o início de um relacionamento amoroso), impactam fortemente o bem-estar, mas após alguns meses, as pessoas demonstram uma tendência a restabelecer seus níveis regulares de afetos.

Salientam Diener, Suh, Lucas e Smith (1999) que, do balanço emocional derivado da frequência de emoções positivas e negativas experienciadas pelo sujeito, será experimentado mais bem-estar subjetivo se os AP forem mais frequentes, e que os AN sejam mais infrequentes.

Quanto à manifestação das emoções podemos identificar três níveis, assinala Alzina (2010), o neurofisiológico, o comportamental e o cognitivo.

A resposta neurofisiológica das emoções se apresenta no corpo por meio de, por exemplo, taquicardia, sudorese, respiração acelerada, etc., advindas da comunicação entre certos núcleos subcorticais e o córtex cerebral que enviam sinais neurais para as vísceras, para o sistema motor, para o sistema endócrino e para os núcleos de neurotransmissores (DAMÁSIO, 2012).

Por meio da observação do comportamento que o sujeito apresente podemos perceber o tipo de emoção que ele está experimentando. Especialmente a linguagem não verbal, como a expressão facial e o tom de voz, conforme assinala Alzina (2010), se mostram como sinais indicativos suficientemente precisos.

Nesse sentido Ekman (2011), destaca as ‘regras de exibição’, que dizem respeito ao controle da expressão (principalmente a facial) das emoções em culturas diversas. O autor pesquisou diferentes sociedades e concluiu que a expressão geral das emoções é universal, isto é, inata como já havia verificado Darwin (2000) no século XIX. Todavia, Ekman complementa que a cultura intervém em como se modula essa expressão (regra de exibição) sendo, portanto, produto de aprendizado social.

A expressão comportamental, explicada por Mosquera e Stobäus (2006, p. 128), definida na perspectiva dos sentimentos é

[...] uma reação claramente manifestada ante uma situação determinada. Por exemplo, ao dizermos: sentia ternura, começou a sentir ódio, estava com um sentimento de grande entusiasmo, neste caso a palavra sentimento define uma reação determinada que ocorre pela vivência do indivíduo.

Esses pesquisadores reportam que a expressão comportamental pode representar o mundo interno da pessoa e sua afetividade. À vista disso, acreditamos que a expressão comportamental abrange as relações intra e interpessoais dos sujeitos, bem como as possíveis facilidades e perturbações que os mesmos demonstrem, vinculados às suas emoções e sentimentos, assim como daqueles com quem convivem.

Há um exemplo, referido por Ekman (2011), a uma pesquisa sua em relação a expressão de estudantes japoneses e estadunidenses ao assistirem cenas de cirurgia ou acidentes. Os japoneses quando estavam assistindo as cenas sozinhos apresentavam as mesmas expressões que os estadunidenses, mas quando acompanhados de um pesquisador ‘dissimulavam’ a expressão negativa com um sorriso, ou seja, (p. 22) “em particular expressões inatas; em público expressões controladas”.

O elemento cognitivo, de acordo com Alzina (2010), pode ser compreendida como a experiência subjetiva da emoção, ou seja, a tomada de consciência da emoção, o que o autor denomina de sentimento.

3.1.1 Os Sentimentos

Damásio (2009) estabelece que as emoções estão vinculadas aos sentimentos, mas não constituem o mesmo processo. O neurocientista (p. 73) explica que “o fluxo de

conteúdos mentais provoca respostas emocionais, que ocorrem no domínio do corpo ou de seus mapas cerebrais e que eventualmente conduzem aos sentimentos”. Ele declara, ainda, que as emoções vêm antes do que os sentimentos. Segundo ele (p. 78), “os pensamentos que normalmente causam emoções aparecem na mente, desencadeiam emoções, e estas levam a sentimentos que provocam uma outra série de pensamentos, tematicamente relacionados e que em geral amplificam o estado emocional”. Entendemos, com isso, que os pensamentos estão ‘embebidos’ de emoções que serão percebidas pelo sujeito pelos sentimentos, portanto, não existe um pensamento puramente ‘racional’, pois estes são cognitivo-emocionais sempre, visto que não há estado emocional de ‘neutralidade’ em seres humanos.

Baseado neste autor, entendemos que as emoções e os sentimentos são processos diferentes, mas que estão intimamente associados no organismo, e geram respostas fisiológicas e motoras no corpo que também irão se adequar aos pensamentos produzidos em uma cascata de reações. Embora, adverte Damásio (2012), existam autores que não estabeleçam essa diferença, utilizando somente a palavra emoção, ao referir-se a sentimentos, dividindo, o elemento da cognição, o que, segundo ele, pode ser considerado adequado, pois não existe um consenso dessas ideias nesse campo científico.

Nessa mesma direção, Mora (2013) complementa dizendo que as emoções são inconscientes (não-conscientes) e os sentimentos são a percepção consciente das emoções. Compreendemos uma emoção por meio dos sentimentos por ela originados percebidos pelo pensamento (cognição).

Damásio (2011) especifica que é possível distinguir três tipos de sentimentos: os sentimentos emocionais, os sentimentos primordiais e os sentimentos de fundo. O autor explica que os sentimentos emocionais são aqueles ligados às emoções e constituem (p. 143) “[...] a percepção composta de tudo o que ocorreu durante a emoção, as ações, as ideias, o modo como as ideias fluem, devagar ou depressa, ligadas a uma imagem”; os sentimentos primordiais, que são (p. 132), “[...] reflexos espontâneos do corpo vivo” podem ser entendidos como sentimentos corporais, a sensação de estar vivo; já os sentimentos de fundo, são aqueles que dão a percepção de como estamos nos sentindo, em um ‘estado geral’, relacionado com estar, por exemplo, mais animado ou ansioso, são manifestações mais sutis.

3.1.2 Funções das Emoções

O desenvolvimento de pesquisas na área das emoções também se deu na perspectiva de elaborar uma teoria acerca de suas funções, nesse sentido convivem abordagens diversas que analisam esse fenômeno.

Em uma perspectiva evolucionista, Darwin (2000) no livro *A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais*, lançado em 1872, fundamentou os princípios gerais das expressões das emoções, explicitando a metodologia utilizada na coleta de dados nos diversos continentes em que teve acesso, retratando de maneira minuciosa, com rigor científico e pela primeira vez a expressão das emoções universais como: a tristeza, a alegria, a raiva, a culpa, o medo, o nojo, entre outros, em animais e seres humanos.

De acordo com o naturalista, as emoções constituem um sistema hereditário e adaptativo de fundamental relevância em nossa história evolutiva. O pesquisador agrega que a expressão das emoções pode ser considerada como uma linguagem primitiva e universal, compreendida por todos os membros de uma espécie, pouco influenciada pela cultura, que favorece a adaptação ao meio e é essencial para a sobrevivência, tanto nos animais quanto nos seres humanos.

As emoções são impulsos originários de uma herança evolutiva, que levam a uma (re)ação imediata, respondendo a um determinado estímulo que vai preparar o corpo para uma determinada atuação, sintetiza Goleman (2012), destacando sua função adaptativa.

Vigotsky (2004), do ponto de vista da psicologia, coloca que as emoções constituem uma dimensão inerente aos seres humanos, tendo em vista que interferem diretamente nas relações humanas e nas práticas sociais. Explica também que o enfoque psicológico das emoções enriquece e altera a visão das emoções como reações orgânicas somente, ampliando-as para significações subjetivas do desenvolvimento humano que são influenciadas pelo meio sócio-histórico-cultural.

Além disso, compreende que, como funções psicológicas humanas, as emoções precisam ser estudadas e analisadas em seus múltiplos aspectos, pois elas advêm de funções fisiológicas, embora não se limitem a essas, mas modificam-se na e pela interação com as outras funções psicológicas superiores como o pensamento, a linguagem e a vontade.

Comprendemos, então, que Vigotsky (2004) tinha uma visão diferente da concepção estritamente organicista das emoções que vigorava na época em que

escreveu seus textos, em 1933. E já questionava se a consciência psíquica das emoções não seria o fenômeno principal para a significação das ações e na tomada de decisões, do que as modificações corporais, que poderiam ser considerados como eventos secundários.

Numa perspectiva filosófica Heller (1987) propõe sua teoria sobre os sentimentos sob dois eixos principais: a fenomenologia e a sociologia dos sentimentos. A autora afirma que toda percepção vem acompanhada por sentimentos e que sentir significa estar implicado em algo, relacionando este algo ao mundo que nos cerca, as pessoas com quem convivemos e ao nosso próprio eu. Também acrescenta que apropriação, objetivação e expressão do eu são igualmente a atuar, pensar e sentir, e são todas as manifestações humanas, que só podem ser separadas funcionalmente. Com isso, a autora depreende que não existe pensamento separado de sentimento e nem sentimento isolado de pensamento.

Há pesquisadores que relacionam emoções com motivação, no sentido de as emoções serem motivadores de conduta, segundo Alzina (2010).

Se pensarmos nos estudos da motivação neurobiológica, baseada no funcionamento do Sistema de Recompensa Cerebral (SRC), as pessoas orientam suas ações de acordo com o que pode gerar bem-estar ou prazer e evitam situações ou atividades que causem punições ou castigos, de acordo com Palmieri (2010), portanto, influenciadas por como se sentem em relação às situações em que estejam envolvidas. Detalhamos mais sobre o funcionamento do SRC no item 3.3.3 o desenvolvimento emocional na adolescência.

Também há influência entre como nos sentimos e como pensamos, pois, segundo Damásio (2011, p. 142), “[...] as emoções constituem ações acompanhadas por ideias e certos modos de pensar”, por exemplo, a emoção de tristeza induz à pensamentos acerca de eventos negativos, o que também ocorre em relação às emoções positivas.

Dessa compreensão, entendemos que a emoção é, portanto, um elemento inerente a ação, ao pensamento, a comunicação, a motivação e que por meio da atuação, se torna peça-chave para uma aprendizagem significativa, considerando que estudantes e educadores precisam estar implicados no processo educativo para que ele seja interessante e bem-sucedido.

3.1.3 As Emoções e a Educação

As emoções podem ser um alimento ou um opositor da aprendizagem, segundo Mora (2013, p. 66), pois são consideradas como alicerces que sustentam os processos de aprendizagem e memória. Ele declara que

[...] as ideias, que são átomos do pensamento, que são elaboradas nos circuitos neuronais das áreas de associação do córtex cerebral, já o fazem impregnadas de significado seja de prazer ou dor ou de uma ampla palheta de cores emocionais que constituem o mundo humano.

Portanto, entendemos que os pensamentos elaborados no cérebro não são ‘neutros’ de emoções, pelo contrário são ‘tonalizados’ por elas, visto que o binômio emoção-cognição é indissolúvel (MORA, 2013).

Os conhecimentos atuais produzidos pela Neurobiologia corroboram o que Vygotsky (2003, p. 121) já afirmava, no início da década de 20 do século passado, que:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente.

Nesse sentido, Vygotsky (2003, p. 121) ainda alerta aos docentes que, “a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento”, já estabelecendo a importante conexão entre o sentir, o pensar (e a memória) e o agir. Assim sendo, como professores não podemos buscar somente que os alunos pensem e compreendam o nosso objeto de estudo, mas também proporcionar situações de aprendizagem em que eles possam ‘sentir a matéria’ estudada. E complementa afirmando, “[...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo”, na perspectiva de que as emoções podem favorecer as aprendizagens de forma significativa.

As pesquisadoras Sastre e Moreno (2003) ensinam que ainda existe um mito na Educação e na sociedade em geral, que é o de pensar que existe uma oposição entre a cognição e a afetividade. Na Educação o terreno das emoções é considerado um território ‘proibido’, pois pertence à natureza íntima ou privada e está colocada em oposição ao domínio público, científico e racional. O pensamento lógico e o raciocínio são considerados ‘neutros’ e não podem ser influenciados pelas emoções e sentimentos, que são considerados ‘irracionais’, e que poderiam ‘contaminar um resultado científico’.

Muitas vezes, não se consegue identificar a origem dos sentimentos e não se tem compreensão das emoções que surgem, dificultando a relação com o ambiente e com as pessoas com as quais se interage. Geralmente, a presença desse problema e a sua solução são mais urgentes do que estar em uma sala de aula, tentando entender a Segunda Guerra Mundial, por exemplo.

Mosquera e Stobäus (2006, p. 130) ensinam que:

A afetividade, expressada pelos sentimentos, reflete as relações das pessoas, e é essencial para a atividade vital no mundo circundante. Pelas modificações dos sentimentos e sua expressão comportamental, podemos analisar a mudança de atitude do ser humano frente às circunstâncias mutáveis ou estáticas de sua vida, em determinados contextos de tempo ou espaço.

A sala de aula pode ser um ambiente equilibrado e saudável ou ‘frio’ e pouco acolhedor, depende de como o professor lida com o mundo das emoções e dos sentimentos. Os docentes devem aprender a avaliar e a lidar com suas emoções e as emoções de seus alunos e pares, pois desconsiderar a afetividade pode aumentar as tensões e os conflitos nas aulas.

Destaca Casassus (2009, p. 206) que:

[...] a prática docente é uma prática tanto cognitiva como emocional. Como seres humanos, os professores estão sempre sob influência das emoções. Quando dão aula, eles sentem simultaneamente uma mistura de emoções, muitas vezes contraditórias. Por exemplo, estão entusiasmados, aborrecidos, tristes, angustiados e tudo isso ao mesmo tempo.

Saber controlar as expressões emocionais frente ao que alguém sente não é tarefa fácil para nenhum profissional, ou mesmo na vida pessoal. Buscar ter competência de lidar consigo mesmo e com os outros exige uma pessoa racional e emocionalmente capaz de compreender o sentido da sua própria vivência. Distanciando-se dos sentimentos e do que suas percepções provocam, é criada uma apatia em relação a sociedade em que vivemos e que nos influencia, mais ainda quando se trata de um educador, cujas reações são acompanhadas pelo seu alunado (MENDES, 2011).

Nessa interação professor-aluno existe o que Goleman (2012) chama de contágio emocional, ou seja, uma certa ‘transferência’ do estado emocional na interação entre pessoas, por meio de uma imitação inconsciente de indicadores emocionais (gestos, tom de voz, expressão facial, etc.). Ele também destaca que quem consegue dar o tom emocional em uma relação pode ser considerado um bom líder ou bons atores emocionando plateias. Podemos entender disso, que também professores deveriam utilizar do contágio emocional a fim de melhorar as relações interpessoais em sala de

aula, pois quanto melhor ‘sincronizados’ estivessem os estudantes, mais envolvidos e interessados em aprender estariam.

A empatia, capacidade de compreender o que os demais sentem, está ligada, segundo Goleman (2012), a interpretação de sinais não verbais advindos da expressão emocional alheia e ao autoconhecimento de nossas próprias emoções. Essa habilidade é importante nas relações sociais, pois é uma leitura emocional que fazemos dos demais que nos permite melhor compreender e ‘sentir’ a perspectiva das pessoas com que nos relacionamos.

A Psicologia Positiva é um ramo da Psicologia que centra suas investigações em conhecer os mecanismos utilizados pelas pessoas que conseguem ter, mesmo diante de todas as adversidades do cotidiano, uma vida com satisfações pessoais, profissionais e saúde. Seligman e Csikszentmihalyi (2000, p. 5), estabeleceram que “o objetivo da Psicologia Positiva é começar a catalisar uma mudança no foco da Psicologia da única preocupação com o reparo das piores coisas da vida para também construir as qualidades positivas”.

Mais recentemente, Seligman (2011) afirma que o bem-estar é o principal construto da Psicologia Positiva. O pesquisador também explica que existem cinco elementos que contribuem para compreensão do bem-estar:

- Emoção positiva: aquilo que se sente e experimenta, como: entusiasmo, conforto e prazer. É considerado o principal elemento e está ligado à felicidade e a satisfação com a vida;
- Engajamento: a percepção de estar absorvido/envolvido por uma atividade ou a um momento reflexivo, ‘sem’ que se tenha consciência disso;
- Sentido: a sensação de pertencimento a algo que tenha um propósito maior;
- Realização: a busca pela conquista/vitória em algum domínio; e
- Relacionamentos positivos: relações interpessoais significativos e positivos, enfatizando a relevância dos relacionamentos para o bem-estar humano, inclusive ligados a própria herança evolutiva de nossa espécie enquanto seres eminentemente sociais.

Seligman (2011, p. 36) explica como esses cinco elementos se inter-relacionam:

[...] a emoção positiva é uma variável subjetiva, definida por aquilo que você pensa e sente. O engajamento, o sentido, os relacionamentos e a realização têm componentes subjetivos e objetivos, já que você pode acreditar que tem engajamento, sentido bons relacionamentos e alta realização e estar *errado*, ou até iludido. A conclusão é que o bem-estar não pode existir apenas na sua cabeça: ele é uma combinação de sentir-se bem e efetivamente ter sentido,

bons relacionamentos e realização. O modo como escolhemos nossa trajetória de vida é maximizando todos esses cinco elementos.

Desse entendimento, acreditamos que bem-estar aqui pode ser resumido pela definição de Jesus e Rezende (2009, p. 17), de que “o resultado da orientação geral positiva do sujeito para os acontecimentos de vida”, pois depende mais de como as pessoas enfrentam, avaliam e resolvem as circunstâncias vividas e menos de quais situações são essas, embora não possamos deixar de considerar os componentes objetivos, que não dependem somente da avaliação subjetiva do sujeito.

Percebemos a ligação que esses elementos de bem-estar têm com a Educação, pois se conseguirmos ter emoções positivas na escola, isso provavelmente nos levará a um maior engajamento com as propostas pedagógicas, de forma que o aprender seja percebido como algo prazeroso, e a sensação de pertencimento maior à instituição escolar, por ver sentido nas diferentes aprendizagens, sentindo realização pelas conquistas acadêmicas, e estabelecendo relacionamentos positivos entre os diferentes membros da escola, mantendo um clima saudável, amistoso e propício para o ensinar e o aprender.

Entendemos que a resiliência é um importante construto que também deveria ser considerado nas instituições de ensino. Segundo Tavares (2001) é uma capacidade, inerente aos seres humanos, que os faz resistirem às dificuldades e adversidades da vida mantendo a sua essência, ainda que tenha que se adaptar e se modificar conforme as situações experimentadas.

Para Souza (2006), as escolas e docentes que se preocupam em desenvolver a resiliência em seus estudantes, devem atentar para alguns elementos principais: promoção dos laços psicossociais; definição de limites claros; adequação de tarefas ao nível psicológico dos educandos; ensino de habilidades para vida; estabelecimento de altas expectativas; e empenho pessoal dos docentes no sucesso pessoal e acadêmico dos alunos.

Nesta perspectiva, entendemos então que a resiliência pode ser estimulada e aprimorada ao longo da vida, e também pode ser desenvolvida por grupos. As escolas também deveriam buscar difundir essa habilidade nos estudantes, com isso ampliando as oportunidades de eles experimentarem bem-estar e de cultivarem melhores relações entre todos nas instituições.

Consideramos que para qualquer ser humano, e em especial para os professores, seja essencial compreender os conceitos relacionados às emoções, aos sentimentos e à

afetividade, pois os mesmos detêm a complexidade das habilidades necessárias para a consciência e compreensão emocional. Nesse projeto optamos por assumir uma postura docente que buscou estabelecer um vínculo afetivo com os alunos pesquisados, utilizando também a empatia e a compreensão emocional, reconhecendo-os como sujeitos ativos de sua formação.

3.2 AUTOIMAGEM, AUTOESTIMA E AUTOCONCEITO

Acreditamos que as dimensões autoimagem, autoestima e autoconceito são importantes construtos da personalidade e, quando realistas e positivas, servem de base para uma estrutura emocional sadia.

De acordo com Maslow (s.d., p. 192- 193), “o ser humano é, simultaneamente, o que é e o que anseia ser”, demonstrando também “em sua própria natureza, uma pressão por ser cada vez mais completo, da realização cada vez mais perfeita da sua condição humana”. Ele (1991) ainda explica que todas as pessoas têm a necessidade ou a vontade de uma valorização elevada de si mesmos, com uma base firme e estável; têm necessidade de autoestima e de estima de outros.

Para Rogers (1997), os seres humanos precisam de aceitação, e quando essa lhes é dada movem-se em direção à autorrealização.

Para os psicólogos André e Lelord (2000, p. 30) os seres humanos precisam da satisfação de duas grandes necessidades: a de ser amado e a de se sentir competente (capaz). Eles denominam essas necessidades de ‘alimentos da autoestima’, uma vez que “ser amado e não ser admirado e estimado infantiliza, mas ser estimado sem se sentir apreciado é frustrante”, avaliando que ambas são imprescindíveis para uma autoestima positiva.

Há a necessidade de esclarecermos a conceituação adotada nessa pesquisa dos termos utilizados.

Para Stobäus (1983, p. 53) os construtos autoimagem e autoestima:

[...] estão intimamente ligadas ao processo de identidade e que, de certa maneira, formam uma estrutura personalógica que se interinfluencia, o que ajuda o indivíduo a ter coerência e consistência pessoais.

Mosquera e Stobäus (2008) relatam que a autoestima está alicerçada na imagem que o sujeito tem de si, que é estabelecida mediante: 1) ao que os outros comentam de como o veem; 2) como a pessoa se sente e se percebe (como realmente é); 3) como a

pessoa pensa que os outros o veem. Resultando desse balanço de aceitação ou rejeição dessas informações externas (dos demais) e internas (de si), a atribuição de um valor afetivo de estima a si mesma (quanto mais real, mais seria positivo, quanto mais irreal, mais distorcido).

Goñi e Fernández (2009) colocam que a heteroestima (estima/apreciação dos outros para com o sujeito) é a base para a autoestima, advinda do ponto de vista dos pais e cuidadores mais próximos inicialmente, após dos outros familiares, dos seus professores e do seu círculo de amizades. Em função dessas informações a pessoa elabora um marco interpretativo próprio, que possibilita que a autoestima não seja alterada a cada opinião externa, mas podendo ser ‘flexível’ o suficiente para ajustes, quando necessário.

Dessa forma, André e Lelord (2000), complementam dizendo que para as crianças mais novas a opinião dos pais é mais importante. Já na faixa dos três aos seis anos a apreciação dos pais não é descartada, mas a avaliação de seus pares começa a ter valor, principalmente em relação ao aspecto físico, a habilidade atlética e a popularidade. Na adolescência, ocorre um certo distanciamento dos pais e as fontes mais centrais de autoestima passam a ser as pessoas mais exteriores de seu círculo social. No entanto, os autores advertem (p. 95), “o impacto da aprovação parental continua a ser muito grande e só começa a diminuir verdadeiramente quando o jovem deixa a família”. Destacam também que crianças e adolescentes que evidenciam níveis mais elevados de autoestima revelam-se mais habilidosos nas áreas que valorizam, contudo podem obter resultados inexpressivos em outras.

Mosquera, Stobäus, Jesus e Hermínio (2006), destacam que, ao possuímos uma autoimagem e uma autoestima mais positivas/reais, favorecemos nossas relações interpessoais, pois nos conhecemos melhor e gostamos mais de nós mesmos e conseguimos entender e gostar dos outros, tornando-nos pessoas mais afetuosas e respeitadoras das individualidades e diferenças. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma real e coerente autoimagem e autoestima é de fundamental importância para construção de relacionamentos saudáveis com os outros e consigo mesmo.

As autoras Goñi e Fernández (2009, p. 28) descrevem as diferenças entre autoconceito e autoestima, “[...] o autoconceito faz referência a ideia que cada pessoa tem de si mesma, enquanto que a autoestima alude ao apreço (estima, amor) que cada qual sente por si mesmo; o primeiro termo faz referência à dimensão cognitiva ou perceptiva e o segundo à vertente avaliativa ou afetiva”.

William James é considerado o primeiro psicólogo a desenvolver uma teoria acerca do autoconceito. Em seu livro *'The Principles of Psychology'*, publicado em 1890, abordou a construção do *self* no capítulo *'The consciousness of self'*. Para as autoras Goñi e Fernández (2009), James trouxe valiosas contribuições no que diz respeito ao estudo do *self*, e destacam:

Distinção entre dois tipos de *self*:

- *Self* como Sujeito: o *self* subjetivo; corresponde ao *eu que pensa*; responsável pela construção do *self* como objeto; e
- *Self* como Objeto: reúne o conhecimento sobre si mesmo; pode ser concebido como o resultado de tudo o que uma pessoa pode entender como *seu*, entendido por James como sendo o autoconceito.

Atualmente, Goñi e Fernández (2009) consideram que o autoconceito contém um aspecto descritivo, ou seja, a pessoa faz descrições de si mesma, por exemplo, sobre seus atributos físicos, suas características de comportamento, suas qualidades emocionais, contendo um aspecto avaliativo, ou seja, ela realiza uma autoavaliação sobre suas condutas, qualidades e defeitos. Portanto, podemos dizer que é uma autopercepção, uma ideia mais realista que a pessoa pode ter de si mesma.

As autoras colocam ainda que o autoconceito apresenta os seguintes postulados: está organizado e estruturado, pois o sujeito categoriza a informação sobre si mesmo, relacionando estas categorias entre si; tem um caráter evolutivo, ou seja, é estável, mas não imutável, pois vai se desenvolvendo ao longo da vida, com base nas situações experienciadas pelo sujeito; tem um aspecto descritivo e outro avaliativo; e é multidimensional, ou seja, assume vários domínios, como o autoconceito acadêmico, o social, o pessoal e o físico.

No que concerne a esse projeto o autoconceito acadêmico merece destaque, pois, conforme Goñi e Fernández (2009), ele compreende a representação que o sujeito tem de si como aprendiz em um contexto educativo. Ainda acrescentam que o contexto escolar influencia fortemente o autoconceito acadêmico sendo que, de professores e colegas procedem informações para a elaboração desse construto.

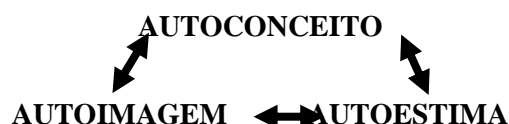
Mosquera, Stobäus, Jesus e Hermínio (2006) colocam que faz-se necessário desenvolver aspectos positivos e realistas relacionados à autoimagem e à autoestima nos ambientes escolares, já que estes contextos influenciam no desenvolvimento dos sujeitos.

Acrescentam Lettnin, Mendes, Dohms e Stobäus (2013, p. 7) que o autoconceito contém uma dimensão descritiva ligada à autoimagem e uma afetiva conectada à autoestima. Dessa forma, os pesquisadores entendem que:

A autoimagem é uma descrição que o sujeito elabora de si (interna), não estando isenta da opinião dos outros (externa). Já a autoestima está associada com o quanto o sujeito gosta de como acredita que é (interno), estando este aspecto afetivo ligado também com o modo como os outros dizem que o apreciam (externo) e como ele acredita que os outros o apreciam (interno).

Os pesquisadores elaboraram um esquema que pode ajudar a esclarecer as relações entre autoconceito (AC), autoimagem (AI) e autoestima (AE), que replicamos aqui:

Figura 2 - Esquema das relações entre AC, AI e AE



Fonte: Mendes, Dohms, Lettnin, Zacharias, Mosquera e Stobäus (2012)

Concluem Lettnin, Dohms, Mendes, Stobäus e Mosquera (2013) que a autoimagem e a autoestima são, respectivamente, a visão e o apreço que o sujeito elabora de si, sendo que esses construtos estão interligados, como também influenciados pelo que os outros expressam de como percebem e apreciam esse sujeito. Os autores também entendem que a autoimagem e a autoestima participam da construção do autoconceito, considerando que para a constituição do *self* as vivências e relações sociais são essenciais.

O docente que tenha um autoconceito realista, provavelmente, poderá ser também melhor em sua atuação pedagógica. Em contrapartida, aquele educador que não confia muito em si, ou sente frustração, dificilmente poderá mobilizar e suscitar confiança ou otimismo nos seus alunos. Numa relação educativa saudável, reflexiva e dialógica, professores e estudantes devem ter espaço para expressão e comunicação, engajados em projetos pedagógicos significativos que ajudem na formação escolar, numa perspectiva integral (MENDES, 2011).

Nesse estudo os pesquisados são adolescentes. Para Sbicigo, Bandeira e Dell'Aglio (2010), a autoestima de adolescentes brasileiros, tem sido pouco estudada

em nível nacional, sobretudo em relação às amostras contendo um número maior de sujeitos, dificultando o entendimento desse construto em nossa cultura.

Assis, Avanci, Silva, Malaquias, Santos e Oliveira (2003, p. 671), também entendem que na realidade brasileira “há uma ausência de estudos enfocando o autoconceito e a auto-estima, especialmente a do adolescente”, atrapalhando o fomento de ações no âmbito escolar e terapêutico que poderiam ajudar esse público. Segundo as pesquisadoras, o Conselho Consultivo Nacional de Saúde Mental estadunidense (*National Advisory Mental Health Council*), em 1996, classificou a autoestima como o principal indicador de saúde mental ou bem-estar psicológico. Esses autores, explicam ainda que, nos adolescentes, o autoconceito e a autoestima servem de embasamento para representação social que o jovem tem de si mesmo.

Papalia e Feldman (2013) esclarecem que na adolescência a autoestima constitui-se fundamentalmente nas relações do grupo de amizades, em especial aquelas do mesmo sexo. As pesquisadoras dizem também que a autoestima masculina, parece estar mais relacionada as realizações individuais e a feminina mais aos vínculos sociais. As autoras citam que há estudos que apontaram que rapazes demonstraram ter uma autoestima maior do que moças, no entanto ressaltam que a diferença é pequena, e que com a idade tanto mulheres quanto homens parecem melhorar a autoestima. Destacam ainda, que essa diminuição da autoestima pode ocorrer na adolescência, em ambos sexos, pelas mudanças relacionadas a autoimagem corporal e a transição do Ensino Fundamental para o Médio.

Verificamos por meio de pesquisas revisitadas por Mendes, Dohms, Lettnin, Zacharias, Mosquera e Stobäus (2012) e Lettnin, Dohms, Mendes e Stobäus (2013), sobre autoestima – na área da Educação, que as mesmas estão mais orientadas ao público adolescente, contudo em sua maioria estejam vinculadas a algum aspecto negativo como: violência, drogadição, risco social, homofobia, patologias, entre outros.

Destacamos a necessidade de ampliar o conhecimento da autoestima de adolescentes no âmbito escolar, tendo em vista que a percepção de si e de sua eficiência, tem repercussões em sua vida social, acadêmica e pessoal/afetiva. Nesse trabalho buscamos contribuir com dados acerca da autoestima de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA

Nosso estudo terá como sujeitos de pesquisa um grupo de adolescentes, portanto cabe esclarecer que, conforme Santrock (2014, p. 47), a adolescência pode ser compreendida como “[...] período de transição entre a infância e idade adulta que envolve mudanças biológicas, cognitivas e socioemocionais”. O autor ainda salienta, que a preparação para a vida adulta é uma tarefa essencial dessa fase, inclusive por depender desses jovens o futuro de suas respectivas culturas.

Entendemos nessa Tese que o desenvolvimento humano envolve processos biológicos, cognitivos e socioemocionais, que interagem entre si e se encontram de forma diferenciada, conforme a etapa da vida. Santrock (2014) traz algumas definições sobre cada um desses aspectos:

- Biológicos – relativos às alterações do corpo, habilidades motoras, cérebro, que também têm influência genética;
- Cognitivos – modificações no pensamento, raciocínio e linguagem; e
- Socioemocionais – mudanças nas relações intra e interpessoais, contextos sociais e afetividade.

Há uma intrínseca interinfluência entre esses processos, explica Santrock (2014, p. 46), “os processos socioemocionais modelam os processos cognitivos; os processos cognitivos avançam ou restringem os processos socioemocionais e os processos biológicos influenciam os processos cognitivos”.

A adolescência, destacam Batista Neto e Osorio (2011), é um período do desenvolvimento humano que é universal, com características que podem diferir de acordo com o ambiente sociocultural do sujeito. Em especial por se tratar de uma etapa marcada por modificações físicas, cognitivas, psicológicas e sociais, que estão sob influência de fatores socioeconômicos e culturais da sociedade a que esse adolescente pertence. Também é importante ressaltar que a puberdade não resulta no mesmo processo que a adolescência, embora estejam relacionados. Esclarecemos que a puberdade é uma etapa de maturação sexual do organismo, resultante de mudanças fisiológicas e neuroendócrinas, que acontecem a partir dos 12 anos (aproximadamente), e que objetivam “a capacitação biológica para as funções de procriação” (p. 44), sendo concluída em torno dos 18 anos com a finalização do crescimento dos ossos e o pleno amadurecimento gonadal. Em contrapartida, a adolescência não tem uma ‘fronteira’ tão

definida, pois envolve fatores de origem sociocultural alicerçados numa natureza biológica.

Os psiquiatras Batista Neto e Osorio (2011) assinalaram algumas características da adolescência:

- Modificação da autoimagem corporal, pela readequação do corpo infantil para um corpo adulto;
- Término do processo de separação dos pais – individualização e busca pela autonomia;
- Elaboração de lutos relativos à infância perdida;
- Construção de uma escala de valores próprio;
- Procura por identificação com grupo de amizades (iguais);
- Relacionamento do tipo luta ou fuga com a geração antecedente;
- Assentimento das responsabilidades do mundo adulto;
- Afloramento da orientação sexual, ajustada as inclinações pessoais, e independente de expectativas familiares, sociais e de imposições biológicas de gênero.

Papalia e Feldman (2013) dizem que é importante que a família e os professores reconheçam que a adolescência pode ser um período crítico, e que precisam entender as experimentações suscitadas nesse momento. Embora, também necessitem ter atenção para não confundir ‘rebeldia’ com sinais de possíveis desequilíbrios emocionais que precisem de intervenções profissionais.

Quanto ao final da adolescência, Batista Neto e Osorio (2011) acrescentam alguns fatos principais a destacar:

- Constituição de uma identidade sexual e a possibilidade de relacionamentos afetivos estáveis;
- Disposição para responsabilizar-se com compromissos profissionais também relacionados a autonomia financeira;
- Constituição de um sistema de valores pessoal;
- Estabelecimento de vínculo de reciprocidade com a geração antecedente (principalmente pais).

Em relação à idade cronológica, o final da adolescência, conforme Batista Neto e Osorio (2011), para a classe média brasileira seria, aproximadamente, aos 25 anos com variações para mais ou para menos de acordo com as condições socioeconômicas

familiares do adolescente. Geralmente, os adolescentes de baixa renda desde cedo precisam contribuir financeiramente para renda familiar, portanto, podemos dizer que eles têm um período reduzido de adolescência, quando comparado às classes sociais mais privilegiadas.

3.3.1 Os adolescentes da geração digital

A questão da era digital também precisa ser considerada quando tratamos da dimensão social da adolescência e dos adolescentes que participaram dessa pesquisa. Santrock (2014) diz que a sociedade tecnológica trocou a forma de comunicação, como por carta ou telefone, por novos meios digitais (*smartphones* e redes sociais), embora isso não prescindia outras competências não tecnológicas, como: habilidade de comunicação, de resolver problemas, de pensar criativamente e de ter atitudes positivas.

Segundo uma pesquisa realizada pelo IBOPE (2014), os jovens internautas brasileiros consultados (n= 1.513) possuem perfis, em média, em sete redes sociais, como *Facebook*, *Youtube* e *Skype*. Verificaram que 90% desses jovens, entre 15 e 32 anos, têm o hábito de navegar nessas redes. Ainda apontaram outras atividades realizadas na *web*, como a busca de informações (86%), a leitura de notícias (74%), ver vídeos (71%) e ouvir música (64%). Nos *smartphones*, os aplicativos também são bastante utilizados, tendo em vista que 89% dos jovens internautas estão continuamente conectados ao *Facebook*, 87% ao *WhatsApp*, 80% aos e-mails e 63% ao *Instagram*.

As redes sociais e as atividades realizadas na *web*, de forma geral, não podem ser classificadas em si como positivas ou negativas. Contudo, alertam Spizzirri, Wagner, Mosmann, e Armani (2012, p. 334), que a internet é uma abertura a grandes e diversas possibilidades, podendo “[...] ser enriquecedoras e favorecedoras de aprendizagem”, embora possam também ser vistas como arriscadas, em função da exposição dos jovens a perigos virtuais que podem vir a ser reais.

Em relação aos aspectos favoráveis das interações sociais mediadas digitalmente, os adolescentes (n= 534) da pesquisa de Spizzirri et al. (2012), destacaram a perspectiva de conhecer pessoas (44,82%) e a possibilidade de aumentar o número de amigos (38,79%). O não ter contato direto com a pessoa foi nomeado como vantagem (20,71%) e desvantagem (43,04%) das relações sociais *online*, expondo com isso uma contradição.

Tais resultados evidenciaram, como a utilização da *web* pode servir como um instrumento relevante na interação social por parte desses adolescentes, que embora se sintam confortáveis utilizando essas ferramentas, ainda demonstraram quererem e precisarem de relações ‘autênticas’, pois os vínculos afetivos não prescindem de contato presencial entre as pessoas. Nesse sentido, a Educação Emocional pode ajudar aos jovens a melhor gerenciar, tanto suas relações virtuais, quanto as reais.

3.3.2 Mudanças e processos no cérebro adolescente – contribuições da Neurobiologia

Estudos de neurobiologia buscam explicar o desenvolvimento cerebral na adolescência, o que também pode auxiliar a desvelar o funcionamento de alguns comportamentos, geralmente relacionados ao público adolescente, como as possíveis condutas impulsivas e as ‘explosões’ emocionais, que podem ser compreendidas pela maturação cerebral em diferentes ritmos, dificultando ao jovem apresentar repostas comportamentais consideradas ‘adequadas’ ou ‘coerentes’, em algumas situações.

É relevante destacar os processos da apoptose neural e da mielinização, que ocorrem no encéfalo adolescente. De acordo com Taboada (2010), a apoptose neural é um processo orgânico, mais conhecido como ‘poda neural’, pois caracteriza-se pelo descarte de sinapses não utilizadas (não estimuladas), com isso aumentando a eficiência cerebral. A autora ainda acrescenta que essas mudanças na estrutura cerebral, geneticamente programadas e delineadas pelas vivências e por estímulos cognitivos, trazem a otimização das habilidades executivas superiores, também chamadas de funções cognitivas superiores, como o pensamento abstrato, o controle cognitivo, a tomada de decisão, a metacognição, entre outras.

Santrock (2014, p. 114) ensina que a mielinização, processo em que o axônio do neurônio é envolvido por uma cobertura de células gordurosas (células da glia), formando um isolamento que “aumenta a velocidade e a eficiência do processamento da informação no sistema nervoso”, esse processo aumenta durante a adolescência.

O processo de mielinização cerebral não se deve unicamente a fatores orgânicos, diz Taboada (2010), as células gliais respondem a influência ambiental, desse modo um ambiente estimulante pode atuar de maneira positiva na mielinização aperfeiçoando processos cognitivos, por meio de maior eficiência na propagação dos impulsos elétricos entre o sistema nervoso central, que adquirem maior rapidez e eficácia.

Em áreas encefálicas estratégicas para o processamento das emoções e da tomada de decisões e do autocontrole ocorrem a maturação que em períodos diferentes, durante a adolescência. Conforme explica Santrock (2014), algumas estruturas cerebrais têm papel de destaque, como o corpo caloso (estrutura de fibras nervosas que conecta dois hemisférios cerebrais), que sofre um espessamento, o que traz uma melhora na capacidade de processar as informações; a amígdala (parte do sistema límbico), que participa no processamento das emoções, que amadurece antes do córtex pré-frontal, envolvido no pensamento abstrato e planejamento de ações, que desenvolve-se em mais da metade da adolescência até, aproximadamente, os 25 anos (ou mais).

Nesse sentido, destacamos a importância de a escola poder ser um desses ambientes estimulantes, contribuindo positivamente para uma maturação cerebral sadia dos estudantes, por meio de aprendizagens significativas e de relações interpessoais saudáveis e afetivas.

3.3.3 O desenvolvimento emocional na adolescência

Em relação às emoções, os adolescentes tendem a ser vistos como sujeitos que podem ter mau-humor, entusiasmo, ou tédio, com altos e baixos emocionais, não sabendo exprimir seus sentimentos apropriadamente, destaca Santrock (2014), o que pode ser explicado, em parte, em razão desse descompasso de maturação das estruturas cerebrais já citadas. O psicólogo ainda adiciona que os jovens tendem a tomar decisões mais baseados nas emoções, do que em função de pensamento abstrato (função executiva superior), por exemplo, pois não tem ainda a capacidade de administrar plenamente todas as informações advindas do ambiente. Possivelmente, isso possa elucidar a impulsividade, a instabilidade emocional e uma certa dificuldade que eles possam ter em pesar os riscos e as consequências futuras de suas ações.

Torna-se relevante, portanto, acrescentar algumas considerações sobre o Sistema Cerebral de Recompensas (SCR), que de acordo com Taboada (2010, p. 43), pode ser compreendido como “[...] conjunto de estruturas cerebrais responsáveis por premiar com prazer ou bem-estar aqueles comportamentos que se mostram úteis ou interessantes para o indivíduo”.

Rossa (2012) explica, que o SRC é constituído por elementos centrais, quais sejam, o núcleo acumbente, a área tegmentar ventral e o córtex pré-frontal, estando

também relacionado ao sistema límbico (envolvido com as emoções) e a amígdala e o hipocampo (centros fundamentais da memória).

A ativação do SCR, conforme coloca Taboada (2010), ocorre no momento em que a área tegmentar ventral passa a ter subsídios, advindos dos órgãos dos sentidos, sobre da situação do corpo, buscando no córtex pré-frontal elementos acerca da intencionalidade que levou o sujeito àquela atividade. Se o córtex frontal perceber que houve satisfação ou bem-estar na situação/ atividade, a área tegmentar ventral irá liberar dopamina (neurotransmissor), atingindo os neurônios do núcleo acumbente, parte do SCR relacionada à sensação de prazer.

Quanto mais dopamina for despejada, maior é a atividade do núcleo acumbente, conseqüentemente, maior a sensação de prazer e bem-estar que o sujeito experiencia, aponta Rossa (2012). Essa autora ainda adiciona que, “[...] esse padrão de ativação serve de base para que nosso cérebro aprenda e/ou lembre o que é prazeroso”, portanto podendo intervir em nossa conduta, pois há comunicação com o córtex pré-frontal, responsável pela tomada de decisões e planejamento das ações.

Nessa direção, Palmini (2010, p. 19) acrescenta que esse sistema funciona como um instigador de nossa exploração do meio na procura de “[...] ‘satisfações cognitivas’ como elementos condutores à felicidade e no evitamento de ‘punições cognitivas’ que levam a sensações de tristeza e desespero”, portanto também relacionado com a motivação, tanto para a satisfação das necessidades básicas de preservação da espécie, como comer, satisfação sexual, proteção da prole, etc., como também para a obtenção de sensações prazerosas e bem-estar em tarefas do dia a dia.

Na adolescência, o núcleo acumbente perde um terço dos receptores dopaminérgicos, ou seja, um número menor de receptores torna mais difícil a ativação do SCR, segundo Taboada (2010), ademais isso pode elucidar o afastamento do jovem das atividades consideradas satisfatórias na infância, iniciando uma procura por novidades (contextos diversos, atividades diferentes, relações sociais, relações sexuais), tentando novos estímulos para o SCR.

De certa forma, essa mudança do SCR, sofrida pelos adolescentes, os impulsiona para buscar conhecer o mundo adulto e assumir novos riscos, que são necessários para experimentação do mundo e para que possa fazer suas escolhas futuras, pondera Taboada (2010).

Por outro lado, destaca Rossa (2012), que essas modificações também podem alterar as atitudes dos jovens de outra forma, como reações de baixo entusiasmo e até

mesmo apatia ou conhecido tédio da adolescência. Reside aí também o risco do jovem se envolver com o consumo de drogas na busca do prazer fácil que tinha na infância.

Todos os autores que citamos, que contribuem para compreensão do SCR (PALMINI, 2010; TABOADA, 2010; ROSSA, 2012), parecem concordar no que diz respeito à Educação, pois destacam que as instituições educativas precisam atentar para todas essas mudanças pelas quais estão passando os jovens, e investir em propostas pedagógicas inovadoras, motivadoras e estimulantes, que ativem o SCR dos estudantes, de maneira saudável, que os levem a um engajamento com as satisfações cognitivas, emoções positivas e bem-estar que o aprender pode proporcionar.

Santrock (2014) agrega que, as experiências ambientais, juntamente com a maturação cerebral, atuam para o desenvolvimento da afetividade na adolescência, sendo que nesse período os jovens podem se tornar mais conscientes de seus ciclos emocionais, bem como serem mais habilidosos ao demonstrarem suas emoções aos demais. Ainda que o autor advirta, que apesar do aumento das habilidades socioemocionais demonstradas pelos jovens, muitos adolescentes não conseguem ter uma regulação emocional eficiente, podendo demonstrar flutuações emocionais. O psicólogo também relaciona emoções com a autoestima, como por exemplo, a baixa autoestima está associada a emoções negativas como a tristeza, sendo que a alta autoestima está conectada com emoções positivas como a alegria.

Lerner e colaboradores (2009, apud SANTROCK, 2014), enfatizaram a importância do Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ), refletindo uma abordagem da Psicologia Positiva para compreensão da adolescência. O DPJ ressalta as forças e virtudes positivas do caráter que são aspiradas para os jovens. Os pesquisadores descreveram cinco qualidades positivas que consideraram importantes para serem desenvolvidas pelos adolescentes, auxiliados por programas escolares e/ ou comunitários, inseridos em contextos sociais positivos, quais sejam:

- Competência: perceber de maneira positiva suas ações em diferentes áreas, como social, escolar e física;
- Confiança: autoestima positiva e a noção de pode obter resultados positivos de uma situação em que é capaz de resolver (autoeficácia);
- Conexão: relacionamentos interpessoais positivos, nos âmbitos familiar, escolar e comunitário;

- Caráter: reconhecimento das convenções sociais, pela compreensão da diferenciação entre o certo e o errado; e
- Cuidado/compaixão: manifestar interesse emocional com os demais, em especial àqueles que estão em desvalia.

Das contribuições dadas pelos pesquisadores já citados (PALMINI, 2010; TABOADA, 2010; ROSSA, 2012; SANTROCK, 2014), compreendemos que é de especial importância a construção de programas e projetos, inseridos no contexto escolar, voltados ao público adolescente, que possam servir de apoio e estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagens positivas desses jovens, nos âmbitos biológicos, cognitivos e socioemocionais, contribuindo para que possam crescer e tornar-se adultos equilibrados e autônomos, capazes de orientar sua vida a partir de escolhas que lhe proporcionem satisfação e bem-estar.

3.4 INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL, INTERPESSOAL E EMOCIONAL

Gardner (1994) em seus estudos ampliou o conceito tradicional de inteligência, mais associado a lógico-matemática e a linguística, passando a admitir que possuímos diferentes tipos de inteligência – inteligências múltiplas, que podem ser definidas, de forma geral, como competências intelectuais que reúnam um conjunto de habilidades que tem o potencial para resolver problemas reais, como também a aptidão de criar ou encontrar novos desafios e, por meio disso, proporcionar a possibilidade de aquisição de novos conhecimentos. Ele destaca que a divisão que estabeleceu para identificar os tipos de inteligência (linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, pessoais), foi formulada para fins de pesquisa, pois nossas inteligências são processos e capacidades contínuas.

Nesse projeto as inteligências pessoais são as que vamos examinar, quais sejam: inteligências intra e interpessoal.

A inteligência intrapessoal é, segundo Gardner (1994, p. 185), “[...] o *acesso à nossa própria vida sentimental* – nossa gama de afetos e emoções: a capacidade de efetuar instantaneamente discriminações entre estes sentimentos”, podemos dizer que é a aptidão de identificar nossas emoções e sentimentos, o que contribui para a percepção e compreensão de si mesmo.

Em contrapartida, a inteligência interpessoal pode ser entendida como a intrapessoal ‘voltada para fora’, para os demais com quem convivemos, ou seja, (p. 185)

“[...] *capacidade de observar e fazer distinções entre outros indivíduos* e, em particular, entre seus humores, temperamentos, motivações e intenções”. Por essa perspectiva, entendemos, portanto, que a inteligência interpessoal é a habilidade de compreender, mediante uma ‘leitura emocional’, as pessoas com quem nos relacionamos.

Alguns psicólogos, seguindo a linha de Gardner (1994), incluíram a Inteligência Emocional como uma inteligência adicional, buscando contemplar a compreensão de nossa preciosa e rica vida emocional e dos relacionamentos, que tornam a existência mais humana e significativa.

O termo Inteligência Emocional (IE) foi definido, inicialmente, pelos psicólogos Salovey e Mayer (1990, p. 189) como: “habilidade de monitorar os sentimentos e as emoções próprias e dos demais, de discriminar entre eles e utilizar essa informação para guiar seus pensamentos e ações” e inserida em um subconjunto da inteligência social. Nesse artigo, também explicam que as emoções eram tradicionalmente associadas, na cultura ocidental, a comportamentos negativos que precisavam ser ‘controlados’. Os autores veem as emoções como respostas sistematizadas de natureza múltipla, incluindo a fisiológica, cognitiva, motivacional e experiencial.

Mais recentemente Mayer, Salovey e Caruso (2004) em um artigo em revisão seus principais achados e de outros pesquisadores na área da IE, explicam seu modelo de quatro áreas:

- 1) Percepção emocional: capacidade de reconhecer emoções em si e nos outros, assim como sua expressão (verbal e não-verbal);
- 2) Facilitação emocional: utilizar as emoções para facilitar o pensamento;
- 3) Compreensão emocional: entender e analisar as emoções, como também a mudança de estados emocionais; e
- 4) Regulação emocional: reflete o gerenciamento das emoções, envolvendo o autoconhecimento e a consciência social.

Os autores ressaltam que essas habilidades estão interconectadas, pois como poderíamos regular nossas emoções se não soubéssemos identificá-las, por exemplo.

No entanto, Goleman (2012, p. 58) traz uma outra definição de IE que:

[...] capacidade de criar modificações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante.

O psicólogo divide as aptidões da IE em cinco domínios, e explica que foram definidos a partir dos estudos de Salovey e Mayer (1990):

1. Conhecer as próprias emoções: autoconsciência de um sentimento quando ele surge;
2. Lidar com emoções: modular as emoções de forma conveniente utilizando a autoconsciência.
3. Motivar-se: utilizar as emoções auxiliando no cumprimento de objetivos. O autocontrole emocional – adiamento de satisfação e controle de impulso, base para realizações de metas, associados a automotivação e criatividade;
4. Reconhecer emoções nos outros: a empatia, ‘escuta’ das emoções alheias; e
5. Lidar com relacionamentos: habilidade de relacionar-se com os demais, ou seja, lidar com as emoções dos outros.

Para tais aptidões, podemos ter desenvolvida mais habilidade em um domínio e menor em outro, embora possamos, por meio da aprendizagem, obter um aprimoramento em todas elas (GOLEMAN, 2012).

Casassus (2009, p. 134) propõe uma distinção entre desenvolver a IE e desenvolver uma Educação Emocional,:

[...] não é apenas um caminho de aquisição de habilidades, mas uma educação de integração [...] sabemos onde estamos quando começamos, mas não sabemos aonde esse caminho nos levará. [...] abrimos a possibilidade da transformação pessoal [...] porque o fim do caminho está dentro de nós e, ao final, teremos outras características.

Apesar de acreditarmos serem de muita relevância as contribuições dos estudos de IE, e de reconhecermos que os mesmos certamente nos auxiliam na compreensão dessa vida emocional humana, a proposta de Oficinas de Ensino apresentada está pautada nos princípios da Educação Emocional, que almeja, além do desenvolvimento das habilidades pertinentes à IE, um processo no qual o sujeito adquire a consciência e a compreensão emocional, tendo em vista que nossa área de pesquisa e atuação é a Educação.

Pretendemos criar condições, por meio dessas Oficinas, para que os estudantes possam desenvolver uma melhor compreensão e consciência das suas emoções e sentimentos, aperfeiçoar estratégias de autorregulação emocional, como também ampliar sua habilidade de fazer uma leitura emocional dos demais, como também estimular o aprimoramento das inteligências intra e interpessoais.

3.5 EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Já é bastante divulgada a perspectiva de Delors (2001) sobre as quatro aprendizagens fundamentais que precisam ser desenvolvidas ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, acrescenta também que estes quatro pilares do saber englobam a realização da pessoa na sua totalidade. Destaca o autor que o aprender a conhecer seria o mais desenvolvido na educação formal, e em segundo plano fica o aprender a fazer. Já o aprender a viver junto e o aprender a ser ficam relegados às situações ‘aleatórias’ no dia-a-dia das escolas, não sendo incluídas nos planejamentos. Acreditamos, concordando com o autor, que as aprendizagens de convivência e a de ser precisam estar nas práticas da Educação formal, tanto quanto as outras. A Educação Emocional pode ser incluída como uma das formas de melhor trabalhar estas aprendizagens no ensino regular.

Alzina (2010, p. 243), traz a definição de Educação Emocional que será considerada neste trabalho:

Processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potencializar o desenvolvimento das competências emocionais como complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos os elementos essenciais ao desenvolvimento da personalidade integral.

Com isso, buscando aperfeiçoar o desenvolvimento humano e aumentar o bem-estar pessoal e social, tendo em vista que o que é pessoal se constrói também no social, nas relações com os outros (externo) e consigo (interno), a partir do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades da dimensão emocional.

Alzina (2010) também define alguns dos objetivos gerais da Educação Emocional: conhecer melhor as próprias emoções; identificar as emoções dos outros; desenvolver habilidade para regular as próprias emoções; desenvolver habilidade de gerar emoções positivas; desenvolver a habilidade de auto motivar-se; buscar regular os efeitos das emoções negativas; assumir uma atitude positiva perante a vida, entre outros.

Coloca alguns possíveis efeitos da Educação Emocional, como: o aumento das habilidades sociais; relações interpessoais mais harmônicas; o aumento da autoestima; menores índices de agressões e violência; a melhora no rendimento escolar; a redução da iniciação do consumo de drogas (lícitas ou ilícitas); a redução de sintomas de depressão, tristeza, ansiedade e estresse, etc.

Ainda complementa, que existem alguns conteúdos importantes a serem abordados por uma proposta de Educação Emocional, que devem estar adaptados ao

nível de ensino com o qual se destinam e tem o propósito de alcançar os objetivos. Primeiramente há que se apresentar um marco conceitual das emoções, apresentando um conceito de emoção e dos fenômenos afetivos, os tipos de emoções e as emoções principais. Adicionam também a relevância da consciência e da compreensão emocional, que são habilidades pertinentes ao conhecimento e entendimento das próprias emoções e dos outros de sua convivência.

A competência emocional diz respeito a um processo de transformação pessoal o qual a pessoa adquire mais consciência e compreensão emocional, pondera Casassus (2009). Ele identifica algumas qualidades de pessoas que já desenvolveram competência emocional, que deveriam ser exploradas em cursos de Educação Emocional: abertura ao mundo emocional; atenção para perceber, nomear e dar sentido as emoções; vincular emoção ao pensamento; entender e analisar informações do mundo emocional; regular as emoções; modular as emoções; e acolher, acalmar e apoiar aos demais.

Quanto a competência emocional na adolescência, Santrock (2014) destaca algumas habilidades que seriam importantes para os jovens desenvolverem: compreender que a expressão emocional é relevante nas relações interpessoais; conseguir reparar estados emocionais negativos, de forma que estes tenham intensidade e duração reduzidas; entender seus estados emocionais sem ser controlado por eles (consciência emocional); e reconhecer e distinguir as emoções dos demais.

Sastre e Moreno (2003) dizem que, mesmo nos primeiros anos do ensino fundamental é possível ensinar aos estudantes a distinguir as emoções e os estados de ânimo que experimentam, reconhecê-los em si e nos demais, identificar sentimentos como alegria, surpresa, medo, tristeza, raiva, etc., e suas origens. Entendemos, com isso, que a Educação Emocional pode ser implementada no EF, desde que se adapte um projeto adequado ao seu nível.

Nessa direção, Antunes (2012), realça que a partir dos 11 anos o trabalho de Educação Emocional deve adquirir um caráter regular em sala de aula, com espaço de uma aula semanal. Ainda coloca que o professor de qualquer componente curricular poderá assumir essas aulas, desde que tenha tido formação adequada nos fundamentos da Educação das emoções. Acrescenta, que as aulas deveriam ter de ser divididas em dois momentos: um inicial, contendo uma dinâmica de sensibilização ou um jogo, objetivando um ‘despertar emocional’ para a temática escolhida, e outro momento de debate acerca das emoções emergidas, relações com seu dia-a-dia e exploração das

ideias e pensamentos pessoais. O professor tem o papel de mediador e estimulador das discussões e das atividades.

Alzina (2010), cita alguns modelos de aplicação de propostas de intervenção em Educação Emocional, destacaremos alguns deles:

- Orientação ocasional: não se trata de um programa, mas de o professor aproveitar uma situação suscitada em sala para falar sobre aspectos da Educação Emocional;
- Programas paralelos: cursos extracurriculares, no contra turno escolar, de adesão espontânea dos alunos, pode não ser visto como algo importante por estar a margem das outras disciplinas, embora seja um ponto de partida;
- Disciplinas eletivas: oferecidas pelas instituições educativas, com temas pertinentes à Educação Emocional. Não atinge todos os alunos por ser opcional, mas é uma maneira de começar;
- Ação tutorial: uma ação grupal orientada a todos os discentes, nas sessões de tutoria em que se desenvolvem os conteúdos da Educação Emocional;
- Integração curricular: nessa intervenção, os conteúdos se integram como um tema transversal nos diferentes componentes curriculares, em todos os níveis educativos;
- Integração curricular interdisciplinar: nessa modalidade, dá-se um passo além da integração, de modo que há uma coordenação sincronizada entre os conteúdos abordados nas diferentes disciplinas, de forma interdisciplinar.

Além dos modelos de intervenção, Alzina (2010) explica que os mesmos devem ser complementados por consultas. Por modelo de consulta ele entende que sejam consultorias entre profissionais de diferentes campos (psicólogo, psicopedagogo, professor), e os da instituição educativa, que possam contribuir na construção das diferentes propostas de Educação Emocional. Os consultores podem assessorar os docentes e as organizações a aumentar suas competências em relação a alunos e pais, por exemplo, ou prover auxílio no desenvolvimento de habilidades para resolução de problemas, de caráter colaborativo.

No que diz respeito aos materiais e às práticas em Educação Emocional, Alzina (2010) apresenta sugestões sobre o que considera mais adequada em razão de sua experiência de coordenador do GROPE (Grupo de Pesquisa em Orientação Psicopedagógica). Quanto aos materiais didáticos, em seu livro apresenta algumas atividades e o GROPE publicou um material com atividades com práticas em Educação Emocional (BARCELÓ; REDON, 2010), como também recorrer as obras de arte,

utilizando pinturas, fotografias, filmes e músicas, que possam despertar sensações emocionais. Ressalta que as dinâmicas de grupo se prestam como boas técnicas para utilizar em Educação Emocional, assim como a jogos de dramatização. Embora advirta que ainda se tem muito o que pesquisar nessa linha.

Realça que para uma composição ótima em um programa de Educação Emocional, é importante que a instituição como um todo se envolva e ‘abraça a ideia’, os professores, os pais e a comunidade escolar, e deve emergir de uma cuidadosa análise do contexto para que possa detectar as necessidades e estabelecer objetivos que sejam favoráveis aquela situação.

Há que se ter atenção, recomenda Alzina (2010), pois surgirão problemas e dificuldades, que são próprias de qualquer tentativa de inovações em Educação, e a Educação Emocional não é a ‘tábua de salvação’, nem tem receitas prontas, mas propõe um caminho positivo que pode trazer bem-estar, boas relações intra e interpessoais, conhecimentos e habilidades socioemocionais que podem ser utilizados na vida diária, além das fronteiras da escola.

Ainda é preciso esclarecer o aspecto da avaliação de programas de Educação Emocional, lembra Alzina (2010), que é necessário, porém apresenta dificuldades, pois as emoções e os processos emocionais são subjetivos, tornando-se difíceis de serem medidos. Ele agrega que existem medidas de avaliação de diferentes componentes como, por exemplo, o fisiológico (ritmo respiratório, temperatura, taxas de neurotransmissores, etc.), o comportamental (expressões faciais, tom de voz, gestos, entre outros), e o cognitivo (escalas auto informes).

Nessa Tese escolhemos a avaliação cognitiva utilizando duas escalas, que apresentam validade e fiabilidade adequadas, e avaliam três dimensões emocionais: os afetos positivos e os afetos negativos, e a autoestima.

Isto posto, entendemos que os professores e os gestores da Educação necessitam conhecer os avanços das áreas da Neurociência e da Educação Emocional, dos quais já citamos alguns nesse referencial, a fim de utiliza-los em sua prática, buscando, com isso, um melhor clima para aprendizagem na sala de aula e na escola de forma geral, um currículo que contemple uma formação humana integral, melhores relações entre eles e os discentes, resultando em melhores aprendizagens e bem-estar para todos.

3.6 PROGRAMAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Para verificar a existência de propostas ou programas educacionais nacionais voltados à Educação Emocional, de nível acadêmico fizemos uma pesquisa, utilizando a metodologia Estado do Conhecimento, que, segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155), se constitui de uma análise de:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Para tanto utilizamos como fonte de pesquisa o Banco de Teses da CAPES, com as Dissertações e Teses publicadas nos anos de 2011 e 2012, que constituiu nosso *corpus* de análise, pois os anos anteriores e 2013 não estão disponíveis no site até o momento (novembro/ 2015), a partir dos descritores Educação Emocional e Afetividade. Seguimos a orientação metodológica de Morosini e Fernandes (2014), para a estruturação do *corpus* de análise, quais sejam: leitura flutuante dos trabalhos para identificação e classificação; construção da bibliografia anotada e sistematizada (tabelas contendo informações dos trabalhos selecionados); e proposição das categorias, por meio da análise de conteúdo. Organizamos os dados pesquisados de forma resumida no quadro 1, e no quadro 2 (Apêndice A) citamos todos os trabalhos classificados em cada categoria.

Quadro 1- Dissertações/Teses publicadas com descritores Afetividade e Educação Emocional

ANO DE DEFESA	Nº DE TRABALHOS	Nº DE TRABALHOS EM EDUCAÇÃO	DESCRITOR
2011	0	0	EDUCAÇÃO EMOCIONAL
2012	1	1	EDUCAÇÃO EMOCIONAL
2011	23	8	AFETIVIDADE
2012	25	16	AFETIVIDADE

Fonte: a autora (2016)

Consideramos apenas os trabalhos produzidos na área da Educação para uma análise qualitativa, por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2010), a partir dos resumos. Verificamos que, estabelecendo como critério de agrupamento os sujeitos de pesquisa explicitados, poderíamos organizar as Teses e Dissertações em três categorias.

Com essa metodologia, categorizamos as pesquisas disponíveis em três classificações distintas, reunindo os dados dos dois anos:

1. SENTIMENTOS/EMOÇÕES NA DOCÊNCIA: Essa categoria foi identificada a priori em uma pesquisa qualitativa, sobre Afetividade na docência universitária, de Stobäus, Mosquera, Mendes, Lettnin e Dohms (2014), por expressar a percepção de professores na temática da afetividade no contexto educativo. Nesse levantamento, utilizando o descritor afetividade encontramos pesquisas relacionadas com a investigação da percepção de professores sobre a Afetividade na Educação. Localizamos em 2011 duas Dissertações e uma Tese, e em 2012 quatro Dissertações, perfazendo sete pesquisas, todas utilizaram a metodologia qualitativa.

Para categoria Sentimentos/emoções na docência, exemplificamos com a Dissertação “*O professor do 6º ano e suas concepções sobre afetividade: efeitos na prática docente e na aprendizagem*”, de Silva (2011), por entendermos que seja a que melhor expressa o seu conteúdo. O autor entrevistou professores do 6º ano do EF para compreender sobre o que entendem sobre a Afetividade na Educação. Como a análise dos resultados, Silva (2011) depreendeu que os docentes acreditam que as dimensões cognitiva e afetiva parecem não interferir uma na outra, tendo papéis diferentes no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, acrescenta que, os professores pesquisados explicitaram que entendem que a afetividade influi na construção de conhecimento dos estudantes, embora não tenham conseguido expressar, nas entrevistas, de que forma eles podem fomentar esse processo em sua prática.

2. AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: VISÃO DE PROFESSORES E ALUNOS:

Nessa categoria agrupamos pesquisas relacionadas ao estudo das percepções de alunos e professores, da Afetividade na Educação e na relação professor-aluno. Encontramos em 2011 uma Dissertação, e cinco em 2012, totalizando seis trabalhos, todos empregaram a metodologia qualitativa.

A Dissertação de Neczyk (2012), intitulada “*Sentimentos de professores e de alunos de duas escolas públicas de tempo integral no estado de São Paulo*”, nos parece bem representativa para ilustrar a categoria Afetividade na Educação: visão de professores e alunos. A autora, por meio de entrevistas elencou sentimentos revelados pelos docentes, em relação à experiência de trabalhar na escola de tempo integral, quais sejam: orgulho em relação à profissão, consideração pelos educandos, e sentimentos

conflitantes em relação à escola, como, por exemplo: satisfação X frustração, e felicidade X desânimo.

Os estudantes em suas falas sobre estar na escola de tempo integral, expressaram sobre momentos em que sentem interesse, e outras situações em que disseram se sentir desmotivados.

Necyk (2012) também identificou e enumerou alguns pontos em que o projeto da escola poderia ser melhorado. Este foi um estudo que, além de apontar o que pensavam professores e alunos da proposta de Educação Integral, também pode sugerir melhorias para o projeto beneficiando a comunidade escolar como um todo.

3. AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE ALUNOS: Com os descritores Afetividade e Educação Emocional encontramos pesquisas visando a investigação das concepções de alunos da Afetividade na Educação frente ao seu cotidiano educativo. Detectamos em 2011 quatro Dissertações, em 2012 cinco Dissertações e três Teses. Apenas uma Tese em 2012 estava relacionada com o descritor Educação Emocional e em 2011 nenhum trabalho. No total classificamos 12 pesquisas para essa categoria, sendo que desse, oito usaram metodologia qualitativa e quatro quanti-qualitativa.

Para categoria Afetividade na Educação: concepções de alunos, merece relevo a Dissertação de Ferreira (2012), “*Investigando a Influência do Domínio Afetivo em Atividades Didáticas de Resolução de Problemas de Física no Ensino Médio*”, que investigou a influência das emoções no envolvimento e no desempenho dos estudantes, na resolução de problemas na disciplina de Física, partindo do pressuposto que tradicionalmente se investiga apenas a dimensão cognitiva desse processo.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados as observações participantes, as resoluções de problemas, os gráficos emocionais, as entrevistas com autoscopia e as gravações em áudio e vídeo. Como resultados a autora encontrou, que a autoeficácia é uma variável influente em como o aluno direciona suas emoções durante as resoluções de problemas e no desempenho; o professor tem papel importante numa formação de um ambiente motivador; e que as atividades contextualizadas (na área da Física) mobilizam e envolvem mais os estudantes. Nos pareceu importante este trabalho por buscar demonstrar, por meio de pesquisa aplicada, a como os afetos e a motivação podem influenciar, tanto positiva quanto negativamente, no pensamento, e conseqüentemente nas atitudes e posicionamentos dos alunos nas atividades de aula e nas avaliações.

Destacamos também a Tese “*Formação humana para jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Pernambuco*” (CORDEIRO, 2012), que versa sobre uma experiência pedagógica da elaboração e prática de uma disciplina de Relações Interpessoais, em cursos tecnológicos, voltada para formação humana e educação sócio-emocional, com ênfase em temas como: relações interpessoais, empatia, espiritualidade, emoções e sentimentos, sendo a única pesquisa que correspondeu ao descritor Educação Emocional nos dois anos pesquisados.

Além disso, a autora também desenvolveu uma escala de atitudes tipo *Likert* chamada Escala para Compreensão de Aspectos da Formação Humana (ECAFH), utilizada para verificar uma possível mudança de atitude dos estudantes antes e depois da intervenção, encontrando diferença estatisticamente significativa entre as médias da ECAFH antes e depois da disciplina, utilizando o Teste Inferencial t de Student, resultando em um aumento das médias em relação aos parâmetros avaliados. Cordeiro (2012) interpretou, a partir desses resultados, que houve um aumento da compreensão de aspectos da formação humana dos estudantes após a intervenção do componente curricular.

O estudo de Cordeiro (2012) foi o que se aproximou metodologicamente ao que nos propusemos a desenvolver nessa Tese. A pesquisa nos pareceu um bom exemplo para demonstrar que o investimento em uma formação mais voltada a questões humanizadoras pode ser capaz de reverter em crescimento sócio-emocional e cognitivo de pessoas, aprimorando a compreensão de si e dos demais, e podendo torná-los mais competente na tomada de decisões em diferentes aspectos de vida de forma mais consciente e responsável.

Quadro 3– Distribuição dos trabalhos por categorias e metodologia

	CATEGORIAS	TESES	DISSERTAÇÕES	METODOLOGIA
1	Sentimentos/emoções na docência	01	06	Qualitativa (todos)
2	Afetividade na Educação: visão de professores e alunos	0	06	Qualitativa (todos)
3	Afetividade na Educação: concepções de alunos	03	09	Qualitativa (8) Quanti-qualitativa (4)
	TOTAL	04	21	25

Fonte: a autora (2016)

Quanto ao tipo de metodologia escolhida para as pesquisas, verificamos que 84% (21) dos estudos usaram um método qualitativo e 16% (4) utilizaram um quantitativo. Como instrumentos de coleta de dados, podemos exemplificar alguns dos mais citados, tais como: entrevista semiestruturada, observação e questionário.

Podemos inferir também, por meio dessas pesquisas, que a Tese de Cordeiro (2012) apresentou uma proposta elaborada e avaliada de uma intervenção com estudantes, na área da Educação Emocional; e a Tese de Costa (2012), também incluída na categoria 3, que propôs uma disciplina de estatística baseada em projetos, com fundamentação teórica na relação entre Afetividade e Cognição. Os demais estudos, elaboraram algum tipo de levantamento ou mapeamento sobre Emoções, Sentimentos e Afetividade na Educação, baseados nas falas e observações feitas a partir de alunos e/ou de professores, sendo que a partir disso a maioria deles propôs indicações para mudanças nos contextos pesquisados.

Usando também o Banco de Teses da CAPES, verificamos que em 2011 foram defendidos 2.657 trabalhos, e em 2012 foram feitas 2.621 defesas, perfazendo um total de 5.278 trabalhos acadêmicos (entre Teses e Dissertações), nesses dois anos. Então, com esses dados calculamos que as 25 pesquisas que categorizamos, representam apenas 0,47% do que foi produzido em 2011 e 2012, na Área de Conhecimento da Educação. Entendemos, portanto, que no Brasil temos uma produção acadêmica pouquíssimo expressiva, no que diz respeito ao estudo das Emoções, dos Sentimentos e da Afetividade na Educação (24 trabalhos), e menos ainda da Educação Emocional (apenas uma Tese). Tendo em vista a quantidade de Dissertações e Teses que são defendidas a cada ano, nos cursos de Pós-Graduação, que têm como Área de Conhecimento a Educação, em todo o país.

Passaremos a relatar algumas experiências internacionais de Educação Emocional. Goleman (2012) traz um breve histórico sobre cursos de alfabetização emocional nos Estados Unidos, dizendo que esse movimento iniciou na década de 1960 com a ideia de uma educação afetiva, ou seja, utilizar o afeto como meio de aprendizagem. Após, seguiram-se cursos preventivos objetivando resolver problemas específicos, como: o fumo, a gravidez na adolescência, a violência, o abuso de drogas, significando intervenções para déficits específicos que apresentam de fundo problemas com aptidões sociais e emocionais. Desse caminho, atualmente os projetos de alfabetização emocional visam inserir as emoções e os relacionamentos nos currículos regulares, utilizando a Inteligência Emocional como aptidão central.

O Curso de Ciência do Eu, na escola Nueva (escola particular), citado por Goleman (2012) como um modelo de ensino de IE e ocorre já sendo desenvolvido há mais de 20 anos. Nesse curso os alunos têm aulas específicas com professores preparados para isso, que visam o desenvolvimento da autoconsciência, o controle das emoções, a empatia e os relacionamentos, também utilizando as próprias situações cotidianas que os alunos trazem como temas para as aulas.

O autor também descreve o curso de Aptidões para Vida da Escola Augusta Lewis Troup (escola pública), que trabalha com uma comunidade menos favorecida do ponto de vista socioeconômico, do que Nueva, embora tenha uma proposta bastante semelhante no aspecto do formato e conteúdo do curso, e nos bons resultados.

Há também programas que se diferenciam dos anteriores por não envolver uma disciplina específica, mas por difundir o conteúdo de Educação Emocional nos diferentes componentes curriculares.

Goleman (2012, p. 294) destaca que independentemente se a alfabetização emocional tem um curso específico ou é transversal, ou como essas aulas são dadas, o fator mais importante é a qualificação docente, pois como o professor trata as turmas já é, por si, “[...] uma lição *de fato* de competência – ou incompetência – emocional. Sempre que um professor responde a um aluno, vinte ou trinta outros aprendem uma lição”.

As diferentes experiências estadunidenses em cursos de alfabetização emocional têm apresentado muitos resultados positivos para os estudantes que deles participam, tais como: autoconsciência emocional (reconhecer os sentimentos e suas causas); controle das emoções (melhor tolerância à frustração e controle da raiva, menos comportamentos agressivos ou autodestrutivos, mais sentimentos positivos sobre si, a escola e a família); canalizar produtivamente as emoções (mais autocontrole, melhores notas, mais concentração nas tarefas); empatia (melhor empatia e sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros); e lidar com relacionamentos (melhor na solução de problemas em relacionamentos, mais assertivo e hábil na comunicação, maior partilhamento, cooperação e prestatividade).

Embora tenham resultados bastante animadores, os cursos de alfabetização emocional estão mais voltados para o desenvolvimento da IE o que, conforme já esclarecemos anteriormente, não é o nosso maior objetivo.

Tivemos acesso também a Tese de Savage (2011), da Universidade do Sul da Flórida, desenvolvida buscando o aumento do BES de adolescentes, por meio da

realização de 10 sessões de intervenção (13 horas), com 29 estudantes entre 10 e 12 anos, mantendo um grupo controle de 27 alunos, em uma escola pública, utilizando como base a Psicologia Positiva, organizada pela pesquisadora que é psicóloga. O grupo de intervenção foi subdividido em cinco, com seis ou cinco alunos em cada.

Na primeira sessão realizou uma introdução ao assunto. Na segunda e terceira sessões objetivaram a elaboração de interpretações positivas de fatos passados na vida dos estudantes. Como tarefa extra curso foi pedido que os alunos escrevessem diários de gratidão para voltar seus pensamentos a pessoas e situações as quais poderiam sentir gratidão. Do quarto ao sétimo encontro foram desenvolvidos tópicos sobre sentimentos positivos no presente. Nas sessões oito e nove foi trabalhado um modelo explicativo positivo de acontecimentos da vida atual e expectativa de eventos futuros. A finalização da intervenção ocorreu na décima sessão.

Como resultados da pesquisa Savage (2011) encontrou um aumento da satisfação de vida no pós-teste do grupo de intervenção em comparação com o pré-teste. Apesar de não ter encontrado diferença significativa com o grupo controle. Nos Afetos Positivos e Negativos não foram verificadas diferenças significativas entre os grupos, tanto no pré quanto no pós-teste. Na comparação do grupo intervenção do pré para o pós-teste, também não se verificou diferença estatisticamente significativa.

Deste modo, a autora conclui que houve um aumento do BES nos estudantes do grupo de intervenção, tendo em vista o aumento da satisfação de vida, que constitui a dimensão cognitiva do BES.

Cubero, Alzina, Monteagudo e Moar (2006) relatam sobre o GROPE – Grupo de Pesquisa e Orientação Psicopedagógica, da Universidade de Barcelona, que trabalha de forma geral com a orientação psicopedagógica e em particular com Educação Emocional, desde 1997. Esse grupo pesquisa para a formação de um marco teórico para Educação Emocional; a identificação e compreensão das competências emocionais; a formação de professores, juntamente com a elaboração de materiais didáticos de apoio; a criação de instrumentos de avaliação e diagnóstico para Educação Emocional; e a elaboração, aplicação e avaliação de programas de Educação Emocional em diversos níveis e contextos educativos.

De seus diversos programas os pesquisadores destacam a Escola de Educação Emocional, desenvolvido na Universidade de Sevilha, destinado a estudantes universitários. Esse programa visa a Educação integral, colocando no ‘centro’ do processo o próprio sujeito da aprendizagem, calcado em uma filosofia humanista, com

práticas pedagógicas construtivistas e estratégias de ensino utilizando o drama e as técnicas narrativas. Essa iniciativa ampliou sua oferta para professores, pais e mães de alunos. Como resultados os pesquisadores citam depoimentos dos estudantes participantes do programa do acharam de benefícios obtidos (CUBERO, ALZINA, MONTEAGUDO e MOAR, 2006, p. 216) “conhecer-se melhor; relaxar; ver as coisas com humor; melhorar como pessoas; e comunicar-se melhor com seus pais e professores”.

Destacamos, novamente, que adotamos para essa proposta a linha de Educação Emocional de Cubero, Alzina, Monteagudo e Moar (2006) e Alzina (2010), que está orientada para o desenvolvimento de competências emocionais e relacionais, em uma perspectiva humanista de Educação.

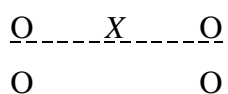
Em vista de todas essas experiências exitosas e resultados positivos, acreditamos que é importante que a pesquisa no Brasil possa se orientar para essa área, pois tantos problemas enfrentados diariamente em nossas escolas, como, por exemplo, o desinteresse pela aprendizagem, a indisciplina na sala de aula e a evasão escolar, estão relacionados com as habilidades emocionais e sociais, que se fossem melhor desenvolvidas, poderiam, quem sabe, minimizar muitos deles e melhorar as relações, o clima e as aprendizagens nas escolas.

4 METODOLOGIA

Pretendemos com esta pesquisa Aplicada, com delineamento Quase-Experimental, utilizando análise Quantitativa, coletar dados de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, por meio das respostas a duas escalas, que serviram como diagnóstico para as Oficinas de Ensino, para que se pudesse estabelecer um guia para seu desenvolvimento, levando em conta as emoções, os sentimentos e o processo de aprendizagem.

Segundo Campbell e Stanley (1979), o delineamento quase-experimental é semelhante ao experimental, porém se difere dele pela ausência de completo controle da aplicação do tratamento experimental ou intervenção. Dentro da classificação quase-experimental, os autores ainda explicitam alguns tipos de desenhos que podem ser utilizados, conforme o objeto a ser pesquisado, para esse projeto entendemos que o delineamento com grupo controle não-equivalente é o que melhor se adequa. Esse desenho se caracteriza por apresentar um grupo experimental e um grupo controle, ambos submetidos a um pré-teste e um pós-teste, que objetiva verificar o efeito de um determinado tratamento. Campbell e Stanley (1979, p. 83) elaboraram um esquema (replicado abaixo) que resume esse delineamento, sendo O representa os grupos, X o tratamento experimental e a linha tracejada assinala que os grupos experimental e controle não foram constituídos por escolha aleatória dos participantes às condições de pesquisa:

Figura 3 – Esquema Delineamento Quase-experimental.



Fonte: Campbell e Stanley (1979)

Segundo Thomas, Nelson e Silverman (2007) os delineamentos quase-experimentais são recomendados quando o pesquisador procura maior similaridade com as situações reais do campo de pesquisa. Em nosso caso, a intervenção que propusemos foi realizada com uma turma ‘real’ da escola pesquisada.

Nesse sentido, Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012), dizem que a pesquisa aplicada, que ocorre nos ambientes naturais (e não em laboratórios), estão geralmente voltadas a algum tipo de melhoria de condições dos locais em que são realizadas.

Destacam também que, há a possibilidade de se ter mais validade interna nos experimentos em que há um grupo controle, como explicam:

Se os grupos forem verdadeiramente comparáveis, e ambos tiverem experiências semelhantes (com exceção do tratamento), podemos dizer que os efeitos do histórico, maturação, testagem, instrumentação e regressão ocorrem igualmente para os dois grupos. Assim, podemos dizer que ambos os grupos mudam naturalmente na mesma taxa (maturação), experimentam o mesmo efeito em testes múltiplos, ou são expostos aos mesmos eventos externos (histórico). Se esses efeitos ocorrem do *mesmo* modo para os dois grupos, eles não podem ser usados para explicar as *diferenças* entre os grupos em medidas pós-teste. (SHAUGHNESSY, ZECHMEISTER e ZECHMEISTER, 2012, p. 330)

Entendemos, portanto, baseados nesses autores, que a presença do grupo controle pode prevenir de interpretarmos os resultados dos efeitos da intervenção, de forma equivocada. Esses autores ainda advertem que, ao interpretar os resultados os pesquisadores, mais comumente incorrem, é o erro do tipo II, ou seja, aceitar a hipótese nula, quando realmente pode haver efeito em relação a algum tratamento experimental. Já o erro do tipo I caracteriza-se por rejeitar a hipótese nula e atribuir significância estatística, quando na realidade não existe.

Também em relação a interpretação dos resultados, Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012, p. 214) colocam que, se estes são estatisticamente significativos, podemos deduzir que a variável independente teve um efeito sobre o comportamento, mas não “além de qualquer dúvida”. Assim como, na situação de um resultado não ser estatisticamente significativo, não podemos inferir com toda certeza que a variável independente não foi eficaz. O que podemos constatar, nesse caso, é que não há indícios suficientes para afirmar que a variável independente provoca um efeito.

A variável independente nesse trabalho é o desenvolvimento das Oficinas de Ensino, que é na realidade a única que temos influência. Já para as variáveis dependentes escolhemos as médias de Autoestima, médias de Afetos Positivos e médias de Afetos Negativos, e os resultados de desempenho escolar, que acreditamos que podem melhorar a partir da participação dos estudantes do grupo experimental nas Oficinas de Ensino, conforme já esclarecemos na hipótese de pesquisa (p. 21).

A intervenção que projetamos é a realização de 10 Oficinas de Ensino, na temática da Educação Emocional chamadas de *Vida Emocional*. Como metodologia educacional Vieira e Volquind (2002, p. 11), definiram Oficina de Ensino como, “uma forma de ensinar e aprender [...] necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre a teoria e

a prática”, e é dessa concepção metodológica que elaboramos o planejamento das nossas Oficinas.

Vieira e Volquind (2002, p. 22) ressaltaram que, o trabalho com Oficinas de Ensino objetiva:

- favorecer o enriquecimento integral e harmônico da personalidade de todos os participantes através de uma ação criativa e prazerosa;
- incentivar o exercício do espírito crítico, decodificando a realidade;
- promover a mudança de atitudes, através da responsabilidade compartilhada, do trabalho de grupo [...]

As autoras ainda salientam, que na modalidade Oficina pode surgir um novo tipo de comunicação entre professores e alunos, pois há um trabalho mais interativo, podendo oportunizar por meio das práticas, a construção de conhecimentos. Desse modo, cabe ao docente fomentar e mediar os debates, propor reflexões e desafios, para o desenvolvimento das aprendizagens.

As Oficinas de Ensino - *Vida Emocional*, foram planejadas para ocorrer em 10 encontros de 1h e 30min cada, preferencialmente duas vezes por semana, no contra turno escolar. Embora, após uma conversa inicial com o grupo experimental, eles alegaram não ter disponibilidade de tempo no contra turno da escola, então realizamos as aulas-oficina nos períodos cedidos pelos professores, durante o horário regular da escola.

Foram utilizados como referencial teórico os estudos de Neurociência das emoções e sentimentos e Psicologia Positiva para a elaboração dos encontros, em que participaram os estudantes do grupo experimental. No quadro 4 está uma síntese com planejamento geral dos objetivos, atividades e resultados esperados para cada aula-oficina. Como recursos didáticos foram empregados textos teóricos, exercícios, debates, vídeos e jogos.

Dessa forma, seguindo o que recomendam Cubero, Alzina, Monteagudo e Moar (2006), Alzina (2010) e Antunes (2012), que dizem que a Educação Emocional deve seguir uma metodologia mais prática, visando um melhor desenvolvimento de competências emocionais.

Fizemos uma reunião com os docentes que trabalham com os alunos pesquisados e com a equipe de gestão escolar, para fins de apresentação de nosso projeto, antes de sua realização, bem como para o esclarecimento de dúvidas, no intuito de manter uma boa comunicação com a escola.

Elaboramos dois Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido um para o grupo controle (Apêndice B) e um Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido para o grupo experimental (Apêndice C), os quais os responsáveis e os estudantes assinaram como condição para participação na pesquisa. Além disso, sempre nos colocamos a disposição dos pesquisados e de seus responsáveis, para esclarecimentos no decorrer do estudo, como também para encaminhar os alunos às professoras do Serviço de Orientação Escolar da escola, caso sentissem desconforto e/ou incomodo, advindos de algum procedimento de pesquisa, o que em nenhum momento nos foi relatado.

Encaminhamos esse estudo para avaliação da Comissão Científica da Faculdade de Educação e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) dessa Universidade, sendo aprovado por ambos, conforme Anexos C e D, respectivamente, no recebimento do consentimento do local da pesquisa, constando no Anexo B, e com a aprovação da Banca Avaliadora de Proposta de Tese.

Além disso, foi utilizado um diário de campo para a pesquisadora registrasse suas percepções e impressões de cada encontro, que nos auxiliou na descrição do desenvolvimento de cada aula-oficina.

A análise dos dados buscou delinear alguns aspectos das possíveis relações entre a Educação Emocional e aprendizagem, no espaço multifacetado da sala de aula, tendo em vista que podem contribuir para que as aprendizagens sejam mais significativas e tragam além do conhecimento, bem-estar para todos.

4.1 AMBIENTE DA PESQUISA E PARTICIPANTES

Antes de caracterizar os participantes julgamos necessário, primeiramente, situar a realidade das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME) e da escola pesquisada, pois os estudantes participam desse ambiente escolar.

Os níveis de ensino oferecidos pela RME são: a Educação Infantil (0 a 6 anos); o Ensino Fundamental estruturado em três Ciclos de Formação, tendo cada Ciclo duração de três anos: o I Ciclo dos 6 aos 8 anos, o II Ciclo dos 9 anos aos 11, e o III Ciclo dos 12 aos 14 anos; a Educação de Jovens e Adultos (EJA) organizada em três totalidades de conhecimento iniciais (letramento) e três totalidades finais (estudos por área); o Ensino Médio (regular e técnico); e a Educação Especial, em que são oferecidas vagas para estudantes com necessidades educativas especiais, tendo os ciclos de formação sido

adaptados a estes educandos: o I Ciclo dos 6 aos 10 anos, o II Ciclo dos 10 anos aos 15, e o III Ciclo dos 15 aos 21 anos.

A RME é composta por 96 escolas, 4000 educadores e 55000 educandos (SMED, 2015). As escolas localizam-se, em sua maioria, em bairros da periferia de Porto Alegre, tendo como público-alvo educandos pertencentes à classe trabalhadora de baixa renda.

A escola pesquisada localiza-se em um bairro periférico no extremo-sul da cidade de Porto Alegre, funciona nos três turnos, tem um corpo docente formado por 98 professores, atendendo aproximadamente 1157 alunos, divididos em 50 turmas e oferece as modalidades EF e EJA.

A instituição é considerada boa pela comunidade, tem um IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 3,7 no 9º ano em 2013 (INEP, 2015), o que está dentro da média municipal que foi de 3,6 (INEP, 2015). O bairro em que está localizada tem altos índices de criminalidade, embora esteja neste contexto, as situações de violência não ocorrem dentro da escola e não existem ameaças de alunos ou suas famílias aos professores, podendo existir entre eles. De certa forma, podemos inferir que a instituição seja respeitada e considerada como um espaço importante para esta comunidade.

No que diz respeito à própria RME, a escola tem um histórico positivo, visto que educadores que vêm de outros locais relatam que gostam dela e dos alunos, percebendo o contexto como sendo de boa convivência.

A escola possuía três turmas de nono ano, com aproximadamente 20 alunos em cada uma. Foi apresentada a todos a possibilidade de ser respondente às escalas. Uma vez (Pré-teste) ao final do 1º trimestre letivo de 2015 e outra, um Pós-teste, ao final das Oficinas.

Utilizamos como critério de exclusão para a participação na pesquisa alunos com a presença de distúrbios psiquiátricos e/ou neurológicos, pois esses distúrbios poderiam comprometer, de alguma forma, os resultados e/ou os próprios estudantes; quer seja, pela dificuldade de interpretação das escalas por alunos com deficiência intelectual, por exemplo, ou causar desorganização psicológica em educandos submetidos a tratamentos psiquiátricos, conforme indicação da Banca Avaliadora da Proposta de Tese. O Serviço de Orientação Escolar (SOE) guarda registro dos estudantes em que há também laudos médicos. As Orientadoras da escola nos informaram quais alunos tinham algum tipo de

necessidade especial (deficiência intelectual e/ou transtornos psicológicos), de acordo com seus registros.

Os estudantes foram divididos em dois grupos: grupo controle e grupo experimental.

O grupo controle respondeu duas vezes as escalas e foi composto por duas turmas de nono ano, totalizando 28 respondentes. A primeira vez ao final do 1º trimestre letivo e a segunda ao final das Oficinas do grupo experimental. Foi aberta a possibilidade de participação nas Oficinas, caso haja interesse do grupo controle, nas últimas semanas do ano letivo de 2015, pois a escola tradicionalmente se organiza de forma diferenciada nesse período.

O grupo experimental foi composto pelos estudantes de uma turma do nono ano, com 17 alunos, que já foi previamente escolhida pela pesquisadora, que também respondeu duas vezes aos questionários, nos mesmos períodos estabelecidos para o grupo controle. Esses alunos participaram das 17h de Oficinas de Ensino: *Vida Emocional* (intervenção). Além disso, foram verificados os resultados do desempenho escolar (avaliação realizada pelos dos docentes da escola) do 1º e do 2º trimestre letivo de 2015.

Para a escolha do grupo experimental foi feita uma observação das três turmas de nono ano, em situações de aula regular.

Foi feita uma apresentação aos alunos explicando que gostaríamos de observá-los, pois posteriormente iríamos convidá-los a fazer parte de uma pesquisa de Doutorado. De acordo com os critérios de exclusão, nas duas turmas do grupo controle haviam alunos com algum tipo de deficiência intelectual e/ou transtorno psicológico. As escalas respondidas pelos alunos que foram indicados pelas Orientadoras como pertencentes às características de exclusão foram desconsiderados para fins de análise dos resultados, sendo três no total (grupo controle).

A turma escolhida para participar como grupo experimental foi a que mais demonstrou interesse na minha presença na aula, questionando sobre a pesquisa, quando aconteceria, o que eles teriam que fazer, etc. Foi respondido que naquele momento ainda não eram necessários maiores detalhes, mas em breve seria conversado com eles especificamente sobre a proposta. A observação foi feita em uma aula de Filosofia em que a turma debatia um texto sobre participação política, se mostraram bastante interessados, falantes e participativos. Demonstraram serem expansivos e curiosos,

apresentaram, portanto, um perfil favorável para o desenvolvimento das Oficinas de Ensino, que pressupõe a participação, implicando também em trabalho coletivo.

Os 40 estudantes do 9^a ano do EF que participaram da pesquisa têm entre 13 e 16 anos de idade, com uma idade média de 14 anos ($DP = 0,82$), sendo que 50% deles têm 14 anos. Quanto ao gênero, 22 deles são meninas (55%) e 18 meninos (45%).

Em relação, especificamente ao grupo experimental, ele foi composto por 12 estudantes, 9 meninas (75%) e 3 (25%) meninos, com idades entre 13 e 16 anos, média de 14 anos ($DP = 0,99$).

Nos parece relevante acrescentar que, apesar desses estudantes estudarem em uma escola municipal e residirem em um bairro de baixa renda, eles não vivem em situação de risco social, possuem acesso à tecnologia, todos têm *smartphones* com internet e redes sociais.

Os participantes disseram que gostam de praticar esportes, sair com amigos e viajar. O que mais gostam na escola são dos amigos, de alguns professores e do intervalo. Expressaram que não gostam de algumas disciplinas, de alguns colegas e de problemas de falta de infraestrutura na escola. Quanto aos planos para o futuro, colocaram que pretendem passar de ano e ter uma “formatura inesquecível”, têm planos de cursar o Ensino Médio e trabalhar. Esse perfil foi elaborado a partir das respostas a um pequeno questionário respondido na primeira aula-oficina.

4.2 INSTRUMENTOS

Os instrumentos que foram respondidos pelo grupo experimental e controle, são: a Escala de Autoestima de Rosenberg (HUTZ; ZANON, 2011) e Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (EAPN-A) (SEGABINAZI; ZORTEA; ZANON; BANDEIRA; GIACOMONI; HUTZ, 2012) – Anexo A.

Na Escala de Autoestima de Rosenberg, adaptada por Hutz e Zanon (2011), são avaliados os sentimentos globais de Autoestima. A mesma é composta por 10 afirmativas que são pontuadas em uma escala do tipo *Likert* variando quatro pontos, conforme o grau de concordância ou discordância. O resultado da escala é dado pela soma dos itens, o chamado *escore bruto*. Nos itens 3, 5, 8, 9 e 10 a pontuação é invertida pois as frases são negativas.

A EAPN-A, adaptada por Segabinazi et al. (2012), também utiliza escala *Likert* que varia em 5 pontos, de acordo com o quanto de sentimentos positivos e negativos o

sujeito experiencia. Se calcula o escore bruto dos Afetos Positivos e Afetos Negativos por meio da soma dos itens respondidos para cada construto. Para os Afetos Positivos são considerados os itens: 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 15, 16, 17, 21, 26 e 28; e para os Afetos Negativos os itens: 3, 5, 7, 11, 13, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25 e 27.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados quantitativos foram analisados por meio de Estatística Descritiva e Testes Inferenciais Paramétricos, escolhidos e utilizados de acordo com o tipo de dados a serem examinados.

Verificamos a necessidade de calcular os coeficientes das correlações entre as variáveis dependentes de nosso estudo, tanto na condição de Pré quanto de Pós-teste, para constatarmos quais as relações entre as variáveis que avaliamos, e se as correlações encontradas se coadunavam, com as que os autores que validaram os instrumentos encontraram.

Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012, p. 378) explicam que o coeficiente de correlação demonstra a “relação entre duas variáveis, em termos da direção e da magnitude” da mesma. O coeficiente de correlação que utilizamos foi o Coeficiente de Correlação Produto-Momento de Pearson, representado como r . Uma correlação na direção positiva revela que, quando aumentam os valores de uma variável, aumentam os valores da outra. Na direção negativa, uma correlação pode ser entendida como inversa, pois demonstra que quando aumentam os valores de uma variável, diminuem os valores da outra. Utilizamos o sinal negativo em frente ao número para indicar que a correlação é negativa. Em relação à magnitude, os valores de um coeficiente de correlação podem variar entre -1,0 e 1,00. Quanto mais perto do número um estiver o valor do coeficiente de correlação, mais forte se considera essa relação.

Para analisar as subescalas Afetos Positivos, Afetos Negativos e a escala Autoestima, no Pré e Pós-teste nos grupos experimental e controle, recorreremos à análise de variância (ANOVA – *Analysis Of Variances*) de medidas repetidas.

Segundo Vieira (2006, p. 40), a análise de variância é empregada quando se quer “comparar a variação devida aos tratamentos com a variação devida ao acaso (ou resíduo)”, ou seja, comparar as médias obtidas entre tratamentos experimentais diferentes. A ANOVA possibilita a comparação entre qualquer número de médias realizada por meio do teste F.

Averiguamos o desempenho escolar dos estudantes partícipes da formação, nas disciplinas que cursam regularmente na escola, antes e depois da intervenção. Foi esperado o final do primeiro trimestre letivo de 2015, para iniciar as Oficinas. Utilizamos o teste estatístico inferencial qui-quadrado para verificar as diferenças entre os resultados dos alunos do grupo experimental do 1º e 2º trimestre.

O teste estatístico inferencial qui-quadrado é designado como χ^2 , e é utilizado para a análise do relacionamento entre variáveis categóricas, conforme Dancey e Reidy (2013) esclarecem. Os autores ainda dizem que, o qui-quadrado de uma variável (ou teste de aderência), demonstra se dois conjuntos de frequências apresentam diferenças significativas, admitindo que a hipótese nula seja verdadeira.

Portanto, adequado para examinar as avaliações trimestrais dos estudantes do grupo experimental, tendo em vista que cada professor informa um conceito trimestral da sua disciplina, para cada aluno. A escola tem três conceitos avaliativos possíveis para os objetivos que estabelece, quais sejam: A- Atingiu os objetivos; AP- Atingiu Parcialmente os objetivos; e NA- Não Atingiu os objetivos, conforme o modelo apresentado no Anexo E.

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Durante a elaboração de nosso projeto de pesquisa, buscamos a Equipe diretiva da escola pesquisada para apresentar nossas ideias iniciais sobre o desenvolvimento das Oficinas de Ensino na área da Educação Emocional, e também com o propósito de obter um aceite. A partir do consentimento do local da pesquisa, constando no Anexo B, e com a aprovação da Banca Avaliadora de Proposta de Tese, submetemos esse estudo para avaliação da Comissão Científica da Faculdade de Educação e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) dessa Universidade, o qual foi aprovado por ambos (Anexo C e D), em julho de 2015, com os respectivos Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido (TACLE) para o grupo controle (Apêndice C) e Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido para o grupo experimental (Apêndice D).

Todos os alunos das três turmas do 9º ano do EF foram convidados a participar, uma turma como grupo experimental e duas turmas como grupo controle.

Quando foram distribuídos os TACLEs para os estudantes, tanto do grupo experimental quanto do controle, foi explicado sobre os objetivos gerais da pesquisa e

da importância da participação deles ao participarem da mesma. Nessa oportunidade, foi marcada uma data para a aplicação das escalas para aqueles alunos que decidissem tornar-se partícipes da pesquisa, ressaltando a necessidade de trazerem o TACLE assinado para participarem. Nas três turmas foi necessário explicar também o que é um curso de Doutorado, pois os alunos desconheciam esse nível de ensino.

Para o grupo experimental acrescentamos nas explicações iniciais o convite para participar das Oficinas de Ensino Vida Emocional. Nossa intenção inicial era desenvolver as aulas-oficina no contra turno da escola, mas os estudantes nos informaram não terem essa disponibilidade, pois já fazem cursos ou estágio nesse horário. Adaptamos, então os encontros para os períodos durante o horário regular da escola.

Os participantes do estudo responderam à escala de Autoestima de Rosenberg (HUTZ; ZANON, 2011), e à EAPN-A (SEGABINAZI et al., 2012), por duas vezes, tanto no grupo controle como no experimental nas mesmas datas. A escala foi aplicada de forma coletiva durante as aulas regulares, mas separadamente em cada turma, após os estudantes terem recebido as instruções sobre o procedimento.

Apesar de as orientações estarem na própria folha que os estudantes receberam para completar com suas respostas, achamos conveniente explicar que eles deveriam se reportar à escola nas situações colocadas nas escalas.

Por exemplo, no item 1 da EAPN-A (SEGABINAZI et al., 2012), está a palavra ‘*Alegre*’, solicitamos que pensassem como se sentem na escola, esclarecemos: ‘*se te sentes muitíssimo alegre, marques 5; se te sentes apenas um pouco alegre, marques 2; e assim por diante*’, mas frisando o contexto escolar. No caso da escala de Autoestima de Rosenberg (HUTZ; ZANON, 2011), no item 7, por exemplo, está a afirmativa, ‘*no conjunto, eu estou satisfeito comigo*’, o educando deveria marcar o grau de concordância ou discordância que tem com a frase, tendo em mente a si mesmo na escola. Tais explicações foram feitas de forma mais ‘neutra’ e similar possível em ambos os grupos, nas duas coletas (Pré e Pós-Teste).

Solicitamos para a Supervisão Escolar um espaço na reunião pedagógica para conversarmos com os professores das turmas participantes. Nesse encontro foi entregue a eles um material apresentando, resumidamente, o projeto de pesquisa que foi desenvolvido com os alunos para seu conhecimento, para solicitação e organização dos períodos para o desenvolvimento das aulas-oficina.

5 OFICINAS DE ENSINO VIDA EMOCIONAL

As oficinas de ensino Vida Emocional se desenvolveram durante aulas regulares dos estudantes, em períodos cedidos pelos docentes, totalizando 17 horas de duração. Aconteceram no período entre 13 de julho e 07 de agosto de 2015, esclarecemos que entre 25 de julho e 02 de agosto ocorreu o recesso escolar, no qual não houve encontros. Precisamos também salientar que, antes de iniciarem as Oficinas a escola passou por um período de greve, que durou aproximadamente 20 dias. A turma que formou o grupo experimental contava com 17 alunos, embora somente 12 tenham atingido 75% de frequência (ou mais) nas Oficinas, critério que utilizamos para contabilizar os resultados, portanto atingindo 75% de participação. Ressaltamos ainda que, os alunos que não tiveram a frequência mínima nas Oficinas também não trouxeram o TACLE assinado. Os professores da turma também nos informaram que, desses cinco alunos que não tiveram a frequência mínima, dois estavam faltando à escola por problemas de saúde, e os outros três já tinham histórico de muitas faltas.

As aulas-oficinas ocorreram de acordo com o planejamento realizado, explicitado no quadro 4, embora as horas tenham sofrido ajustes por terem de ter sido adaptadas de acordo com os períodos da escola, que são de 50 minutos.

Para o desenvolvimento das Oficinas pensamos, no decorrer do planejamento das mesmas, no ajustamento dos materiais e métodos aos níveis de compreensão cognitivo-emocional dos estudantes (adolescentes com idade média de 14 anos). Tornar as atividades interessantes diversificando as dinâmicas, utilizando música, vídeos, filmes, interpretações de texto, debates e resolução de situações-problema, para que a participação dos alunos fosse uma opção interessante, diferente e que pudesse, de alguma forma, fazer sentido nas suas vivências pessoais, requer conhecimentos específicos na área da Educação Emocional. Para o docente é necessário ter também competência emocional para conduzir o desenvolvimento das Oficinas, pois é preciso facilitar a interação entre a professora e os estudantes, como também entre eles mesmos, sendo imprescindível que se tenha um espaço de confiança para que o diálogo possa ocorrer livremente sem receios ou vergonhas, como também para lidar de maneira adequada e sensível com os questionamentos, exemplos e falas vindas dos alunos.

Nesse sentido, o professor precisa levar em consideração que os tópicos são bastante diferentes daqueles que os estudantes estão acostumados a estudar na escola, o que pode, inicialmente, causar certo estranhamento ou confusão nos educandos, mas

nada que com o devido preparo e segurança do educador, não possa ser facilmente superado e transposto para uma situação de interesse e curiosidade.

As temáticas desenvolvidas nas Oficinas estão listadas a seguir, na ordem em que foram desenvolvidas:

- Emoções e Sentimentos;
- Autoestima, Autoimagem e Autoconceito;
- Empatia e Assertividade;
- Autorregulação Emocional e Aprendizagem.

Procuramos facilitar a comunicação e a interação entre os estudantes, utilizando formações em duplas e debates em grande grupo, como também necessários momentos de reflexão individual. À medida que práticas desenvolviam-se, pretendemos que os discentes tentassem relacionar os assuntos tratados aos acontecimentos de sua vida diária passando a, quem sabe, ter melhor e mais positiva compreensão de suas vivências e relações.

Apresentamos um quadro com o resumo das temáticas trabalhadas em cada aula-Oficina e o número de períodos utilizados, após o desenvolvimento das mesmas de forma mais específica. Finalizamos as Oficinas com 17 horas no total, mais tempo do que estipulamos inicialmente (15h). No quadro 4 estão os objetivos de cada encontro.

No primeiro encontro (1 período) fizemos uma dinâmica de apresentação do tema da Educação Emocional, a partir da música “*The Logical Song*”, do grupo Supertramp (1979), que traduzida, pode ser chamada de “A Canção Lógica”. Nela, há questionamentos sobre essa suposta dualidade entre ser lógico e racional ou ser emocional e seguir os sentimentos, principalmente na transição da adolescência para a idade adulta, em que decisões precisam ser tomadas e posições assumidas. Entregamos a letra da música em inglês e português e passamos o vídeo para os alunos assistirem antes do debate. Utilizamos esta canção por acreditarmos que a letra tem um conteúdo que os adolescentes poderiam se identificar, e seria uma oportunidade de discutir a dualidade do racional e o emocional como ponto de partida das Oficinas, verificando a opinião dos alunos.

Quadro 4: Síntese das Oficinas de Ensino – Vida Emocional

	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RESULTADOS
1	Introduzir, apresentar e organizar a intervenção no formato das 10 Oficinas de Ensino.	Recebimento dos TCALE. Explicação geral sobre a formação. Combinações sobre dias e horários dos encontros. Sensibilização inicial para a temática da Educação Emocional.	Percepções iniciais sobre o que os estudantes pensam sobre emoções, sentimentos, autoestima, e o que esperam das Oficinas.
2	Proporcionar uma integração do grupo. Apresentar os principais conceitos desenvolvidos nas Oficinas.	Dinâmica de integração. Apresentação de conceitos sobre emoções, sentimentos, afetividade. Apresentação de conceitos sobre emoções e sentimentos Trabalho de identificação das expressões faciais relacionadas às principais emoções.	Integração do grupo e contato inicial com os principais conceitos do tema.
3	Aprofundar a compreensão dos conceitos trabalhados.	Exposição teórica da relação entre as necessidades e as emoções. Atividades de reflexão individual e debate integrador das aprendizagens.	Ampliação dos principais conceitos. Prática de fala e escuta atenta no debate.
4	Assistir e debater um filme de ficção que apresenta a temática das emoções.	Cine-fórum orientado do filme “O doador de memórias”, baseado no livro homônimo de Lois Lowry (2009), que é a fabula de uma comunidade privada de emoções.	Demonstração da compreensão dos conceitos, por meio do debate e da adequada utilização dos termos estudados.
5	Compreender que há a possibilidade de, por meio da consciência de seu estado emocional, regular-se intencionalmente.	Interpretação de texto sobre autorregulação emocional. Atividade de concentração da percepção corporal, emocional e dos pensamentos, e suas inter-relações.	Percepção mais consciente das suas emoções, consequentes influências em re/ações e tomadas de decisões.
6	Conhecer os elementos do autoconceito, com sua dimensão avaliativa: a autoestima e a dimensão perceptiva: a autoimagem.	Apresentação dos elementos da constituição do autoconceito, autoimagem e autoestima. Atividade de reflexão individual. Dinâmica com vídeo sobre autoimagem e autoestima. Debate orientado sobre o vídeo.	Identificação dos diferentes elementos do autoconceito. Prática de fala e escuta atenta no debate.
7	Ampliar a percepção para a compreensão e a expressão positiva das emoções, sentimentos, nas relações interpessoais.	Exposição teórica sobre empatia e assertividade. Atividade de reflexão individual. Resolução de situações-problema sobre expressão e compreensão das emoções.	Aplicação dos conceitos estudados na resolução de situações-problema.
8	Identificar no funcionamento cerebral, os mecanismos das emoções e da aprendizagem.	Exposição teórica sobre autorregulação emocional no processo educativo, a partir do desenvolvimento dos temas: emoções, pensamento, memória e aprendizagem, como também a especificidade do cérebro adolescente.	Percepção de que suas emoções e sentimentos, bem orientados, podem facilitar a cognição.
8	Elaborar situações-problemas utilizando os conceitos já desenvolvidos. Demonstrar a compreensão dos conceitos trabalhados, mediante a elaboração e a resolução das atividades.	Produção de situações-problemas relacionadas com seu cotidiano escolar e à dimensão emocional, em pequenos grupos. Resolução das situações-problema elaboradas por outro grupo.	Compreensão das emoções e suas consequentes influências em re/ações e tomadas de decisões no processo educativo. Prática de fala e escuta nos grupos.
9	Assistir e debater um filme de animação que apresenta a temática das emoções.	Cine-fórum orientado do filme “Divertida mente”, (Pixar, 2015), que mostra o papel das emoções na vida e no amadurecimento emocional na adolescência.	Demonstração da compreensão dos conceitos, por meio do debate e da adequada utilização dos termos estudados.
10	Avaliação das Oficinas.	Avaliação oral e coletiva, e avaliação por escrito, individual, das Oficinas	Material escrito produzido pelos alunos.

Fonte: a autora (2016).

Os estudantes não conheciam a música, mas disseram que gostaram e conseguiram compreender a letra e relacioná-la com suas vivências. A partir daí realizamos a apresentação formal das Oficinas colocando aos alunos a justificativa do projeto, seus objetivos, conteúdos e metodologias, tudo adaptado a uma linguagem compreensível ao seu nível de ensino.

Os participantes responderam a um questionário de apresentação, para que pudéssemos melhor conhecê-los, contendo alguns questionamentos sobre seus gostos pessoais, lazer, escola, planos para o futuro, etc. Esses dados foram compilados, juntamente com os estudantes, em quadro em que todos visualizaram um certo perfil do grupo, já apresentado na página 66.

O grupo demonstrou envolvimento em todas as atividades, participando ativamente, questionando e contribuindo com o andamento da Oficina.

No segundo encontro (2 períodos) foram apresentados conceitos acerca das emoções e sentimentos, bem como a classificação das seis emoções básicas. Utilizamos um exercício baseado na metodologia de Paul Eckman (2011), mostrando fotos com o rosto de pessoas mostrando as expressões faciais das seis emoções básicas, por alguns segundos, e perguntando ao grupo se eles sabiam identificar qual emoção foi apresentada. Os alunos conseguiram fazer uma identificação correta das emoções, demonstrando dúvida quando, alguns confundiram o medo com a surpresa.

Retomamos todas as emoções básicas passando outras imagens, aliadas a descrições das expressões faciais gerais demonstradas em cada uma delas.

O exercício buscou a integração da teoria com a prática, mostrando que todos já temos noções gerais do conhecimento das emoções, que por meio da aprendizagem podem ser ampliados e facilitar a interação social, e são utilizados no utilizados no dia-a-dia.

Para ampliar o vocabulário ligado às emoções fizemos uma atividade de relacionar expressões faciais diversas em desenhos e palavras que expressam emoções (Apêndice E). Os estudantes tiveram dúvida no significado em duas palavras do vocabulário das emoções: apatia e vitalidade.

Ainda realizamos uma atividade individual, em que os estudantes deveriam descrever uma emoção pessoal em relação a alguma situação, quais suas reações corporais, comportamentais e a definição da emoção. Eles conseguiram definir bem

suas emoções, relacionadas as situações citadas, embora tenham apresentado certa dificuldade, em identificar suas reações corporais subsequentes. Claro que compreendemos que nessa etapa, ainda se tratavam de novas informações e propostas para refletir sobre si mesmo, algo recente e em processo de aprendizagem e adaptação. Podemos perceber daí também o quanto o corpo está fora da Educação, os estudantes estão pouco acostumados a utilizá-lo nas aprendizagens.

Na terceira aula-Oficina (2 períodos), seguimos no tema das emoções, mas aprofundando o estudo buscando mostrar a interrelação entre as necessidades, sua satisfação com emoções ‘agradáveis’ e a não-satisfação com emoções ‘desagradáveis’.

Para isso, explicamos em um momento expositivo e discursivo, as principais categorias das necessidades, descritas por Maslow (1991), e retomamos as emoções estudadas na aula anterior. Quisemos, com isso, introduzir uma noção de que, quanto melhor nos conhecermos e pudermos compreender nossas necessidades e motivos, mais fácil será entender nossas emoções, sentimentos e consequentes (re)ações. Quanto as atividades, tiveram que pensar e escolher quais eram as necessidades que consideravam de maior importância para si, e após identificar as emoções pessoais e as necessidades (satisfeitas ou não) a elas associadas.

O psicólogo no qual nos baseamos para essa tarefa, Kotsou (2013), que pesquisa na linha da inteligência emocional e da psicologia positiva, subdividiu a necessidade de estima, em estima e a autonomia, ampliando de cinco para seis as necessidades. Os estudantes identificaram em primeiro lugar como a necessidade menos satisfeita em suas vidas a de autonomia, e em segundo a de estima. Se mostraram bastante envolvidos com a tarefa, mobilizados a realizá-la com capricho.

Ensinava Maslow (1991, p. 9) que “o ser humano é um animal necessitado e raramente alcança um estado de completa satisfação [...]. Logo que se tenha um desejo satisfeito, aparece outro em seu lugar”, então percebemos que esses adolescentes têm necessidade de independência e reconhecimento, o que está bastante adequado com seu nível de desenvolvimento.

Nesse sentido, Eccles (2007), complementa que a falta de ajustamento entre o ambiente do EF (anos finais) e as necessidades dos jovens pode gerar auto-avaliações e posturas negativas vinculadas à escola. Sua pesquisa demonstrou, no contexto estadunidense, que os educadores ‘monitoram’ muito os alunos, no período em que eles estão procurando ter mais autonomia, e a relação professor-aluno passa a ser mais distante no momento em que os adolescentes estão tentando ser mais independentes de

seus pais, conseqüentemente necessitando de mais suporte por parte de outros adultos significativos.

Consideramos que nessas três primeiras aulas-oficinas, proporcionamos situações de aprendizagem que puderam levar os alunos a um maior conhecimento de elementos que constituem a dimensão emocional humana. Utilizamos para isso, recursos teóricos e práticos objetivando oferecer noções das emoções e sentimentos, e suas repercussões em seu cotidiano.

Por acreditarmos que o grupo, já apresentava noções iniciais da dimensão emocional, pensamos que estava preparado para um cine-fórum, no quarto encontro (3 períodos), a partir do filme “O doador de memórias”, baseado em um livro homônimo (LOWRY, 2009), que trata de uma sociedade imaginária em que as emoções são suprimidas. O personagem principal vive num mundo onde não há pobreza, crime, doença, fome nem dor.

Todos têm família, saúde, emprego, educação e lazer, embora ‘artificiais’. As pessoas são treinadas para manter seus sentimentos sob controle. As regras de condutas são rígidas e os desejos reprimidos. O personagem é escolhido para atuar numa função especial: o de Recebedor de Memórias. Isso significa que será o único a guardar lembranças do passado e a ter conhecimento de sensações, experiências e sentimentos humanos que há tempos foram abolidos. Aos poucos, ele passa a questionar o alto preço que sua comunidade paga por eliminar o sentir.

Assistimos ao filme e logo após fizemos um debate, a partir de algumas questões norteadoras, com o propósito de relacionar os conteúdos estudados com a história dessa comunidade. Os alunos expressaram no debate que gostaram bastante, inclusive disseram que iriam assisti-lo, novamente, em casa, sendo essa uma oportunidade de perceber de uma maneira mais lúdica e criativa, a relevância e o significado da dimensão emocional na vida humana.

La Torre (2004, p. 82) salienta que os filmes podem ser considerados como recursos didáticos integradores, pois trazem um relato (história) apresentado por meio de diferentes linguagens, como a palavra, a música, o movimento e a imagem. O autor ainda adiciona que um bom filme, “[...] que faz pensar, que comporta valores, que cria dilemas, tem um potencial formativo muito superior a outros sistemas de informação [...]”, desse modo, tornando-os bastante ricos em significados que podem ser explorados em situações educativas.

Para refletir sobre as reações que podemos ter quando agimos ‘sem pensar’, ou seja, com as emoções agindo de forma não-consciente, atuando no pensamento e nos comportamentos, no quinto encontro (1 período), analisamos um texto que ilustra uma situação desse tipo e suas consequências. Fizemos um debate, com algumas questões, e os alunos também contribuíram citando exemplos seus para essa situação. Pelo debate, os estudantes colocaram que se ‘enxergaram’ na situação do texto, e admitiram que, por vezes, ‘perdem o controle’, podendo tirar conclusões precipitadas em determinadas circunstâncias, sem conseguir estabelecer um diálogo adequado.

Além disso, buscamos colocar diversas formas de atuar, buscando o diálogo e a mediação, para que eles mesmos buscassem ressignificar suas situações de vida.

Após, fizemos uma atividade de concentração envolvendo três aspectos: corpo; emoções e sentimentos; e pensamentos, com o intuito de melhorar a autopercepção do corpo; das emoções e dos sentimentos; e dos pensamentos, como também explorando suas inter-relações. Inicialmente, os alunos acharam um pouco engraçado, fechar os olhos e se concentrar, mas em seguida conseguiram se envolver. Havíamos evidenciado um certo problema, enfrentado pelos alunos, na autopercepção das reações corporais, conforme esclarecemos na descrição da segunda aula-oficina, vimos nessa atividade uma oportunidade de retomar esse tema e explorá-lo. Nessa tarefa, eles demonstraram superar suas dificuldades, pois todos conseguiram, com sucesso, completar as frases solicitadas para a reflexão pós concentração.

La Torre (2004, p. 84) diz que, as sensações são as principais origens de aquisição de informações sobre o mundo fora de nosso corpo, funcionando como canais de informação que ligam o que é externo ao nosso meio interno. Ainda acrescenta, a respeito dos sentidos que, “a consciência se nutre deles, ao mesmo tempo em que eles acrescentam algo mais à consciência”. Portanto, entendemos que melhores atitudes e decisões podem surgir se compreendermos melhor nossas sensações e estados emocionais.

Na sexta aula-oficina (2 períodos), na parte inicial ainda realizamos uma atividade retomando o encontro anterior, pois não havíamos tido tempo suficiente para terminar, visto que tivemos que adaptar os encontros aos períodos liberados pelos professores. O exercício consistia em estabelecer relações entre os acontecimentos do cotidiano, os sentimentos e pensamentos daí derivados, e as ações subsequentes (Apêndice E).

Objetivamos com a realização dessa tarefa, que os estudantes pudessem utilizar uma prática de auto-observação e autoavaliação, que pode ser empregada por eles, novamente propondo a busca de uma melhor consciência emocional. Finalizamos essa atividade com uma reflexão coletiva (a primeira parte foi individual), até mesmo porque dúvidas surgem, nos debates podemos fazer os esclarecimentos e considerações acerca da importante dinâmica existente entre o sentir, o pensar e o agir. Tais processos estão biologicamente interligados, conforme explica Damásio (2009, p. 96):

[...] a representação da forma de pensar que acompanha a percepção do corpo, bem como a percepção dos pensamentos que concordam, em matéria de tema, com o tipo de emoção que estamos sentindo. [...] quando temos a experiência de um sentimento positivo, a mente representa mais do que bem-estar, a mente representa bem-pensar.

Alzina (2010) esclarece que, a maior parte das vezes as pessoas simplesmente atuam nas situações, de forma reativa, tipo estímulo-resposta. Se o estímulo for negativo a resposta também o será e vice-versa, agindo assim o sujeito perde o equilíbrio, como também a liberdade de ação. Ele diz que, por meio da Educação Emocional, é possível aprender a responder de maneira mais positiva e madura, pelo conhecimento das próprias emoções e sentimentos, e pensamentos, o que não é uma tarefa fácil, embora seja possível.

Encerrada essa etapa, iniciamos o tema da autoestima assistindo a um vídeo que mostrava pessoas sendo desenhadas, segundo uma autodescrição e a partir de uma descrição de um terceiro sujeito, por um desenhista forense que não enxergava a pessoa a ser retratada. Então, se mostrava os dois desenhos a pessoa ilustrada para que ela fizesse uma reflexão sobre ambos.

Visamos com esse vídeo introduzir os conceitos de autoimagem, autoestima e autoconceito. Fizemos um debate com questões norteadoras, antes de começar a exposição teórica dos conceitos. Os alunos disseram ter apreciado o vídeo, demonstraram compreensão do mesmo pelo debate, e acharam ‘estranho’ as pessoas se auto descreverem ‘mais feias’ do que os outros. Esclarecemos as inter-relações entre autoimagem, autoestima e autoconceito e como são construídos esses conceitos em nós. Então, realizamos uma atividade individual intitulada “Como anda sua autoestima?”, com o propósito de estimular positivamente a percepção e a estima de si, e a noção da influência dos outros significativos nesse construto, mas que também podem superar a opinião alheia, na medida em que melhor se conhecem, e construir um marco interpretativo próprio mais positivo.

Nessa atividade havia uma questão em que deveriam descrever uma situação em que sentiram orgulho de si próprios, três estudantes (dos 12) não conseguiram citar nenhuma. O que nos faz pensar que esses adolescentes estavam precisando ressignificar suas experiências, para enxergar-se de maneira mais positiva. Sabemos que, para os adolescentes, a influência dos pais e da família ainda têm maior peso na elaboração da autoestima (ANDRÉ; LELORD, 2000; GOÑI; FERNÁNDEZ, 2009), pois a estima e o valor que perceberem ter advém também daquelas informações recebidas dos pais, e secundariamente daquilo que ouvem dos professores e amigos.

Na sétima aula-oficina (2 períodos), enfocamos na parte da comunicação, por meio do estudo da assertividade e da empatia, pois são elementos importantes para um diálogo positivo e respeitoso. Começamos pela leitura de um pequeno texto contendo as definições de assertividade e empatia.

Em seguida assistimos a um vídeo que mostrava ações empáticas entre estranhos num dia qualquer em uma cidade, pelo fato de se estar atento à necessidade do outro, que pode ser um desconhecido, mas ainda alguém que merece ser levado em consideração. Os estudantes falaram que gostaram do vídeo, entenderam melhor o conceito de empatia depois de assisti-lo, e perceberam que já tem esse tipo de atitude em relação a sua família, amigos e comunidade.

Após o debate, pedimos que escrevessem sobre uma situação particular de ‘calçar os sapatos’ de outra pessoa, em um momento individual (Apêndice F). Todos escreveram sobre momentos pessoais, se expressando de forma bastante honesta e emocionada, mostrando que realmente compreenderam o conceito de empatia e se sentiram tocados pelo vídeo, como, por exemplo, nas falas: “quando descobri que meu primo tava doente e minha tia ficou mal”; “quando minha mãe brigou comigo por causa do horário [...] pensei que ela brigou comigo porque ela se preocupa comigo”.

A empatia é considerada um importante aspecto para a compreensão emocional dos demais, e conseqüentemente para as relações interpessoais, pois colocar-se no lugar do outro para melhor entendê-lo, é colocar as emoções e necessidades do outro no centro da comunicação, de acordo com Casassus (2009).

Entendemos, portanto, a empatia com sendo um importante componente da comunicação, que pode ajudar a estabelecer uma conexão emocional com os outros.

Solicitamos a resolução de três situações-problema (Apêndice F), criadas a partir do cotidiano dos adolescentes, tendo como critério a utilização dos princípios da assertividade e da empatia para soluções positivas. A elaboração inicial foi individual,

embora tenha havido conversa entre os alunos. As soluções por eles encontradas foram semelhantes.

Na primeira situação-problema, disseram que as amigas não deveriam brigar e buscar primeiro conversar. Na situação dos irmãos, eles disseram que o irmão que precisava estudar deveria explicar ao outro sua situação e pedir para abaixar o volume, ou mudar de lugar. Para a situação dos namorados, também indicaram que o rapaz deveria esclarecer conversando com a namorada, antes de tirar conclusões erradas.

Na sequência, fizemos uma leitura coletiva das soluções encontradas em cada situação-problema. Com essa leitura, pudemos comparar as soluções encontradas pelos educandos, enriquecendo e ampliando a compreensão desses elementos.

Segundo Stappen (2013), a assertividade constitui a expressão de si para o outro de maneira honesta, sem agressão e crítica, portanto podendo favorecer a comunicação. Pensamos que a compreensão desses conceitos para as relações interpessoais, pode trazer subsídios para que os estudantes possam qualificar as relações com as pessoas de seu convívio e na escola, o que foi bastante enfatizado durante os debates.

A oitava aula-oficina (3 períodos), estava originalmente planejada para acontecer em dois momentos. Um encontro com a parte teórica, e outro com a atividade prática. Mas precisamos unificar em função da organização da escola. Planejamos o tema do funcionamento cerebral, principalmente, no que diz respeito às emoções, pensamento, memória e aprendizagem, por meio de uma exposição teórica. Os estudantes disseram que já tinham uma noção prévia sobre o sistema nervoso, pois estudaram esse assunto no 8º ano na disciplina de ciências. Além disso, apresentamos o sistema límbico, ampliando o que já havíamos desenvolvido sobre emoções e sentimentos.

As especificidades do cérebro adolescente também foram abordadas, por considerarmos relevante que os estudantes compreendam o seu funcionamento e suas repercussões em suas atitudes, e como melhor lidar consigo mesmos. Ainda tratamos de alguns mecanismos envolvidos na aprendizagem, como a atenção, os tipos de memória e os cuidados para manutenção da boa saúde cerebral. Esse encontro buscou evidenciar as conexões entre a dimensão emocional e aprendizagem.

Quando encerraram as explicações teóricas e iria iniciar a prática, os alunos solicitaram que antes pudessem fazer o exercício de concentração, realizado na quinta aula-oficina, que focalizava no corpo, emoções e sentimentos, e pensamentos, pois haviam apreciado bastante e queriam repeti-lo. Atendemos a solicitação dos educandos,

e percebemos o quanto foi importante para eles aquele exercício, o quanto isso significou demonstrar que querem estar mais presentes em si mesmos, e compreender melhor o que passa com seu corpo, emoções e pensamentos. Reafirmando, assim, a relevância da Educação Emocional para os adolescentes no contexto escolar.

Para a prática deste encontro os alunos, organizados em grupos de quatro componentes, tiveram que elaborar três situações-problema, e, aplicando os princípios para boas relações interpessoais estudados nas oficinas, tiveram que resolver as proposições elaboradas por outro grupo.

Foram bem-sucedidos, tanto na elaboração, quanto na resolução das situações-problema. Transcrevemos um exemplo para ilustrar o tipo de elaboração e resolução feita pelos estudantes:

Bruno tinha aula de manhã cedo e não podia dormir tarde, mas a namorada dele, queria que ele virasse a noite com ela. Como Bruno pode resolver isso?
Resolução: Ele pode conversar com ela calmamente e tentar fazer ela se colocar no lugar dele.

Verificamos que houve compreensão pela aplicação dos conteúdos estudados, na elaboração e resolução das situações-problema, que simularam circunstâncias do cotidiano dos educandos. Vemos que utilizaram os princípios da assertividade e da empatia para resolver o problema.

Fizemos uma saída de campo ao cinema, para assistir ao longa-metragem “Divertida Mente” (PIXAR, 2015), no nono encontro (2 horas). Essa atividade surgiu de uma conversa com os alunos durante o sexto encontro, que sugeriram nossa ida ao cinema, por terem visto o trailer e acharam que o assunto do filme ‘combinava’ com a nossa Oficina. Em razão dessa atividade as Oficinas ampliaram em duas horas sua duração, das 15h que havíamos estabelecido inicialmente. Além dos alunos, duas professoras da escola também quiseram participar conosco.

Realmente os estudantes tinham razão, muitos assuntos tratados nas aulas-oficinas apareceram na película, como cinco emoções básicas (alegria, tristeza, nojo, raiva e medo), embora no filme elas sejam personagens e tenham personalidade própria, como elas atuam nos pensamentos e nas ações, e as memórias. Acreditamos também que eles puderam se identificar com a Riley, personagem principal, que era uma menina de 11 anos, passando por uma mudança de cidade não desejada. Discutindo com isso, as crises e suas resoluções que perpassam a adolescência.

O diretor do filme, que também é um dos autores, Peter Docter, disse, “ter a consciência de como as pessoas pensam e interagem nos dá uma compreensão mais

profunda da vida” (*being aware of how people think and interact gives you a deeper understanding of life*), quando perguntado se acreditava que seu filme iria beneficiar ao público com um melhor entendimento das emoções. Ele também coloca que, para a escrita do roteiro, pesquisou e consultou psicólogos da área das emoções.

Portanto, o filme elaborou uma espécie de síntese das nossas oficinas, de forma ilustrada, animada, sensível, criativa e tocante sobre o papel das emoções na vida humana, e sobre o amadurecimento emocional na adolescência. Durante o deslocamento de retorno do cinema à escola, aproveitamos o tempo para compartilhar coletivamente nossas reflexões acerca do filme.

Os alunos identificaram os conteúdos estudados nas Oficinas no filme, tais como: as emoções básicas, influenciando os pensamentos e comportamentos subsequentes, e as memórias. Expressaram terem gostado bastante do filme e estavam bem ‘empolgados’ no retorno para a escola, o que nos fez acreditar que essa foi uma experiência significativa para eles.

La Torre diz que (2004, p. 82), os conteúdos estão, geralmente, sistematizados de forma fragmentada nas disciplinas, mas nos filmes é possível que esses conteúdos integrem o cotidiano com o acadêmico, por meio dele, “conectam-se conhecimentos históricos, geográficos políticos, psicológicos, sociológicos, biográficos... e promovem mudanças não somente cognitivas, mas também atitudinais, de crenças e valores”.

No início da décima aula-oficina (1 período), conversamos sobre o filme do encontro do dia anterior, pois os alunos estavam ainda entusiasmados com a experiência, que consideraram bastante positiva. A proposta para finalizar as oficinas era avaliar, para tanto elaboramos um questionário com quatro afirmativas em que há cinco opções de marcação, conforme o grau de concordância ou discordância com cada uma delas; e três perguntas de repostas abertas (Apêndice G). Todas as questões foram estruturadas de modo a abranger os diversos aspectos que pudessem ser avaliados como, os conteúdos, as atividades, as estratégias, os materiais, aspectos relevantes e sugestões, de maneira qualitativa.

Os educandos aprovaram os conteúdos abordados e atividades, bem como as estratégias de ensino e os materiais utilizados, sendo que somente houve marcações na escala nos níveis 4 e 5, que correspondem ao maior grau de concordância com as afirmativas. Os temas citados como mais marcantes para os alunos foram: a autopercepção do corpo, emoções e pensamentos; a memória; e as emoções e

sentimentos. Sugeriram que poderiam ter mais aulas-oficina e atividades com desenhos e teatro. Consideraram como muito boa a experiência de terem participado das Oficinas.

Acreditamos que esse *feedback* dos alunos pode nos auxiliar a melhorar nossas Oficinas para futuras edições, tendo em vista que partimos da premissa que o desenvolvimento humano integral precisa da mediação de propostas educacionais criativas, academicamente bem fundamentadas e diferenciadas, que não estão prontas em nenhum livro didático!

Queremos destacar a atitude e o comprometimento que sempre procuramos ter com os estudantes participantes. Buscamos observar com muito cuidado, as falas e intervenções dos estudantes, valorizando suas contribuições, na forma de uma escuta atenta e empática, tendo uma postura abertura para comunicação, mantendo sempre um bom clima emocional. Ainda assim, temos ciência de nossos limites, como o não controle de como se afeta o outro, e não temos como saber de todas as repercussões que as Oficinas puderam ter nos estudantes.

Nesse tipo de intervenção, não visamos uma formação que culminou em uma avaliação classificatória que iria ‘cobrar algum conteúdo’, mas quisemos promover a prática do olhar para si, para suas emoções, seus pensamentos e suas ações, do autoconhecimento, da busca do bem-estar, das relações interpessoais significativas, de escolhas mais conscientes e de sua humanização.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Lembramos que trabalhamos avaliando em dois tempos (Pré-teste e Pós-teste), as variáveis Afetos Positivos (AP), Afetos Negativos (AN) e Autoestima (AE), por meio das escalas EAPN-A (SEGABINAZI et al., 2012) e Autoestima de Rosenberg (HUTZ; ZANON, 2011), nos grupos experimental e controle, para analisar os resultados das aprendizagens nas Oficinas Vida Emocional, nos estudantes participantes.

Os resultados foram analisados por meio da Análise de Variância (ANOVA) para Medidas Repetidas, seguidos por testes *a posteriori*, a um nível de significância de $< 0,005$, conforme indicação do Núcleo de Assessoria Estatística (NAE) do Departamento de Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que nos acompanhou nessa etapa do trabalho. Foram utilizados os programas “*Statistical Analysis System*” (SAS) - versão 9.4 e o “*Statistical Package for the Social Sciences*” (SPSS/ PASWSTAT) - versão 18. Anexamos (Anexo F), todas as análises recebidas conforme os originais produzidos pelo NAE, caso o leitor precise de referências mais precisas, pois para nossa interpretação selecionamos o que nos pareceu mais significativo para a compreensão da proposta.

6.1 RESULTADOS DA VARIÁVEL AFETOS POSITIVOS

Primeiramente iremos expor os resultados obtidos com as testagens dos grupo experimental e controle, no que concerne a variável Afetos Positivos (AP). Considerando a amostra toda ($n= 40$), verificamos no Pré-teste que os alunos apresentaram níveis médios para altos de AP ($M= 45,80$; $DP= 8,40$).

Tabela 1: Estatística descritiva da variável AP nos Grupos Experimental e Controle

Estatística Descritiva					Amplitude	
GRUPO	Tempo	n	Média AP	Desvio padrão	Limite Inferior	Limite Superior
CONTROLE	Pré-teste	28	48,96	6,97	45,60	52,32
CONTROLE	Pós-teste	28	49,36	8,11	45,89	52,81
EXPERIMENTAL	Pré-teste	12	38,42	12,12	33,28	43,54
EXPERIMENTAL	Pós-teste	12	43,83	11,01	38,54	49,11

Fonte: a autora (2016)

Podemos identificar pelos dados da Tabela 1, que o grupo experimental e o controle diferem, tanto nas médias do Pré quanto do Pós-teste. Desse modo, poderia se interpretar que, esse grupo não serviria para ser o controle. No entanto, quando selecionamos os grupos eles já existiam enquanto turmas do 9º ano, de uma mesma escola, com uma média de idade de 14 anos, em um nível do desenvolvimento aproximado, portanto preenchendo requisitos de semelhança entre si e podendo ser comparáveis.

Ainda podemos verificar pela tabela 1, que as médias do grupo controle são maiores que as do grupo experimental, tanto no Pré quanto no Pós-teste. Embora elas só tenham aumentado no grupo experimental no Pós-teste, ou seja, após a intervenção da variável independente - as Oficinas.

Para essa análise descritiva, achamos relevante assinalar que o resultado é contabilizado pela soma do escore bruto total dos itens (14) respondidos no instrumento, sendo a pontuação máxima para essa variável é de 70 pontos, e a mínima de 14 pontos. Assim sendo, podemos verificar que as médias do grupo experimental no Pré-teste AP (M= 38,42; DP= 12,12), correspondendo a 54,88% da pontuação máxima; e tendo um aumento no Pós-teste AP (M= 43,83; DP= 11,01), para 62,61% do máximo da pontuação possível. Por esses dados, podemos inferir que esses estudantes melhoraram a frequência em que experimentam Afetos Positivos na escola, após seu envolvimento nas Oficinas.

Ainda calculamos as frequências médias dos itens respondidos no Pré e no Pós-teste AP dos grupo experimental e controle. As tabelas completas com as médias de todos os itens estão no Apêndice H.

No Pré-teste do grupo experimental os AP com as três maiores médias foram: Divertido (M= 3,33; DP= 1,23), Competente (M= 3,00; DP= 1,12) e Disposto (M= 3,00; DP= 1,41). No Pós-teste, encontramos as três maiores médias nos itens: Divertido (M= 3,58; DP= 1,16), Decidido (M= 3,58; DP= 1,44) e Competente (M= 3,33; DP= 1,23). Podemos perceber que os itens Divertido e Competente se repetiram do Pré para o Pós-teste, e apresentaram um aumento de média. Entendemos que divertir-se na escola, assim como sentir-se competente e decidido, são Afetos Positivos que podem ajudar aos estudantes na sua permanência nos estudos, e na superação de situações de dificuldades que são inerentes às vivências escolares. Vale ressaltar que 13 itens apresentaram aumento de médias, e somente o item (28) Valente, permaneceu com a mesma média nas duas testagens (Apêndice H).

As frequências do Pré-teste do grupo controle que revelaram as três maiores médias nos itens: Feliz (M= 3,96; DP= ,922), Divertido (M= 3,96; DP= 1,10) e Interessado (M=3,93; DP= 1,08). No Pós-teste, as três maiores médias foram: Valente (M= 3,89; DP= ,95), Divertido (M= 3,89; DP= ,99) e Corajoso (M=3,86; DP= ,84).

Para verificarmos se houve diferença significativa entre os grupos e intra grupos foi utilizado o teste inferencial ANOVA para medidas repetidas, assim pudemos constatar se as médias que aumentaram do Pré para o Pós-teste, no grupo experimental, e se eram estatisticamente significativas ou não.

Tabela 2: Sumário da Análise de Variância (ANOVA) para Medidas Repetidas com o fator grupo repetido no tempo para variável dependente AP

Fonte de variação	gl	Soma dos Quadrados (tipo III)	Quadrado Médio	F	P
GRUPO	1	1084,82	1084,82	7,94	0,008
Resíduo (GRUPO)	38	5192,17	136,63		
Tempo AP	1	141,75	141,75	6,38	0,015
GRUPO*Tempo AP	1	106,00	106,00	4,77	0,035
Resíduo (Tempo AP)	38	843,79	22,20		

Fonte: a autora (2016)

A tabela da ANOVA, como representado na primeira parte da tabela 1, informa na primeira linha, por meio da média dos quadrados a variação entre os grupos experimental e controle; já as diferenças dentro dos grupos, indicadas pela média dos quadrados residual (segunda linha), comunicam uma estimativa da variação residual ou erro. Podemos inferir que os grupos experimental e controle têm médias significativamente diferentes entre si [F (1,38) = 7,94; p= 0,008].

Na segunda parte da Tabela 2, o resultado na linha Tempo AP, traduz a variância da diferença entre as médias do Pré para o Pós-teste (intrassujeitos), representado pelo F (1,38) = 6,38; p= 0,015, ou seja, significativo. Na quarta linha aparece o dado do efeito da variância da interação Grupo*Tempo AP, que nesse caso é significativo, F (1,38) = 4,77; p= 0,035. A interação Grupo*Tempo AP aponta o efeito da variável independente, Oficinas de Ensino, no Pós-teste.

Por haver significância na interação Grupo*Tempo AP, foi necessário realizar um teste *a posteriori*, o Teste de Comparações Múltiplas de Tukey-Kramer, para comparar médias dessa interação. Esse teste se mostra adequado quando temos grupos com n diferentes.

Tabela 3: Resultados do teste de Tukey-Kramer para a interação Grupo*Tempo AP

Grupo/ Tempo	1 Contr. Pré-teste	2 Contr. Pós-teste	3 Exp. Pré-teste	4 Exp. Pós-teste
1 Contr. Pré-teste		0,989	<,000	0,015
2 Contr. Pós-teste	0,989		<,000	0,008
3 Exp. Pré-teste	<,000	<,000		0,036
4 Exp. Pós-teste	0,015	0,008	0,036	

Fonte: a autora (2016)

Por meio do Teste de Comparações Múltiplas de Tukey-Kramer, com seus resultados explicitados na Tabela 3, podemos interpretar que, dentro do grupo controle, como o esperado, o teste mostrou que a média do Pré-teste AP não difere significativamente da média do Pós-teste AP ($p= 0,989$), porém a média do grupo controle difere significativamente da média do grupo experimental no Pré-teste AP ($p< 0,000$). Como também, a média do grupo controle é significativamente diferente da média do grupo experimental no Pós-teste AP ($p=0,008$). Ainda podemos inferir, considerando o grupo experimental, que a média do Pré-teste AP difere significativamente da média do Pós-teste AP ($p= 0,036$).

Depreendemos dos dados apresentados acima, que a Oficina de Ensino – Vida Emocional (variável independente), influenciou de maneira positiva para o aumento das médias dos AP (variável dependente) no Grupo experimental. Verificamos, portanto, que a participação dos estudantes em nossas Oficinas pôde gerar um aumento dos Afetos Positivos, citados na escala, em relação a escola, corroborando nossa Hipótese da Pesquisa para essa variável. Então, acreditamos que a escola pode e deve se mobilizar a favor de propostas de ensino para a Educação das Emoções, pois mais emoções positivas na escola podem gerar benefícios, tanto no que tange os sujeitos de forma individual, quanto coletiva.

Conforme ensina Damásio (2012, p. 17):

No que têm de melhor, os sentimentos encaminham-nos na direção correta, levam-nos para o lugar apropriado do espaço de tomada de decisão onde podemos tirar partido dos instrumentos da lógica. Somos confrontados com a incerteza quando temos de fazer um juízo moral, decidir o rumo de uma relação pessoal, escolher meios que impeçam a nossa pobreza na velhice ou planejar a vida que se nos apresenta pela frente. As emoções e os sentimentos, juntamente com a oculta maquinaria fisiológica que lhes está subjacente, auxiliam-nos na assustadora tarefa de fazer previsões relativamente a um futuro incerto e planejar as nossas ações de acordo com essas previsões.

Entendemos, a partir do que diz o pesquisador, que se os estudantes pudessem ter acesso a melhor compreensão de suas emoções e sentimentos, poderiam fazer planos que incluíssem escolhas melhores para si e seu futuro, como, por exemplo, a continuidade e persistência nos estudos, e a busca por boas opções profissionais e familiares.

6.2 RESULTADOS DA VARIÁVEL AFETOS NEGATIVOS

Nesse momento, colocaremos os resultados das testagens dos grupo experimental e controle para a variável Afetos Negativos (AN). Contabilizando a amostra toda (n= 40), encontramos baixos níveis de AN (M= 25,65; DP= 8,40) no Pré-teste.

Tabela 4: Estatística descritiva da variável AN nos Grupos Experimental e Controle

Estatística descritiva					Amplitude	
	GRUPO	Média	Desvio Padrão	N	Limite Inferior	Limite Superior
Pré-teste	CONTROLE	25,50	8,88	28	22,24	28,76
Pós-teste	CONTROLE	24,86	10,36	28	21,19	28,52
Pré-teste	EXPERIMENTAL	26,00	7,56	12	21,02	30,98
Pós-teste	EXPERIMENTAL	25,08	7,30	12	19,49	30,68

Fonte: a autora (2016)

Na tabela 4 expomos os resultados da estatística descritiva, observando os dados podemos percebemos que as médias do Grupo experimental são maiores que as do grupo controle, no Pré e no Pós-teste, embora sejam tenham valores bastante semelhantes.

Notamos que houve uma redução das médias no Pós-teste no grupo experimental e no grupo controle, mas percebemos, pelas medidas de amplitude, que no Pós-teste do grupo experimental, a menor média encontrada (M= 19,49) teve uma redução maior do que no grupo controle (M= 21,19).

Os Afetos Negativos e Positivos são contabilizados da mesma forma no instrumento, apresentando uma pontuação máxima um escore bruto de 70 pontos, e um mínimo de 14 pontos, para os 14 itens.

Apesar da variável AN possa, aparentemente, parecer ser mais ‘resistente’ a mudança e a redução de suas médias pela intervenção, os estudantes não demonstraram ter um índice muito alto de afetos negativos em relação à escola, tendo em vista que as médias do grupo experimental no Pré-teste AN (M= 26,00; DP= 7,55), correspondendo a 37,14% da pontuação máxima; e diminuindo no Pós-teste AN (M= 25,08; DP= 7,30), para 35,82% do máximo da escala. Com a análise desses elementos, podemos deduzir que esses estudantes reduziram a frequência em que vivenciam Afetos Negativos na escola, após sua participação nas Oficinas.

O cálculo das frequências das respostas do Pré-teste dos Afetos Negativos no grupo experimental, revelou as três maiores médias para os itens: Impaciente (M= 3,67; DP=1,15), Desanimado (M= 2,58; DP= 1,31) e Preocupado (M= 2,50; DP= 1,31). No Pós-teste as três maiores médias foram: Impaciente (M= 3,17; DP= 1,19), Preocupado (M= 2,58; DP= 1,44) e Irritado (M= 2,33; DP= 1,07). No Apêndice H estão as tabelas completas com as frequências para todos os itens. O item Impaciente, que foi a maior média em ambas testagens, embora tenha apresentado uma redução do Pré para o Pós-teste. É possível inferir que a impaciência e a irritabilidade estejam relacionadas com a própria adolescência, e o sentir-se assim também esteja conectado com o ritmo dos alunos, que pode ser mais “acelerado” do que aquele encontrado na escola ou nas aulas. O AN Preocupado, que figurou entre as maiores médias, revelou um discreto aumento no Pós-teste. O sentir-se preocupado, pode estar relacionado com a própria reflexão dos estudantes frente sua posição no decorrer do ano letivo em relação à sua situação futura, como a saída da escola já conhecida, o não saber qual a escola que irão estudar no E.M., e as incertezas que esses novos cenários podem trazer.

Quanto ao grupo controle, encontramos as três maiores médias para os itens: Impaciente (M= 2,82; DP= 1,38), Irritado (M= 2,46; DP= 1,47) e Furioso (M=2,43; DP= 1,52). Já no Pós-teste os AN com maiores médias foram: Impaciente (M= 2,71; DP= 1,27), Irritado (M= 2,36; DP= 1,59) e Furioso (M=2,21; DP= 1,59).

Na tabela 5, o resultado da primeira linha expressa a variação entre as médias dos grupos experimental e controle. Entendemos que os grupos experimental e controle não têm médias significativamente diferentes entre si [$F(1,38) = 0,015$; $p = 0,902$].

Seguindo na análise dos dados da Tabela 5, o resultado na linha Tempo AN, $F(1,38) = 0,55$; $p = 0,463$, ou seja, não é estatisticamente significativo, e exprime a variância da diferença entre as médias do Pré para o Pós-teste (intrassujeitos).

Na quarta linha aparece o dado do efeito da variância da interação Grupo*Tempo AN, que também não foi significativo, $F(1,38) = 0,02$; $p = 0,897$.

Tabela 5: Sumário da Análise de Variância (ANOVA) para Medidas Repetidas com o fator grupo repetido no tempo para variável dependente AN

Fonte de variação	gl	Soma dos Quadrados (tipo III)	Quadrado Médio	F	P
GRUPO	1	2,21	2,21	0,015	0,902
Resíduo (GRUPO)	38	5532,67	145,59		
Tempo NA	1	10,21	10,21	0,55	0,463
GRUPO*Tempo NA	1	0,31	0,31	0,02	0,897
Resíduo (Tempo AN)	38	706,67	18,59		

Fonte: a autora (2016)

Para conhecermos, mais detalhadamente, as médias Pré e Pós-teste AN, entre os grupos controle e experimental, realizamos o teste t mostrado na tabela 6. O teste t para amostras independentes pode ser considerado um teste *a posteriori*, de acordo com Dancey e Reidy (2013), funcionando de maneira semelhante ao Tukey-Kramer que utilizamos para a variável AP.

Dancey e Reidy (2013) orientam que, para verificar qual o valor de p que devemos adotar, precisamos primeiro observar o resultado do teste de Levene: se o valor de p , ao lado do F, foi maior do 0,05 utilizamos a linha da igualdade de variância assumida, se for maior do que 0,05 se assume que as variâncias são diferentes (ou desiguais).

Observando os dados (tabela 6), vemos que não houve diferença estatisticamente significativa entre as médias do grupo controle e experimental, tanto no Pré-teste da AN [t (-0,17); $p = 0,866$], quanto no Pós-teste AN [t (-0,68); $p = 0,946$].

Depreendemos, com esses resultados, que a redução da frequência da experimentação das 14 emoções negativas, citadas na EAPN-A (SEGABINAZI et al., 2012), na escola, não foram estatisticamente significativas, ainda que tenham se modificado na direção esperada, diminuindo. Assim sendo, compreendemos que a Hipótese da Pesquisa, para essa variável, não tenha sido provada.

Tabela 6: Teste t para Igualdade de Médias entre os Grupos no Pré e Pós-teste AN

		Teste de Levene p/ igualdade de Variâncias		Teste t para Igualdade de Médias NA						
		F	p	t	gl	p (bicaudal)	Diferença das médias	Erro padrão da diferença	Intervalo de Confiança de 95% para a diferença	
									Menor	Maior
Pré-AN	Igualdade de variâncias assumida	,504	,482	-,17	38	,866	-,500	2,93	-6,44	5,44
Pós-AN	Igualdade de variâncias assumida	3,15	,084	-,06	38	,946	-,226	3,30	-6,914	6,46

Fonte: a autora (2016)

Provavelmente, os baixos resultados iniciais de AN, aliados ao fato que aqueles itens que os alunos criticaram na escola (p. 68) não tenham se modificado ao longo do tempo da pesquisa, e, talvez também a escola ter enfrentado um período de greve dos professores, podem ter influenciado na não identificação de redução estatisticamente significativa para os Afetos Negativos na escola, para o grupo controle, após as Oficinas.

6.3 RESULTADOS DA VARIÁVEL AUTOESTIMA

Explanaremos acerca dos resultados revelados sobre a autoestima dos participantes da pesquisa. Constatamos níveis médios para altos de AE (M= 28,22; DP= 4,48), no Pré-teste calculando a amostra inteira (n= 40).

Tabela 7: Estatística descritiva da variável AE nos Grupos Experimental e Controle

Estatística descritiva					Amplitude	
	GRUPO	Média	Desvio Padrão	N	Limite Inferior	Limite Superior
Pré-teste	CONTROLE	29,14	4,61	28	27,17	31,11
Pré-teste	CONTROLE	29,04	3,74	28	27,37	30,70
Pós-teste	EXPERIMENTAL	25,42	6,27	12	22,41	28,42
Pós-teste	EXPERIMENTAL	26,33	5,60	12	23,79	28,88

Fonte: a autora (2016)

Podemos verificar pelos dados contidos na Tabela 7, que o Grupo experimental e o Controle diferem, tanto nas médias do Pré quanto do Pós-teste. Já ocorreu essa situação também na variável AP, já relatamos sobre nossa posição em relação a isso. Reforçarmos o fato de que, quando selecionamos os grupos eles já estavam organizados nas turmas do 9º ano da escola, com idade média de 14 anos, satisfazendo condições de comparação. Constatamos pela observação dos dados da tabela 7, que as médias do grupo controle são maiores que as do grupo experimental, tanto no Pré quanto no Pós-teste, como também foi identificado nos Afetos Positivos. É importante ressaltar que elas só tenham aumentado no grupo experimental no Pós-teste, após o desenvolvimento das Oficinas.

Ainda precisamos acrescentar informações sobre a contabilização dos resultados da Escala de Autoestima de Rosenberg (HUTZ; ZANON, 2011), que ocorre pela soma do escore bruto total dos itens (10) respondidos no instrumento, sendo a pontuação máxima possível de ser atingida 40 pontos, e a mínima 10 pontos. Assim, pudemos verificar que as médias do grupo experimental no Pré-teste AE (M= 25,41; DP= 6,27), correspondendo a 63,52% da pontuação máxima; e apresentando um aumento no Pós-teste AE (M= 26,33; DP= 5,59), para 65,82% do máximo da pontuação possível. Por esses resultados, podemos entender que houve um aumento dos níveis de autoestima dos estudantes do grupo experimental na escola, após sua participação nas Oficinas.

No grupo experimental verificamos que a maior média das respostas, entre as cinco afirmativas positivas, foi: “*eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo*”, tanto no Pré (M= 2,83; DP= ,83), quanto no Pós-teste (M= 3,08; DP= ,79). Evidenciamos um aumento da média desse item no Pós-teste, o que podemos relacionar com os aumentos verificados nos AP, as correlações estão explicadas na Seção 6.3. Uma concepção positiva de si é capaz de levar a construção de metas e objetivos para a área acadêmica, que podem trazer melhorias nas condições da vida do sujeito de uma forma geral. Já nas frases negativas, o grupo experimental apresentou a maior média no Pré (M= 2,75; DP= ,96) e no Pós-teste (M= 2,95; DP= ,90) “*levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso*”. Essa afirmativa, talvez, possa estar ligada à incerteza quanto ao futuro, pois esses alunos ainda não haviam concluído o Ensino Fundamental, e, provavelmente, tinham questionamentos quanto a qual caminho a seguir, ou se suas expectativas iriam se concretizar.

No Pré-teste do grupo controle a maior média (M= 3,21; DP= ,56) das frases positivas foi a mesma evidenciada no grupo experimental (*eu tenho uma atitude positiva*

com relação a mim mesmo). No entanto, no Pós-teste, foram duas afirmativas que obtiveram, igualmente, as maiores médias: “*eu acho que eu tenho várias boas qualidades*” (M= 3,18; DP= ,67), e “*no conjunto, eu estou satisfeito comigo*” (M= 3,18; DP= ,67). Nos itens negativos as médias mais altas, no Pré (M= 3,21; DP= ,83) e no Pós-teste (M= 3,36; DP= ,78), incidiram no mesmo item do grupo experimental (*levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso*).

O teste inferencial ANOVA para medidas repetidas, também foi usado para examinarmos se houve diferença significativa entre os grupos e intra grupos.

O resultado da variação entre as médias dos grupos experimental e controle, expresso na primeira linha da tabela 8, demonstra que os grupos experimental e controle não têm médias significativamente diferentes entre si [F (1,38) = 4,071; p= 0,051].

Tabela 8: Sumário da Análise de Variância (ANOVA) para Medidas Repetidas com o fator grupo repetido no tempo para variável dependente AE

Fonte de variação	gl	Soma dos Quadrados (tipo III)	Quadrado Médio	F	P
GRUPO	1	173,57	173,57	4,07	0,051
Resíduo (GRUPO)	38	1620,17	42,63		
Tempo AE	1	2,75	2,75	0,97	0,331
GRUPO*Tempo AE	1	4,40	4,40	1,55	0,220
Resíduo (Tempo AE)	38	107,79	2,83		

Fonte: a autora (2016)

Continuando na Tabela 8, o resultado exposto na linha Tempo AE, F (1,38) = 0,97; p= 0,331, não é estatisticamente significativo, e enuncia a variância da diferença entre as médias do Pré para o Pós-teste (intrassujeitos).

A quarta linha revela o efeito da variância da interação Grupo*Tempo AN, que também não foi significativo, F (1,38) = 1,55; p= 0,220.

Para apreciarmos, as relações entre as médias Pré e Pós-teste AE, dos grupos controle e experimental, fizemos o teste t mostrado na tabela 9. O teste t para amostras independentes pode ser classificado como um teste *a posteriori*, conforme já justificamos anteriormente.

Examinando os dados da tabela 9, vemos que no Pré-teste da AE houve diferença estatisticamente significativa entre as médias do grupo controle e Experimental [t (2,09); p= 0,043]. Atentando para o teste t do Pós-teste da Autoestima,

percebemos que a diferença inicial entre as médias dos grupos não se manteve [t (1,79); p= 0,080], ou seja, deixou de ser significativa, após a intervenção no grupo experimental.

No grupo experimental houve um aumento de média no Pós-teste, enquanto que no grupo controle as médias se mantiveram sem alterações.

Assim sendo, deduzimos que as Oficinas influenciaram de forma positiva para o aumento da autoestima dos estudantes no ambiente escolar. Desse modo, entendemos que a Hipótese da Pesquisa, para essa variável, não tenha sido provada.

Tabela 9: Teste t para Igualdade de Médias entre os Grupos no Pré e Pós-teste AE

		Teste de Levene p/ igualdade de Variâncias		Teste t para Igualdade de Médias AE						
		F	p	t	gl	p (bicaudal)	Diferença das médias	Erro padrão da diferença	Intervalo de Confiança de 95% para a diferença	
									Menor	Maior
Pré-AE	Igualdade de variâncias assumida	2,84	,100	2,09	38	,043	3,72	1,77	,131	7,32
Pós-AE	Igualdade de variâncias assumida	3,24	,080	1,79	38	,080	2,70	1,50	-,341	5,74

Fonte: a autora (2016)

Lembramos que a autoestima representa o aspecto avaliativo do autoconceito, portanto uma autoestima alta representa uma orientação positiva de sentimentos de auto aprovação, conforme Hutz, Zanon e Vasquez (2014).

O que para nós é considerado um dado importante, em especial no contexto escolar, pois ter sentimentos positivos acerca de si pode favorecer as aprendizagens e o engajamento nos estudos.

Santrock (2014, p. 160) diz que, durante e em seguida, aos momentos de mudanças de vida importantes, a autoestima das pessoas pode reduzir. Ele afirma que, “essa diminuição na autoestima pode ocorrer durante a transição do ensino fundamental para o ensino médio e do ensino médio para a universidade”, acrescentando ainda que a flutuação da Autoestima não ocorra somente na adolescência, mas ao longo da vida.

Com esse dado, verificamos o quão importante foi conseguirmos aumentar os níveis de Autoestima dos alunos do grupo experimental, sendo que eles estão exatamente em um dos períodos de diminuição desse construto, a transição do EF para o Ensino Médio.

6.4 RESULTADOS DAS CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS AP, AN E AE

Analisaremos, nesse momento, as correlações entre as variáveis dependentes no Pré e Pós-teste, utilizando o teste de Correlação de Pearson. Nesse cálculo usamos a amostra toda ($n = 40$), pois entendemos que não havia a necessidade de verificar diferenças entre os grupos, e sim buscar as possíveis correlações entre as variáveis.

Tabela 10: Correlações entre as variáveis dependentes no Pré-teste

		Pré-AP	Pré-AN	Pré-AE
Pré-AP	Correlação de Pearson	1	-,201	,532**
	p (bilateral)		,213	,000
	n	40	40	40
Pré-AN	Correlação de Pearson	-,201	1	-,632**
	p (bilateral)	,213		,000
	n	40	40	40
Pré-AE	Correlação de Pearson	,532**	-,632**	1
	p (bilateral)	,000	,000	
	n	40	40	40

** . Correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral)

Fonte: a autora (2016)

Verificamos que, pela observação da tabela 10, houve correlações significativas entre as variáveis Afetos Positivos e Autoestima ($r = 0,532$), Afetos Negativos e Autoestima ($r = -0,632$), nesse caso apresentando-se negativa. Os AP e AN não apresentaram correlação significativa.

No Pós-teste encontramos coeficientes de correlações semelhantes aos verificados no Pré-teste, conforme os dados relatados na tabela 11. A AE e os AP correlacionaram positivamente ($r = 0,554$), a AE e os AN correlacionaram negativamente ($r = -0,610$), ambas de forma significativa. Assim como no Pré-teste, os AP e os AN não apresentaram coeficiente de correlação significativa ($r = -0,297$).

Tabela 11: Correlações entre as variáveis dependentes no Pós-teste

		Pós-AP	Pós-AN	Pós-AE
Pós-AP	Correlação de Pearson	1	-,297	,554**
	<i>p</i> (bilateral)		,063	,000
	<i>n</i>	40	40	40
Pós-AN	Correlação de Pearson	-,297	1	-,610**
	<i>p</i> (bilateral)	,063		,000
	<i>n</i>	40	40	40
Pós-AE	Correlação de Pearson	,554**	-,610**	1
	<i>p</i> (bilateral)	,000	,000	
	<i>n</i>	40	40	40

** Correlação é significante no nível 0,01 (bilateral)

Fonte: a autora (2016)

As correlações significativas entre AP e AE, podem ser interpretadas como uma tendência de que os estudantes que tenham médias altas de Afetos Positivos, também apresentem níveis altos de Autoestima. E as correlações negativas entre AN e AE, podem ser entendidas como uma propensão dos alunos que apresentem médias altas de Afetos Negativos tenham baixos níveis de Autoestima.

Segabinazi et al. (2012), que validaram uma das escalas que utilizamos para adolescentes (EAPN-A), também verificaram coeficientes de correlação significativos entre: a Autoestima e os Afetos Positivos ($r = 0,57$), mostrando-se positivo; a Autoestima e os Afetos Negativos ($r = -0,45$), revelando-se negativo. Entre os Afetos Positivos e os Afetos Negativos, os autores também verificaram correlação significativa ($r = -0,39$).

Na pesquisa de Savage (2011), que também utilizou uma escala semelhante a nossa, o PANAS- C, voltado para a cultura estadunidense, para medir os AP e AN nos adolescentes que participaram de sua intervenção, que já relatamos anteriormente. No Pré e no Pós-teste, os Afetos Positivos e Negativos tiveram correlação negativa significativa ($r = -0,34$; $r = -0,42$).

Em relação aos AP e AN, que compõem a dimensão emocional do BES, a literatura afirma serem fatores independentes, de acordo com Diener et al., (1999), importantes e reconhecidos pesquisadores da área, não apresentando correlação significativa em suas pesquisas, corroborando o que encontramos em nossos resultados. Assim como, os resultados de Artech e Bandeira (2003), que avaliaram uma amostra de adolescentes, nos quais não verificaram correlação significativa entre essas duas variáveis.

6.5 RESULTADOS DO DESEMPENHO ESCOLAR

Seguiremos com os últimos resultados quantitativos, conforme nos propomos a analisar nos objetivos. Verificamos as avaliações de desempenhos dos alunos do grupo experimental, referentes ao 1º e ao 2º trimestre letivos do ano de 2015, que aconteceram anteriormente e posteriormente às Oficinas, no intuito de observar se haveria alguma mudança após as Oficinas nessas avaliações.

No Anexo E, está o modelo de boletim de desempenho que a escola utiliza para divulgar os resultados dos alunos a cada final de trimestre. A escola oferece normalmente nove disciplinas no currículo regular. No 1º trimestre, em virtude da falta de professores, essas turmas não tiveram aulas de Arte-Educação e de Educação Física. No 2º trimestre, essa situação foi remediada, mas não pudemos contabilizar esses conceitos para nossa comparação entre os trimestres. Para fechar as frequências, foram somados os totais de cada conceito que os professores das disciplinas atribuíram aos 12 alunos do grupo controle.

Tabela 12: Frequências dos conceitos nas avaliações trimestrais

Conceitos:	TRIMESTRE				Frequências Totais:
	1º		2º		
Atingiu	9	10,71%	9	10,71%	18
Atingiu parcialmente	38	45,24%	43	51,19%	81
Não atingiu	37	44,05%	32	38,10%	69
	84	100%	84	100%	168

Fonte: a autora (2016)

Na tabela 12 apresentamos as frequências e os percentuais de cada conceito, por trimestre. Para esclarecimento, a escola considera somente o conceito “*Não atingiu*” abaixo do rendimento mínimo esperado para os objetivos estabelecidos em cada disciplina. Podemos observar que o percentual do conceito “*Atingiu*” permaneceu igual do 1º para o 2º trimestre, representando 10,71% dos conceitos atribuídos. O conceito “*Atingiu parcialmente*”, apresentou aumento do 1º para o 2º trimestre de 5,95%, que foi exatamente o percentual de redução detectado para o conceito “*Não atingiu*”. Portanto, entendemos, a partir desses dados, que houve melhora nas avaliações de desempenho dos alunos do grupo experimental do 1º para o 2º trimestre, ou seja, após sua participação nas Oficinas.

Tabela 13: Teste do Qui-Quadrado de Pearson para o desempenho escolar do Grupo Experimental

	Valor	<i>Gf</i>	Significância assintótica (bilateral)
Qui-Quadrado	,671 ^a	2	,715
Razão de verossimilhança	,671	2	,715
Associação linear por linear	,347	1	,556
N dos casos válidos	168		

a. 0 células (0,0%) tem frequências esperadas menores do que 5. A frequência mínima esperada é 9,00.
Fonte: a autora (2016)

Na tabela 13 estão os dados do Teste Qui-Quadrado. Por esse teste, podemos concluir que, embora tenhamos detectado melhora nas avaliações de desempenho no 2º trimestre, essa diferença não se mostrou estatisticamente significativa entre as avaliações do 1º para o 2º trimestre ($p= 0,715$) nos alunos do grupo experimental.

A avaliação de desempenho se trata de uma variável contabilizada pela frequência de conceitos, e não médias de notas atribuídas de maneira numérica. Assim sendo, não foi possível incluí-la no teste de correlação de Pearson, como fizemos com as outras. Ainda que, seja possível saber, por meio da literatura especializada, que a Autoestima tem correlação significativa positiva com o desempenho escolar na adolescência, segundo Steinberg (1998 apud HUTZ; ZANON; VASQUEZ, 2014).

Goñi e Fernandez (2009), explicam que foi detectado um padrão para atribuição de causas internas e externas otimista para resultados acadêmicos, como considerar os sucessos (êxitos) resultantes de causa internas (p. ex. esforço e comprometimento), ligados à sua própria conduta como aluno, e os fracassos devido a fatores externos (p. ex. dificuldade da tarefa e avaliação do professor), causas alheias a sua vontade.

Em nossos resultados, detectamos aumento tanto dos níveis da Autoestima, quanto do desempenho escolar, nos alunos do grupo experimental, após as Oficinas. Compreendemos, a partir da literatura e de nossos resultados, que uma percepção positiva de si e de suas capacidades, pode ser melhorada, no caso de nossos educandos pela participação nas Oficinas de Educação Emocional, e pode influenciar de maneira positiva nos resultados escolares.

6.6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma análise geral dos resultados quantitativos revela que as alterações das médias do Pré e Pós-teste, no grupo experimental, ocorreram na direção esperada, aumentando nas variáveis AP, AE, e no desempenho escolar, reduzindo nos AN. O que responde a Hipótese da Pesquisa que versou sobre as possíveis diferenças entre as médias dos resultados das variáveis Afetos Positivos, Afetos Negativos e Autoestima, antes e depois das Oficinas, dos alunos do grupo experimental.

Para variável Afetos Positivos, houve diferença significativa entre as médias do Pré e Pós-teste ($p= 0,036$), no grupo experimental, aumentando na testagem final (Tabela 1). O que nos leva a inferir a que a intervenção: Oficinas de Ensino - Vida Emocional, pôde influenciar positivamente nos níveis de AP desses estudantes no ambiente escolar.

Calculamos as frequências médias das repostas da subescala AP no Pré e no Pós-teste do grupo experimental. Os AP Divertido e Competente tiveram médias altas (Apêndice H), se mantiveram assim do Pré para o Pós-teste, e denotaram um aumento de média na testagem final. Desses dados, depreendemos que o fato de divertir-se na escola, assim como sentir-se competente e decidido (outro item com média alta), pode ajudar na continuidade dos estudos, e para ultrapassar obstáculos que podem ocorrer no cotidiano escolar. Cabe destacar que 13, dos 14 itens da subescala, apresentaram aumento de médias, sendo que o item (28) *Valente*, se manteve com a mesma média nas duas testagens (Apêndice H).

Nas medidas em que as diferenças entre as médias Pré e Pós-teste, no grupo experimental, não foram significativas, elas se alteram no sentido esperado, diminuindo nos Afetos Negativos (Tabela 4), e aumentando na Autoestima (Tabela 7) e na avaliação do desempenho escolar (Tabela 12). A partir desses resultados, nos questionamos se as escalas escolhidas foram eficientes para ‘captar’ as aprendizagens desenvolvidas nas Oficinas, tendo em vista que os encontros foram bastante produtivos com muito envolvimento dos estudantes. Como não houve outra pesquisa para comparar, nos valem de instrumentos já validados, mas que não haviam sido utilizados ainda em situações de avaliação de Educação Emocional.

Acreditamos ser relevante destacar algumas considerações acerca dos fatores que não evidenciaram diferença estatística significativa entre o Pré o Pós-teste, no grupo experimental:

- Mesmo que a variável AN tenha parecido ser ‘refratária’ à redução de suas médias, pela ação da intervenção, verificamos que os estudantes do grupo experimental não evidenciaram médias altas de Afetos Negativos em relação à escola no Pré-teste AN (M= 26,00; DP= 7,55), correspondendo a 37,14% da pontuação máxima possível na escala; e demonstrando redução no Pós-teste AN (M= 25,08; DP= 7,30), para 35,82% do máximo da escala.

As baixas médias de AN podem indicar uma tendência a desejabilidade social, ou seja, conforme Paulhus (1991), responder aquilo que é melhor aceito socialmente e não o que realmente se pensa. Para os alunos admitirem que se sentem *amedrontados* ou *humilhados* na escola, pode ser complicado, pois não são emoções ‘favoráveis’ de serem admitidas como frequentes, o que pode ter acontecido, inclusive, de forma não intencional.

As frequências das respostas dos Afetos Negativos do grupo experimental, revelaram que o item Impaciente, obteve a maior média em ambas testagens, e mostrou uma redução no Pós-teste (Apêndice H). É possível atribuir a impaciência e a irritabilidade (outro item com médias altas) à própria adolescência, e o sentir-se desse jeito pode estar relacionado com o ritmo dos estudantes, que, provavelmente, é mais ‘veloz’ que aquele da escola ou das aulas. A percepção de sentir-se preocupado (outro AN com médias altas), pode estar ligada com as situações que os estudantes iriam enfrentar no decorrer do ano letivo, como a iminente troca do ambiente escolar com o qual estão familiarizados, por outro ainda desconhecido no EM, e as possíveis incertezas advindas desses novos arranjos.

Já mencionamos que as variáveis Afetos Positivos e Negativos constituem os componentes emocionais do Bem-Estar Subjetivo (DIENER et al., 1999). Nessa lógica, podemos inferir que os alunos do grupo experimental melhoraram seus níveis de BES, na dimensão emocional, pois tiveram **aumento nas médias dos AP e redução nas médias dos AN**, após sua participação nas Oficinas de Educação Emocional.

Já citamos o estudo de Savage (2011), em que também foi verificado aumento no BES dos alunos do grupo experimental após a intervenção, embora tenha sido apenas na variável Satisfação de Vida, que representa o componente cognitivo desse construto. Para as variáveis AP e AN a referida pesquisa não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre as médias antes e depois da intervenção.

- As médias da variável AE, do Grupo experimental no Pré-teste (M= 25,41; DP= 6,27), corresponderam a 63,52% da pontuação máxima; e no Pós-teste AE (M=

26,33; DP= 5,59) apresentaram um aumento, passando para 65,82% do máximo da pontuação possível.

No grupo experimental, verificamos que a maior média das repostas da variável AE, entre as 5 sentenças positivas, foi: “*eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo*”, em ambas testagens (Apêndice H). Houve um acréscimo da média desse item no Pós-teste, nos parece que esse aumento pode estar ligado às correlações existentes entre os AP e a AE (Seção 6.3), sendo quem apresenta níveis altos de AP também níveis altos de AE. O possuir uma visão positiva de si auxilia no estabelecimento de metas e objetivos, que podem levar a um crescimento acadêmico e pessoal. Quanto as afirmativas negativas o grupo experimental apresentou a maior média, no Pré e no Pós-teste, no item: “*levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso*”. Essa frase, pode estar ligada à insegurança quanto ao futuro, pois esses jovens não tinham concluído o EF ainda, e, talvez estivessem se questionando se suas expectativas iriam se concretizar ou falhar.

Depreendemos, pela análise desses resultados, que houve **aumento dos níveis de Autoestima** dos educandos do grupo experimental na escola, após sua participação nas Oficinas, em um período crítico, em que outras pesquisas (SANTROCK, 2014; PAPALIA; FELDMAN, 2013) já verificaram que há uma diminuição da mesma.

Para verificar a diferença entre os resultados do desempenho escolar dos estudantes que frequentaram as Oficinas, expresso pela avaliação da escola, antes de depois de sua participação, foi preciso contabilizar as frequências de cada conceito (Tabela 12), no 1º e 2º trimestre de 2015. Não foi detectada diferença significativa no desempenho dos estudantes (Tabela 13), atribuído pelos professores, entre os trimestres. Parece relevante acrescentar que, tivemos a oportunidade de participar do conselho de classe do 1º trimestre da turma que formou o grupo experimental, com a devida permissão da Orientação Escolar e dos Docentes.

Antes da análise individual do rendimento de cada aluno foi elaborado, pelos professores, um perfil geral da turma, o qual iremos resumir aqui:

É uma turma caracterizada pelo pouco interesse nos estudos, demonstrando serem resistentes ao trabalho, evidenciando pouca participação em aula, alguns alunos com pouca frequência na escola, embora sejam bastante autônomos e afetuosos.

Podemos perceber, por essa apreciação, que os educadores tinham uma percepção mais negativa do que positiva da turma. Porém, em conversas informais que tivemos com alguns deles, enquanto estávamos na escola desenvolvendo as Oficinas, foi

relatado que acharam que a turma (grupo experimental) havia melhorado sua participação em aula, que estavam mais envolvidos nas tarefas, e ainda acrescentaram que os alunos comentaram que estavam gostando muito de participar das Oficinas.

Observamos que o percentual do conceito “*Atingiu*” não se modificou do 1º para o 2º trimestre, se mantendo em 10,71% dos conceitos atribuídos. Já o conceito “*Atingiu parcialmente*”, aumentou do 1º para o 2º trimestre em 5,95%, que foi o percentual de redução verificado para o conceito “*Não atingiu*”.

A partir desses dados, constatamos que aconteceu uma **melhora nas avaliações de desempenho** dos alunos do grupo experimental, após sua participação nas Oficinas. Foi apontado por Goleman (2012), que uma das consequências da Educação Emocional, é a melhora do rendimento escolar, uma vez que os alunos passam a lidar melhor consigo mesmos, podendo assim, se concentrar e se vincular melhor as situações de aprendizagem nas diversas disciplinas.

Para aprofundar nossa compreensão acerca dos dados buscamos correlacionar as variáveis examinadas. Encontramos correlação significativa e positiva entre as variáveis Autoestima e Afetos Positivos, tanto no Pré quanto no Pós-teste, dado que pode ser interpretado como uma tendência de que os estudantes que tenham médias altas de AP, também apresentem níveis altos de AE.

Houve correlação significativa negativa entre as variáveis Autoestima e os Afetos Negativos, no Pré e no Pós-teste, o que pode ser visto como uma propensão dos alunos que apresentem médias altas de AN, a ter baixos níveis de AE.

No Pré e no Pós-teste, não foi detectado coeficiente de correlação significativa entre as variáveis Afetos Positivos e Afetos Negativos, o que corrobora as evidências apresentadas por alguns autores (DINER et al., 1999; ARTECHE; BANDEIRA, 2003), que afirmam a independência desses fatores.

De acordo com as pesquisas de Steinberg (1998 apud HUTZ; ZANON; VASQUEZ, 2014), a Autoestima tem correlação significativa positiva com o desempenho escolar na adolescência. Em nosso estudo não tivemos como calcular essa correlação, devido ao tipo de avaliação de desempenho realizada pela escola (conceitos). Detectamos aumento, tanto nos níveis da Autoestima, quanto no desempenho escolar, dos alunos do grupo experimental, após as Oficinas.

Interpretamos, a partir da literatura lida e de nossos resultados, que a percepção de si e de suas capacidades, pode se tornar mais positiva, no caso de nossos alunos por

meio da participação nas Oficinas de Educação Emocional, e pode favorecer positivamente os resultados escolares.

Conforme explica Moraes (2004, p. 54):

[...] nos sentimos emocionados e felizes em determinados ambientes ou em certos momentos e isto permite que certos pensamentos aflorem, facilitando [...] o encontro de soluções a problemas [...]. É a sensação de profundo bem-estar e de satisfação que faz com que se vivencie um processo criativo de geração de novas ideias [...].

Com isso, reafirmamos o quão importante é para a Educação, a criação de ambientes de aprendizagem com propostas interessantes e criativas, que levem em conta a integralidade humana, que possam mobilizar bem-estar, criatividade e aprendizagens significativas.

Quanto às Oficinas, acreditamos ser importante destacar algumas aprendizagens que pudemos detectar decorrentes das atividades e falas dos alunos do grupo experimental, mediante sua participação nas mesmas. Os estudantes, de maneira geral, em todas as aulas-oficina, demonstraram uma participação ativa, manifestando seu interesse em aprender pela contribuição com falas e questionamentos pertinentes aos assuntos tratados. Nenhuma das atividades propostas deixou de ser realizada ou foi rejeitada por eles, mesmo tendo a consciência que elas não levariam a alguma ‘nota’ que pudesse influenciar em suas avaliações trimestrais.

Mostrando que, quando os estudantes se interessam realmente pelo que está sendo proposto em aula, existe uma participação efetiva. Para tanto, os conteúdos e as metodologias precisam ser significativas, e os docentes precisam estabelecer vínculos afetivos com os educandos, pois a aprendizagem se dá por meio de relações.

Nas cinco primeiras aulas-oficina trabalhamos com teoria e práticas para desenvolver conceitos acerca das emoções e sentimentos, suas repercussões nas ações e comportamentos na vida cotidiana e escolar.

Buscamos mostrar como as emoções se deixam transparecer pelas expressões faciais, como também estão inscritas no corpo. Salientamos que estar presente no corpo, percebendo o que ele nos ‘fala’, e buscando refletir sobre nossos sentimentos, ajuda para a autopercepção, o que pode direcionar para decisões mais reflexivas, positivas e coerentes com aquilo que se passa conosco, evitando atitudes do tipo estímulo-resposta.

Apontamos as relações entre as necessidades e as emoções, revelando a noção de que o fato de entendermos nossas necessidades e o que nos mobiliza, facilita a compreensão de nossas emoções, sentimentos e comportamentos.

Exploramos também o construto do autoconceito, com seus componentes autoimagem e autoestima. Por meio da compreensão desses conceitos se teve o propósito de estimular positivamente a percepção e a estima de si, de esclarecer a influências da heteroestima na autoestima, e como é possível superar a opinião dos outros significativos, por meio do autoconhecimento, construindo um marco interpretativo pessoal mais positivo.

No que diz respeito às relações interpessoais, tratamos da empatia e da assertividade na comunicação. O entendimento desses conceitos, bem como sua utilização no convívio com os demais, aliada a expressão de si positiva, e da compreensão emocional dos outros, pode promover melhores conexões emocionais.

Trabalhamos com conteúdos relacionados ao funcionamento do Sistema Nervoso Central, especial o encéfalo como o centro do pensamento, das emoções, das sensações, do comportamento e da memória. Também destacamos as principais partes do Sistema Límbico, pois está especificamente ligado às emoções e a memória. Tratamos das mudanças ocorridas no cérebro adolescente, como a redução da sensibilidade para a dopamina, mediante conexões cerebrais da infância que sofrem apoptose, o que pode ocasionar repercussões em alguns comportamentos, como a busca por sensações de prazer, podendo assumir riscos para alcançá-lo.

Citamos algumas alternativas possíveis, que não envolvem riscos e podem trazer recompensa, como o engajamento em atividades esportivas e artísticas. Achamos importante falar sobre os tipos de memória, destacando seu funcionamento por meio de diferentes neurônios encarregados pela aquisição, armazenamento e a evocação de informações que atuam em várias regiões do cérebro. Relacionamos também a memória com o processo de aprendizagem, e com a Neuroplasticidade.

La Torre (2004, p. 84) diz que, por sermos seres multidimensionais físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, precisamos considerar que as aprendizagens não estão restritas ao cérebro, mas envolvem todas as dimensões, “[...] na aprendizagem integrada os processos sensório-motores se auto-organizam na corporeidade humana”, e ainda acrescenta (p. 87) “[...] não se limita aos conhecimentos, mas que envolve capacidades, atitudes, valores, hábitos e relações”.

Por aprendizagem integrada o autor define (p. 82) que:

O processo mediante o qual vamos construindo novos significados das coisas e do mundo ao nosso redor, ao mesmo tempo em que melhoramos estruturas e habilidades cognitivas, desenvolvendo novas competências, modificamos nossas atitudes e valores, projetando tais mudanças na vida, nas relações

sociais e laborais. E isto baseado em estímulos multissensoriais ou processos intuitivos que nos impactam e nos fazem pensar, sentir e atuar.

Entendemos que nossas Oficinas se encaixam, como uma proposta de Educação Emocional, que pode facilitar essa aprendizagem integrada, pois visa a reflexão e a busca de sentido daquilo que é proposto, numa abordagem interativa e dialógica.

Foi importante tratar de todos esses assuntos, pois eles estão conectados essencialmente a nossa condição humana, que se constitui por uma coexistência entre as sensações e as reflexões (cognitivo-emocionais). Se na escola lidamos com seres humanos, precisamos considerar que é relevante para o aluno conhecer a si seu funcionamento, nas diferentes dimensões que o constitui.

7 CONCLUSÕES

Nesses comentários iremos nos focar naquilo que poderá interessar aquelas escolas e docentes que quiserem tentar orientar-se para a construção de uma proposta de Educação Emocional, ou mesmo de buscar ter uma prática educativa que leve em consideração às questões da multidimensionalidade humana, e a inseparabilidade das emoções e dos pensamentos.

Ao desenvolvermos as 10 Oficinas de Ensino – Vida Emocional, com um grupo de 12 discentes do nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pudemos melhor compreender como nossa proposta de Educação Emocional, influenciou de forma positiva nos níveis de Afetos Positivos e Negativos, de Autoestima e de desempenho escolar dos estudantes que participaram da mesma.

Ao analisarmos as respostas dos estudantes, em relação a emoções e sentimentos, por meio de duas escalas de autorrelato, uma de Autoestima e outra de Afetos Positivos e Negativos, verificamos no Pré-teste que os alunos apresentaram níveis médios para altos de AP ($M= 45,80$; $DP= 8,40$); baixos níveis de AN ($M= 25,65$; $DP= 8,40$); e níveis médios para altos de AE ($M= 28,22$; $DP= 4,48$), contabilizando a amostra toda ($n= 40$). Quando as escalas foram aplicadas solicitamos aos alunos que levassem em conta o contexto escolar.

Depreendemos desses dados, que esses alunos ($n= 40$) demonstraram terem níveis médios para altos de bem-estar subjetivo, na dimensão emocional, na escola; e tendo boa apreciação de si na escola, demonstrada pelos níveis de autoestima.

Quando comparamos os resultados obtidos das respostas dos estudantes nas duas escalas, antes de depois das Oficinas, do grupo experimental ($n= 12$) e do controle ($n= 28$), constatamos que o grupo experimental apresentou médias mais baixas de AP e AE, no pré-teste, do que o grupo controle, e níveis mais altos de AN.

Entendemos, com isso, que o grupo experimental, ‘precisava’ mais dessas Oficinas, no sentido de melhorar suas percepções acerca si e de sua relação com a escola. No Pós-teste, verificamos que o grupo experimental aumentou as médias de AP e AE, e reduziu as médias de AN, enquanto que o grupo controle permaneceu com as médias praticamente sem alterações do Pré para o Pós-teste, conforme prevíamos.

Pelas frequências das respostas dos instrumentos pudemos elaborar um perfil dos estudantes participantes das Oficinas utilizando as médias mais altas de cada escala.

Lembramos que todas as percepções estão conectadas a como os alunos se sentem no ambiente escolar.

Em relação aos aspectos negativos, verificamos a sensação de impaciência, de irritabilidade, de preocupação e de fracasso. Relacionamos as sensações de impaciência e irritabilidade à adolescência, pois o ritmo dos estudantes, provavelmente, é mais rápido do que eles acham que a escola tem. Quanto à preocupação e o fracasso, eles podem estar ligados às situações que os estudantes iriam passar no transcurso do ano, como a mudança da escola conhecida do EF por outra nova no EM, trazendo com isso, uma possível insegurança quanto ao futuro, pois eles não haviam finalizado ainda o EF, portanto, se perguntando se seus objetivos iriam se consolidar ou não.

No que diz respeito aos aspectos positivos, evidenciamos como destaque a percepção de divertir-se, sentir-se competente, decidido e com uma visão positiva em relação a si mesmo. A sensação de divertir-se na escola, assim como ter uma visão positiva de si, pode auxiliar aos estudantes no engajamento das propostas pedagógicas e no fluir na Educação. A elaboração de metas para a área acadêmica, assim como para outras áreas da vida, implica em um entendimento positivo de si mesmo. O sentir-se competente e decidido, pode ajudar na persistência e continuidade dos estudos, na superação dos obstáculos que são inerentes ao cotidiano escolar, e na busca por novos contextos e desafios acadêmicos.

Acreditamos que os resultados acima citados aconteceram, no grupo experimental, pela influência das Oficinas, embora, não estando restrita a elas, pois trataram das emoções e sentimentos, sua ação nas condutas do cotidiano e da escola, partindo do princípio que refletir sobre nossos sentimentos, auxilia para a autopercepção, o que pode levar para decisões mais honestas e positivas.

Pelo estudo do autoconceito, com seus componentes autoimagem (descritivo) e autoestima (afetivo), se teve a finalidade de estimular positivamente a percepção e a estima de si, no intuito de que o aluno tivesse a possibilidade de construir um marco interpretativo pessoal mais positivo.

Tratamos da empatia e da assertividade, tendo em vista que o entendimento desses conceitos, bem como sua utilização nas relações interpessoais, por meio da expressão positiva de si unida à compreensão emocional dos outros, favorece melhores conexões emocionais.

Trabalhamos, ainda, com o funcionamento do Sistema Nervoso Central, especial o encéfalo como o centro do pensamento, das emoções, das sensações, do

comportamento e da memória. Consideramos relevante tratar do processo de aprendizagem, da Neuroplasticidade e do desenvolvimento do cérebro adolescente, pois são tópicos que estão diretamente relacionados com os estudantes, podendo fornecer-lhes importantes subsídios para o autoconhecimento.

A avaliação feita pelos estudantes do grupo experimental nos trouxe contribuições relevantes. Eles aprovaram os conteúdos abordados e atividades, bem como as estratégias de ensino e os materiais utilizados. Consideraram como temas mais importantes: a autopercepção do corpo, emoções e pensamentos; a memória; e as emoções e sentimentos. Contribuíram sugerindo que se aumentasse o número as aulas-oficina e que tivessem atividades com desenhos e teatro. Classificaram como muito boa a experiência de participação nas Oficinas.

Entendemos que, mesmo que tenhamos encontrado resultados estatisticamente significativos somente nos Afetos Positivos, os Afetos Negativos, a Autoestima, e o desempenho escolar, também modificaram na direção esperada, ou seja, reduzindo nos AN e aumentando na AE e no desempenho escolar. O que nos leva a crer que as Oficinas de Ensino – Vida Emocional puderam influenciar de forma positiva os níveis de AP, NA, AE e desempenho escolar, nos alunos do grupo experimental.

Então podemos afirmar que, nosso estudo foi relevante por ter revelado resultados positivos, mostrando que quando a dimensão emocional é intencionalmente desenvolvida, por meio de uma ação educativa organizada no contexto escolar, pode trazer aumento do bem-estar subjetivo e da autoestima para os estudantes na escola. Fato que pode ter repercussões positivas na vida acadêmica e pessoal dos alunos.

Contribuir para o desenvolvimento emocional dos alunos, por meio das Oficinas, é oferecer-lhes subsídios concretos de vida e de repertório emocional, pautados pelo respeito à diversidade humana, pela compreensão emocional e pela autonomia.

7.1 LIMITAÇÕES DA PROPOSTA E DO ESTUDO

Nosso estudo pode ser considerado como pioneiro, tendo em vista a reduzida produção nacional verificada nos anos de 2011 e 2012, no Banco de Teses da CAPES. Esse fato já é limitador, pois não tivemos outras pesquisas acadêmicas nacionais semelhantes, na área da Educação Emocional, como parâmetros de comparação. O estudo de Cordeiro (2012), que seria a pesquisa mais semelhante, realizou uma intervenção muito específica, sendo que a autora elaborou as aulas, a escala que mediu

os resultados, e não utilizou grupo controle. O que nos impossibilitou de comparar algum resultado.

Os autores das escalas que utilizamos (SEGABINAZI et al., 2012; HUTZ; ZANON, 2011), que validaram as mesmas, não realizaram intervenção com os alunos, portanto, também não nos foi possível comparar possíveis resultados.

Os estudantes ao serem convidados a participarem da pesquisa recém tinham retornado à escola, após um período de greve dos funcionários públicos, o que pode ser considerado como uma mudança em sua rotina escolar, podendo ter de alguma forma, influenciado nos resultados.

Também tivemos um período de recesso escolar, que durou uma semana, que interrompeu o desenvolvimento das Oficinas, o que pode ter atuado sobre os resultados.

Acreditamos que o número reduzido de alunos que tivemos no grupo experimental, pode ser considerado como limitante. Iniciamos as Oficinas com 17 alunos, mas somente 12 tiveram 75% ou mais de frequência nos encontros.

Conforme a sugestão dos próprios alunos, acreditamos que o número de encontros poderia ser maior, pois os tempos de aprendizagens são diferentes e, talvez, esse público precise de mais.

O que nos leva ao envolvimento da escola no estudo. Não enfrentamos nenhum problema em a escola aceitar nossa proposta de pesquisa, pelo contrário a Equipe diretiva se mostrou bastante receptiva. Porém, durante o desenvolvimento da mesma, houve pouco envolvimento da Equipe, já alguns docentes se envolveram mais, inclusive participaram da saída ao cinema.

Os autores (ALZINA, 2010; ANTUNES, 2006), indicam que, para que a Educação Emocional na escola possa ser efetiva, os diferentes segmentos da escola devem se envolver, contribuir e participar.

7.2 SUGESTÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Indicamos como sendo necessário realizar mais estudos, em diferentes contextos educativos, para ampliar a compreensão e as possibilidades que a Educação Emocional na escola tem para oferecer, tanto para os próprios estudantes, como para os professores, gestores e famílias, no cenário brasileiro.

Pode ser interessante que se avaliem também outras variáveis, como a inteligência emocional percebida e o otimismo, que podem influenciar nas atitudes e posições dos estudantes, frente à escola e planos para o futuro.

A Educação Emocional, na formação docente em serviço, pode se configurar como um tema relevante e ainda pouco explorado. Para que haja mais propostas de Educação Emocional para os estudantes, é necessário que os docentes tenham formação adequada na temática para desenvolvê-las.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, C.; LELORD, F. **A auto-estima**. Aprender a gostar de si para melhor viver com os outros. Lisboa: Editorial Presença, 2000.
- ANTUNES, C. **Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligências pessoais e inteligência existencial**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. Em: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial, 2003.
- ARTECHE, A.; BANDEIRA, D. Bem-estar subjetivo: um estudo com adolescentes trabalhadores. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 193- 201, 2003.
- ASENCIO, J. M.; ACARÍN, N.; ROMERO, C. El cerebro y la mente emocional. In: ASENSIO, J. M.; CARRASCO, J. G.; CUBERO, L. N.; LARROSA, J. (Coords.). **La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana**. Barcelona: Ariel, 2006.
- ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; SILVA, C. M. F.; MALAQUIAS, J. V.; SANTOS, C. N.; OLIVEIRA, R. V. C. A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. **Ciência & saúde Coletiva**, v. 8, n. 3, p. 669- 680, 2003.
- AXPE, I; GOÑI, E.; ZULAIKA, L. M. Modificabilidad educativa del autoconcepto físico. In: GRANDMONTAGNE, A. G. (Coord.). **El autoconcepto físico**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2009.
- ALZINA, R. B. **Educación emocional y bienestar**. 6. ed. Madrid: Wolters Kluwer España, 2010.
- BARCELÓ, M. G.; REDON, J. M. **Educación emocional: programa de actividades para educación secundaria postobligatoria**. 2. ed. Madrid: Wolters Kluwer España, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BATISTA NETO, F.; OSORIO, L. C. **Adolescente: o desafio de entender e conviver**. Florianópolis: Insular, 2011.
- CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de Pesquisa**. São Paulo: EPU/ EDUSP, 1979.
- CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CORDEIRO, E. B. **Formação humana para jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Pernambuco**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- COSTA, G. D. da. **A metodologia de projetos como uma alternativa para ensinar estatística no ensino superior**. 2012. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CUBERO, L.N.; ALZINA, R. B.; MONTEAGUDO, J. G.; MOAR, M. G. El papel de la institución educativa en la educación emocional. In: ASENSIO, J.M.; CARRASCO, J.G.; CUBERO, L.N.; LARROSA, J. (Coords.). **La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana**. Barcelona: Ariel, 2006.

DAMÁSIO, A. R. **Em busca de Espinoza: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DARWIN, C. **A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIENER, E.; SUH, E.; LUCAS, R.; SMITH, H. Subjective well-being: three decades of progress. **Psychological Bulletin**, n. 2, v. 125, p. 276- 302, 1999.

ECCLES, J. S. Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In GRUSEC, J. E.; HASTINGS, P. D. (Eds.) **Handbook of socialization: theory and research**. New York: The Guilford Press, 2007.

EKMAN, P. **A linguagem das emoções: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor**. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FERREIRA, G. K. **Investigando a influência do domínio afetivo em atividades didáticas de resolução de problemas de Física no ensino médio**. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Científica e Tecnológica) - Centro de Ciências Físicas e Matemática, Centro de Ciências da Educação e Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://ppgect.ufsc.br/files/2012/03/Gabriela-Kaiana-Ferreira-Disserta%C3%A7%C3%A3o-Final.pdf> Acesso em: 14 jan. 2014.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOÑI, E.; FERNÁNDEZ, A. El autoconcepto. In GRANDMONTAGNE, A. G. (Coord). **El autoconcepto físico**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2009.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

HELLER, A. **Teoría de los sentimientos**. Barcelona: Editora Fontamara, 1987.

HUTZ, C. L.; ZANON, C. Revisão da adaptação, validação e normatização da Escala de Autoestima de Rosenberg. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 1, p. 41- 49, 2011.

HUTZ, C. L.; ZANON, C.; VAZQUEZ, A. C. S. Escala de autoestima de Rosenberg. In HUTZ, C. S. (org.) **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

IBOPE. **O jovem internauta brasileiro possui perfil em 7 redes sociais**. 2014. Acesso em: 15/10/2015. Disponível em: <http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/o-jovem-internauta-brasileiro-possui-perfil-em-7-redes-sociais/>

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB Municipal**. Acesso em: 15/10/2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=737947>

JESUS, S. N.; REZENDE, M. Saúde e bem-estar. In CRUZ, J.; JESUS, S. N.; NUNES, C. (coord.). **Bem-estar e qualidade de vida: contributos da Psicologia da Saúde**. Porto: Textiverso, 2009.

KOTSOU, I. **Caderno de exercícios de inteligência emocional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LA TORRE, S. Aprendizagem integrada: uma aprendizagem para a vida. In MORAES, M. C.; LA TORRE, S. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LETTNIN, C. C.; MENDES, A. R.; DOHMS, K. P.; STOBÄUS, C. D. Avaliação dos níveis de autoestima de adolescentes portugueses e brasileiros. Congresso Íbero-Americano / III Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde. **Atas...** Faro- PT: UAlg, 2013. p. 1- 21.

LOWRY, L. **O doador de memórias**. São Paulo: Arqueiro, 2014.

LYUBOMIRSKY, S.; KING, L.; DINER, E. The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? **Psychological Bulletin**, n. 6, v. 131, p. 803- 855, 2005.

MASLOW, A. H. **Introdução à Psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, s.d.

_____. **Motivación y Personalidad**. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 1991.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional intelligence: theory, findings, and implications. **Psychological Inquiry**, n. 3, v. 15, p. 197- 215, 2004.

MENDES, A. R. **Saúde docente: uma realidade detectada – em direção ao bem-estar e a realização profissional**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MENDES, A. R.; DOHMS, K. P.; LETTNIN, C. C.; ZACHARIAS, J.; MOSQUERA, J. M.; STOBÄUS, C. D. Autoimagem, Autoestima e Autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência. IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. **Anais ... Caxias do Sul**, 2014.

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/724/374>. 1- 13. p. 1- 13, 2012. Acesso em: 05 nov. 2014.

MONTEIRO, R. F.; AZEVEDO, L. F.; SOBREIRO, R. T.; CONSTANTINO, P. Autoestima e resiliência dos adolescentes da margem da linha: redes de apoio social, como fator de proteção. **Perspectivas online: biologia & saúde**, n. 4, v. 2, p. 41- 55, 2012.

MORA, F. **Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama**. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

MORAES, M. C. Pressupostos teóricos do *sentipensar*. In MORAES, M. C.; LA TORRE, S. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a Educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1, p. 123- 133, jan./abr. 2006.

_____. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. In ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; JESUS, S. N.; HERMÍNIO, C. I. Universidade: auto-imagem, auto-estima e auto-realização. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1- 13, abr. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Mosquera_et_al.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399> Acesso em 20 fev 2015.

NARANJO, C. **Cambiar la Educación para cambiar el mundo**. 5. ed. Barcelona: Ediciones La Llave, 2013.

NECYK, M. T. C. **Sentimentos de professores e de alunos de duas escolas públicas de tempo integral no estado de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/23/TDE-2012-05-31T08:20:11Z-12326/Publico/Marcia%20Teresa%20Campos%20Necyk.pdf Acesso em 20 de jan. 2015

PALMINI, A. L. F. A neurociência das relações entre professores e alunos: entendendo o funcionamento cerebral para facilitar a promoção do conhecimento. In FREITAS, A. L. S. (org.) **Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/capacitacaodocente.pdf> Acesso em: 20 jul. 2015.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PAULHUS, D. L. Measurement and control of response bias. In ROBINSON, J. P.; SHAVER, P. R.; WRIGHTSMAN, L. S. (Eds). **Measures of personality and social psychological attitudes: volume 1 of measures of social psychological attitudes**. San Diego/ EUA: Academic Press, 1991.

ROSSA, A. A. O sistema de recompensa do cérebro humano. **Revista Textual**, n. 16, v. 2, p. 4- 11, 2012.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, n. 9, p. 185- 211, 1990.

SANTROCK, J. W. **Psicologia educacional**. 3. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

_____. **Adolescência**. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

- SASTRE, G.; MORENO, M. O significado afetivo e cognitivo das ações. In ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial, 2003.
- SAVAGE, J. A. **Increasing adolescents' subjective well-being**: effects of a positive psychology intervention in comparison to the effects of therapeutic alliance, youth factors, and expectancy for change. 2011. Dissertation (Doctor of Philosophy) - College of Education, University of South Florida, Tampa/USA, 2011.
- SBICIGO, J. B.; BANDEIRA, D. R.; DELL'AGLIO, D. D. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. **Psico-USF**, n. 15, v. 3, p. 395-403, 2010.
- SEGABINAZI, J. D.; ZORTEA, M.; GIACOMONI, C. Avaliação de bem-estar subjetivo em adolescentes. In HUTZ, C. S. (org.) **Avaliação em Psicologia Positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- SEGABINAZI, J. D.; ZORTEA, M.; ZANON, C.; BANDEIRA, D. R.; GIACOMONI, C. H.; HUTZ, C. S. Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: Adaptação, Normatização e evidências de validade. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 1, p. 1- 12, 2012.
- SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 5- 14, Jan. 2000.
- SELIGMAN, M. E. P. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED). **Números da SMED**. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242 Acesso em: 15/10/2015.
- SILVA, L. B. DA. **O professor do 6º ano e suas concepções sobre afetividade**: efeitos na prática docente e na aprendizagem. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.bdt.d.uceb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1426 Acesso em 17 jan. 2015.
- SHAUGHNESSY, J. J.; ZECHMEISTER, E. B.; ZECHMEISTER, J. S. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2012.
- SOUZA, C. **Educação para a resiliência**. Tavira-PT: Município de Tavira, 2006.
- SPIZZIRRI, R. C. P.; WAGNER, A.; MOSMANN, C. P.; ARMANI, A. B. Adolescência conectada: Mapeando o uso da internet em jovens internautas. **Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 30, n. 69, p. 327-335, abr./jun. 2012
- STAPPEN, A. V. **Cadernos de exercícios para cuidar de si mesmo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- STOBÄUS, C. D. **Desempenho e auto-estima em jogadores profissionais e amadores de futebol**: análise de uma realidade e implicações educacionais. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.
- STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. M.; MENDES, A. R.; LETTNIN, C. C.; DOHMS, K. P. O que expressam professores sobre a afetividade na docência universitária. X

ANPEd Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul. **Anais ...**
Florianópolis: UDESC, p. 1- 19, 2014. Disponível em:
http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/487-0.pdf Acesso em: 05 nov. 2014.

TAVARES, J. (org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez editora, 2001.

TABOADA, N. Desenvolvimento cognitivo: adolescência. In TAKASE, E.
Desenvolvimento cognitivo do recém nascido à terceira idade. Florianópolis: Lagoa,
2010. Disponível em: [http://www.bookess.com/read/5847-desenvolvimento-cognitivo-
do-recem-nascido-a-terceira-idade/](http://www.bookess.com/read/5847-desenvolvimento-cognitivo-do-recem-nascido-a-terceira-idade/) Acesso em: 20 jul. 2015.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em
atividade física**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIEIRA, S. **Análise de variância: (ANOVA)**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto
Alegre: EdIPUCRS, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Teoría de las emociones** – Estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal,
2004.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Quadro 2: Bibliografia anotada categorizada – banco de Teses CAPES
(2011 e 2012)**

1) SENTIMENTOS/EMOÇÕES NA DOCÊNCIA: 2011: 2 dissertações e 1 tese / 2012: 4 dissertações. Total: 7	
AUTOR	TÍTULO / INSTITUIÇÃO
SILVA, LEANDRO BATISTA DA	O PROFESSOR DO 6º ANO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE AFETIVIDADE: EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE E NA APRENDIZAGEM ' 01/06/2011 106 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA
HERCULANO, MARCIA CIPRIANO	AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: SIGNIFICADOS SOB O OLHAR DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO ' 01/08/2011 130 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
FERREIRA, KARLA PATRICIA MARTINS	A FORMAÇÃO DE SENTIDO E O SENTIDO DA VIDA: O CÍRCULO ECOBIOGRÁFICO COM EDUCADORES E AS EXPERIÊNCIAS AFETIVAS FORMADORAS EM SUA RELAÇÃO COM O SEMIÁRIDO CEARENSE ' 01/08/2011 156 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
SOARES, LUPERCIA JEANE	EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA ' 01/08/2012 80 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA
COSTA, AUREA JULIA DE ABREU	PROFESSORA TAMBÉM SENTE: SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE A AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE ' 01/04/2012 152 f. MESTRADO ACADÊMICO em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
MEDRADO, GLAUCIA CRISTINA DA ROCHA.	TORNAR-SE PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DA AFETIVIDADE NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL ' 01/05/2012 160 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FAVARETO, VIVIANE APARECIDA FERREIRA	MANIFESTAÇÕES AFETIVAS NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA CRECHE: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA WALLONIANA ' 01/04/2012 115 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE

2) AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: VISÃO DE PROFESSORES E ALUNOS: 2011: 1 dissertação / 2012: 5 dissertações. Total: 6.	
AUTOR	TÍTULO / INSTITUIÇÃO
SANTO, IEDA MEDEIROS CORDEIRO ESPIRITO	VÍNCULOS AFETIVOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES ' 01/04/2011 142 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

MELO, MARLUCIA FERREIRA	MAPEAMENTO DOS ASPECTOS AFETIVOS QUE INFLUENCIAM E DIFICULTAM A APRENDIZAGEM A PARTIR DO USO DE FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PRODUZIDAS POR EGRESSOS DO MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA. ' 01/06/2012 105 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ARRIADA, ADRIANE BENDER	RELAÇÃO DIALÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E (AUTO)FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS FREIRIANOS ' 01/06/2012 99 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
NECYK, MARCIA TERESA CAMPOS	SENTIMENTOS DE PROFESSORES E DE ALUNOS DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO ' 01/05/2012 171 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)
ARAUJO, MICHELY SANTOS	ANÁLISE DE INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO COM ÊNFASE NA AFETIVIDADE EM AULAS DE FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA ' 01/06/2012 116 f. MESTRADO ACADÊMICO em ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
SAYLA, BANTU MENDONCA KATCHIPWI	REFLEXÕES PEDAGÓGICAS: DIÁLOGO E AFETO ENQUANTO MOTRIZ PEDAGÓGICO ' 01/03/2012 150 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

3) AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE ALUNOS: 2011: 4 dissertações / 2012: 5 dissertações e 3 teses. Total: 12.

AUTOR	TÍTULO / INSTITUIÇÃO
CARMO, MARIANA CORALINA DO	O PAPEL DOS AFETOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS. ' 01/02/2011 205 f. MESTRADO ACADÊMICO em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
GRANA, KATIUSKA MARCELA	UM ESTUDO EXPLORATÓRIO: A INTERAÇÃO SÓCIOAFETIVA ENTRE BÊBES ' 01/02/2011 240 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAVALCANTI, BEATRIZ ALVES PAULO	REPRESENTAÇÕES DISCENTES SOBRE A AFETIVIDADE NAS AULAS DE INGLÊS DE UMA ESCOLA TÉCNICA ' 01/02/2011 117 f. MESTRADO ACADÊMICO em ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PAULA, JOAREZ JOCIANO DE.	A OPÇÃO PELO CURSO DE LETRAS: REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS INGRESSANTES SOBRE A CARREIRA DOCENTE ' 01/04/2011 128 f. MESTRADO ACADÊMICO em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

LIMA, CAMILA SILVA DE	VIVÊNCIAS PERMACULTURAIS NA ESCOLA: EXPLORANDO AS RELAÇÕES AFETIVAS ECOLÓGICA E SOCIALMENTE NA EDUCAÇÃO FORMAL ' 01/03/2012 144 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
HARTWIG, CARLOS ALBERTO	A DIMENSÃO AFETIVA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM: O OLHAR DO ACADÊMICO DE DIREITO ' 01/08/2012 88 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
GASPARIM, LIEGE	INTERAÇÕES NA SALA DE AULA: VINCULAÇÕES AFETIVAS E A CONTRIBUIÇÃO DA PESSOA PARA HENRY WALLON ' 01/10/2012 111 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
LEOPOLDINO, KLEISON JOSE MEDEIROS	AS RELAÇÕES AFETIVAS NA PRÁTICA TUTORIAL E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM NO CURSO À DISTÂNCIA DE LICENCIATURA PLENA EM QUÍMICA. ' 01/02/2012 167 f. MESTRADO ACADÊMICO em QUÍMICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
FERREIRA, GABRIELA KAIANA	INVESTIGANDO A INFLUÊNCIA DO DOMÍNIO AFETIVO EM ATIVIDADES DIDÁTICAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO ' 09/03/2012. 291f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO CIENTÍFICO TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COSTA, GISLAINE DONIZETI FAGNANI DA	A METODOLOGIA DE PROJETOS COMO UMA ALTERNATIVA PARA ENSINAR ESTATÍSTICA NO ENSINO SUPERIOR ' 01/04/2012 240 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
ULLER, WALDIR	EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DOS JOVENS E SEUS PROJETOS VITAIS: UM OLHAR A PARTIR DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO ' 01/03/2012 203 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
CORDEIRO, EUGENIA DE PAULA BENICIO	FORMAÇÃO HUMANA PARA JOVENS E ADULTOS: ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E TESTE DE UM COMPONENTE CURRICULAR EM CURSOS TECNOLÓGICOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - PERNAMBUCO. ' 01/02/2012 305 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

APÊNDICE B – TACLE Grupo Controle

TERMO DE ASSENTIMENTO E DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada *Educação Emocional na Escola: uma proposta possível?* Para tanto, solicitamos a sua colaboração com suas respostas aos questionários: Escala de Autoestima de Rosenberg (HUTZ e ZANON, 2011) e EAPN-A (SEGABINAZI et al., 2012), que serão aplicados pela Prof.^a Me. Aline Rocha Mendes (contato: alinerochamendes@gmail.com). Os questionários serão respondidos numa aula regular da escola, por duas vezes em um intervalo de três meses entre a primeira e a segunda testagem.

Informamos que esse estudo é parte de uma Tese de Doutorado em Educação, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sob orientação do Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus (fone 51 33203620). O objetivo desse estudo é analisar a percepção de estudantes referente a elementos de autoestima, emoções e sentimentos.

Agradecemos desde já o seu aval positivo, no preenchimento do Termo, que o(a) aluno(a) terá de entregar no dia da aplicação.

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS tem o telefone: 51 33203345, Horário de atendimento: De segunda a sexta-feira das 08:00 às 12:00 horas e das 13:30 às 17:00.

Eu, _____, aluno(a) da Turma _____, concordo em participar desse estudo.

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno (a) _____, da Turma _____, autorizo o meu filho(a) a responder aos questionários: Escala de Autoestima de Rosenberg (HUTZ e ZANON, 2011) e EAPN-A (SEGABINAZI et al., 2012). Assim, estou informado(a) de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação a pesquisa, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo. A minha assinatura nesse Termo autoriza os pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a confidencialidade e a privacidade dos pesquisados(as). Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelos pesquisadores.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

Aluno(a)

Responsável

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

Aline Rocha Mendes

Claus Dieter Stobäus

APÊNDICE C – TACLE Grupo Experimental

TERMO DE ASSENTIMENTO E DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Educação Emocional na Escola: uma proposta possível?* Para tanto, solicitamos a sua colaboração com suas respostas aos questionários: Escala de Autoestima de Rosenberg (HUTZ e ZANON, 2011) e EAPN-A (SEGABINAZI et al., 2012). Os questionários serão respondidos numa aula regular da escola, por duas vezes em um intervalo de três meses entre a primeira e a segunda testagem. Também pedimos sua participação nas 10 Oficinas de Ensino intituladas Vida Emocional, que serão ministradas pela Prof.^a Me. Aline Rocha Mendes (contato: alinerochamendes@gmail.com). As Oficinas acontecerão na escola em dias e horários a serem combinados com o grupo de alunos.

Informamos que esse estudo é parte de uma Tese de Doutorado em Educação, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sob orientação do Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus (fone 51 33203620). O objetivo desse estudo é realizar as Oficinas de Ensino, na temática da Educação Emocional, buscando melhorar a percepção de estudantes referente a elementos de autoestima, emoções e sentimentos.

Agradecemos desde já o seu aval positivo, no preenchimento do Termo.

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS tem o telefone: 51 33203345, Horário de atendimento: De segunda a sexta-feira das 08:00 às 12:00 horas e das 13:30 às 17:00.

Eu, _____, aluno(a) da Turma _____, concordo em participar desse estudo.

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno (a) _____, da Turma _____, autorizo o meu filho(a) a responder aos questionários: Escala de Autoestima de Rosenberg (HUTZ e ZANON, 2011) e EAPN-A (SEGABINAZI et al., 2012); e a participar das 10 Oficinas de Ensino - Vida Emocional. Assim, estou informado(a) de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação a pesquisa, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo. A minha assinatura nesse Termo autoriza os pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a confidencialidade e a privacidade dos pesquisados(as). Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelos pesquisadores.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

Aluno(a)

Responsável

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

Aline Rocha Mendes

Claus Dieter Stobäus

APÊNDICE D – Atividade de Identificação da Expressão Emocional

Oficina Vida Emocional – Profª Me. Aline Mendes

Nome: _____

Observe os desenhos a seguir e escreva uma palavra para designar a emoção correspondente.



Fonte: <http://mimeasuamente.blogspot.com.br/>

Exemplos de palavras utilizadas para se referir às emoções:

Abatimento	Felicidade	Paixão
Agitação	Fragilidade	Pânico
Ânimo	Frieza	Paz
Agrado	Gratidão	Preocupação
Ansiedade	Horror	Rancor
Apatia	Indiferença	Remorso
Calma	Indignação	Ressentimento
Ciúmes	Inquietação	Satisfação
Compaixão	Insegurança	Segurança
Desânimo	Interesse	Simpatia
Desconfiança	Inveja	Tensão
Desespero	Irritação	Ternura
Encantamento	Mágoa	Terror
Entusiasmo	Nervosismo	Tranquilidade
Esgotamento	Orgulho	Vitalidade
Fascinação	Otimismo	

Fonte: CASASSUS. Fundamentos da educação emocional. 2009.

APÊNDICE E – Atividade de interrelação entre sentir, pensar e agir

Oficina Vida Emocional – Profª Me. Aline Mendes

Nome: _____

“SINTO E PENSO”

Por consequência de como interpretamos dos acontecimentos da vida, às vezes, nos sentimos entusiasmados, irritados, amorosos, chateados, etc. É melhor que sejamos conscientes desse sentimento e do(s) pensamento(s) a ele relacionado(s).

ATIVIDADE: Preencha a tabela abaixo tendo em mente o parágrafo acima.

Exemplo: “Quando... algum colega me ofende”; “Me sinto... irritado”; “E penso... em responder na mesma moeda, mas isso seria pior”; “Como consequência... procuro me controlar e manter a calma”.

QUANDO...	
ME SINTO...	
E PENSO...	
COMO CONSEQUÊNCIA... (que faço?)	

APÊNDICE F – Atividade de Empatia e Assertividade

Oficina Vida Emocional – Profª Me. Aline Mendes

Nome: _____

Escreva sobre uma situação em que você lembre de ter “calçado os sapatos” de outra pessoa para melhor entendê-la:

ATIVIDADE: Leia as situações-problema apresentadas e busque soluções positivas para as mesmas, envolvendo os princípios de assertividade e empatia.

- 1) Luísa e Marina estudavam na mesma escola e se consideravam amigas. Certo dia, outra colega (Gabriela) disse a Luísa que Marina iria brigar com ela na saída da escola. O que Luísa deveria fazer?

- 2) João e Rodrigo são irmãos. João está no ensino médio, e precisa estudar para uma prova de química de final de trimestre, muito importante, enquanto Rodrigo está ouvindo música bastante alta no quarto que eles dividem. Como João pode estudar tranquilo com tanto barulho?

- 3) Luciana e Diego namoram há 6 meses. Diego é ciumento, embora Luciana seja bastante afetuosa. Diego resolve surpreender Luciana e passa para busca-la na saída do curso. Ele a vê saindo conversando animadamente com um rapaz desconhecido, e fica irritado. Qual seria a melhor atitude que Diego poderia tomar nessa situação?

APÊNDICE G – Instrumento de avaliação das Oficinas de Ensino

AValiação da Oficina de Ensino: *Vida Emocional* – Prof^a Me. Aline Mendes (doutoranda / PUCRS)

QUESTÕES DIRETAS:

Marque qual alternativa melhor expressa sua concordância com as afirmativas abaixo, que buscam avaliar alguns aspectos da Oficina Vida Emocional.

- | | Discordo | Concordo | | | | | | | | | | |
|--|---|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1) Os conteúdos foram bem selecionados e organizados. | <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| 2) As atividades propostas eram interessantes para a proposta de educação emocional. | <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| 3) As estratégias utilizadas revelaram-se atraentes e diversificadas. | <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| 4) O material de apoio foi bem organizado e útil. | <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |

QUESTÕES ABERTAS:

- 5) Quais os aspectos mais relevantes ou mais úteis você destacaria das Oficinas?

- 6) Que sugestões gostaria de apresentar para o aperfeiçoamento das Oficinas?

- 7) Caso queiras escrever algum outro comentário, relacionado às Oficinas, que aches necessário...

APÊNDICE H – Frequências Médias dos itens das variáveis AP, AN e AE no Pré e Pós-teste

AFETOS POSITIVOS:

Frequências Pré-teste AP Grupo Experimental (n= 12)														
	1	2	4	6	8	9	10	12	15	16	17	21	26	28
M.	2,58	2,50	2,83	2,08	3,00	2,25	2,75	2,92	3,00	3,33	2,92	2,92	2,58	2,75
D.P.	,996	1,168	1,193	1,084	1,128	,965	1,545	1,240	1,414	1,231	1,084	1,165	,793	1,357

Fonte: a autora, 2016.

Frequências Pós-teste AP Grupo Experimental (n= 12)														
	1	2	4	6	8	9	10	12	15	16	17	21	26	28
M.	2,92	3,25	3,17	3,00	3,33	3,00	3,00	3,58	3,25	3,58	3,08	3,08	2,83	2,75
D.P.	1,084	,965	,937	,853	1,231	,953	1,279	1,443	,965	1,165	1,084	1,311	1,030	1,288

Fonte: a autora, 2016.

Frequências Pré-teste AP Grupo Controle (n= 28)														
	1	2	4	6	8	9	10	12	15	16	17	21	26	28
M.	3,25	2,93	3,50	3,00	3,29	3,50	3,61	3,36	3,57	3,96	3,96	3,93	3,50	3,61
D.P.	1,005	1,274	1,036	1,054	1,150	1,171	,994	1,254	,920	1,105	,922	1,086	,962	1,031

Fonte: a autora, 2016.

Frequências Pós-teste AP Grupo Controle (n= 28)														
	1	2	4	6	8	9	10	12	15	16	17	21	26	28
M.	3,71	2,57	3,43	2,89	3,11	3,39	3,86	3,68	3,75	3,89	3,75	3,86	3,57	3,89
D.P.	1,013	1,317	,836	1,197	1,066	1,133	,848	1,188	,967	,994	1,041	,932	,920	,956

Fonte: a autora, 2016.

AFETOS NEGATIVOS:

Frequências Pré-teste AN Grupo Experimental (n= 12)														
	3	5	7	11	13	14	18	19	20	22	23	24	25	27
M.	1,17	1,58	1,75	1,17	1,92	2,58	2,00	1,50	3,67	2,00	1,25	1,17	2,50	1,75
D.P.	,389	1,165	,754	,389	1,505	1,311	1,279	1,243	1,155	1,279	,452	,389	1,314	1,215

Fonte: a autora, 2016.

Frequências Pós-teste AN Grupo Experimental (n= 12)														
	3	5	7	11	13	14	18	19	20	22	23	24	25	27
M.	1,00	1,25	2,25	1,67	1,42	2,00	1,83	1,17	3,17	2,33	1,58	1,33	2,58	1,50
D.P.	0,000	,622	1,215	1,371	1,165	1,128	1,193	0,577	1,193	1,073	1,240	,492	1,443	0,674

Fonte: a autora, 2016.

Frequências Pré-teste AN Grupo Controle (n= 28)														
	3	5	7	11	13	14	18	19	20	22	23	24	25	27
M.	1,64	1,29	1,86	1,57	1,61	1,82	2,43	1,07	2,82	2,46	1,50	1,71	2,14	1,57
D.P.	,870	,659	1,113	,959	,875	,819	1,526	,262	1,389	1,478	,923	1,084	1,079	,790

Fonte: a autora, 2016.

Frequências Pós-teste AN Grupo Controle (n= 28)														
	3	5	7	11	13	14	18	19	20	22	23	24	25	27
M.	1,18	1,29	1,93	1,46	1,43	1,93	2,21	1,32	2,71	2,36	1,57	1,96	2,00	1,50
D.P.	,476	,535	1,120	,999	,690	,940	1,595	,772	1,272	1,592	,959	1,427	1,089	,962

Fonte: a autora, 2016.

APÊNDICE H – Frequências Médias dos itens das variáveis AP, AN e AE no Pré e Pós-teste

AUTOESTIMA:

Frequências Pré-teste AE Grupo Experimental (n= 12)					
	1	2	4	6	7
M.	2,58	2,75	2,42	2,83	2,67
D.P.	,996	,754	1,165	,835	,985

Fonte: a autora, 2016.

Frequências Pré-teste AE Grupo Controle (n= 28)					
	1	2	4	6	7
M.	2,75	3,25	3,00	3,21	2,89
D.P.	,585	,701	,816	,568	,737

Fonte: a autora, 2016.

Frequências Pré-teste AE Grupo Experimental (n= 12)					
	3	5	8	9	10
M.	2,75	2,58	2,58	1,92	2,33
D.P.	,965	,669	,996	,669	1,073

Fonte: a autora, 2016.

Frequências Pré-teste AE Grupo Controle (n= 28)					
	3	5	8	9	10
M.	3,21	2,75	2,43	2,68	2,96
D.P.	,833	,928	,836	1,124	1,071

Fonte: a autora, 2016.

Frequências Pós-teste AE G. E. (n= 12)					
	1	2	4	6	7
M.	2,33	3,00	2,67	3,08	2,92
D.P.	1,155	,603	,985	,793	,900

Frequências Pós-teste AE G. C. (n= 28)					
	1	2	4	6	7
M.	2,79	3,18	2,93	3,11	3,18
D.P.	,738	,670	,858	,737	,670

Frequências Pós-teste AE G. E. (n= 12)					
	3	5	8	9	10
M.	2,92	2,17	2,75	2,33	2,17
D.P.	,900	,835	1,055	1,073	1,267

Frequências Pós-teste AE G. C. (n= 28)					
	3	5	8	9	10
M.	3,36	1,93	2,64	2,89	3,04
D.P.	,780	,716	,870	,994	,999

ANEXOS

ANEXO A - Escalas

Nome: _____ Idade: _____ Turma: _____ Sexo: (F) (M)
 Data: _____

ORIENTAÇÕES:

Nestes questionários encontrarás algumas afirmações sobre as tuas emoções e sentimentos. Leia de forma atenta cada frase e indique, por favor, o grau em que estás de acordo ou desacordo com cada uma delas escrevendo o número que mais se aproxima das tuas preferências. Não há respostas certas ou erradas, nem boas ou más, as tuas respostas são confidenciais e anónimas. Agradecemos a tua colaboração!

Prof^ª. Me. Aline Rocha Mendes

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (HUTZ e ZANON, 2011)

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4
1. Eu sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo tanto quanto as outras pessoas.			
2. Eu acho que eu tenho várias boas qualidades.			
3. Levando tudo em conta, eu penso que sou um fracasso.			
4. Eu acho que sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.			
5. Eu acho que eu não tenho muito do que me orgulhar.			
6. Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo.			
7. No conjunto, eu estou satisfeito comigo.			
8. Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo.			
9. Às vezes eu me sinto inútil.			
10. Às vezes eu acho que não presto para nada.			

EAPN-A (SEGABINAZI et al., 2012)

Gostaria de saber como tens te sentido ultimamente na escola. Essa escala consiste em um número de palavras que descreve sentimentos e emoções. Leia cada item e escreva o número correspondente a resposta que achas melhor para ti. Por favor, tenhas cuidado para não esquecer de escrever em nenhum item. Veja a frase do exemplo: 'Eu estou me sentido feliz'. Se te sentes muitíssimo feliz, marques 5. Se te sentes apenas um pouco feliz, marques 2. E assim por diante. Obrigada por participares!

Prof^ª Me. Aline Rocha Mendes

Nem um pouco	Um pouco	Mais ou menos	Bastante	Muitíssimo
1	2	3	4	5
1. Alegre		15. Disposto		
2. Amoroso		16. Divertido		
3. Amedrontado		17. Feliz		
4. Animado		18. Furioso		
5. Assustado		19. Humilhado		
6. Carinhoso		20. Impaciente		
7. Chateado		21. Interessado		
8. Competente		22. Irritado		
9. Contente		23. Magoado		
10. Corajoso		24. Perturbado		
11. Culpado		25. Preocupado		
12. Decidido		26. Satisfeito		
13. Deprimido		27. Triste		
14. Desanimado		28. Valente		

ANEXO B – Consentimento da escola, local de realização da pesquisa

Porto Alegre, 19 de novembro de 2014.

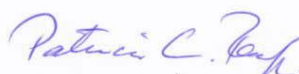
Ao Comitê de Ética e Pesquisa/PUCRS

Prezados Senhores:

Declaro que tenho conhecimento do projeto de Pesquisa intitulado **"Educação Emocional na Escola: uma proposta possível"** proposto por Aline Rocha Mendes , sob a orientação do(a) Prof(a). Claus Dieter Stobäus a ser desenvolvido pela Faculdade de Educação/PPGEdu/PUCRS.

O referido projeto será realizado no(a) EMEF Senador Alberto Pasqualini , o qual só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,



Patrícia da Cunha Raupp

Patrícia da C. Raupp
DIRETORA
Aut. 055/2013 - SMED

ANEXO C- Parecer Comissão Científica



SIPESQ
Sistema de Pesquisas da PUCRS



Código SIPESQ: 6457

Porto Alegre, 1 de junho de 2015.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da FACULDADE DE EDUCACAO da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL?" coordenado por CLAUS DIETER STOBAUS. Caso este projeto necessite apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e/ou da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA), toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP/CEUA, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica da FACULDADE DE EDUCACAO

ANEXO D – Parecer CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL?

Pesquisador: claus dieter stobaus

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45787615.7.0000.5338

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.136.882

Data da Relatoria: 03/07/2015

Apresentação do Projeto:

Os pesquisadores pretendem com este estudo quantitativo, com delineamento Quase-Experimental, coletar dados de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, por meio das respostas a duas escalas, que servirão como diagnóstico e proposição para as Oficinas de Ensino, para que se possa buscar estabelecer um guia para seu desenvolvimento, levando em conta as emoções, os sentimentos e o processo de aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Desenvolver 10 Oficinas de Ensino na temática da Educação Emocional, com um grupo de discentes do nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, utilizando como base teórica os estudos de Neurociência das emoções e dos sentimentos e de Psicologia Positiva, buscando influenciar positivamente nos níveis de emoções e sentimentos, de autoestima e de aprendizagem dos estudantes que participaram da mesma.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

mínimos, a partir do momento em que os autorrelatos obtidos e o preenchimento de questionários e a participação nas oficinas podem haver manifestações emocionais e aflorarem memórias, de parte dos sujeitos

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
 Bairro: Partenon CEP: 90.619-900
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.136.882

Benefícios:

autoconhecimento, desenvolvimento de afetividade, auto-estima, auto-imagem e competências socio-emocionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem escrito e trata de um tema pertinente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos são apresentados e estão adequados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicita-se apenas adequar o cronograma.

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO ALEGRE, 03 de Julho de 2015

Assinado por:
Rodolfo Herberto Schneider
(Coordenador)

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
 Bairro: Partenon CEP: 90.619-900
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL?

Pesquisador: claus dieter stobaus

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45787615.7.0000.5338

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.143.064

Data da Relatoria: 03/08/2015

Apresentação do Projeto:

Vide parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Vide parecer anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide parecer anterior.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
Bairro: Partenon CEP: 90.619-900
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.143.064

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO ALEGRE, 08 de Julho de 2015

Assinado por:
Rodolfo Herberto Schneider
(Coordenador)

Endereço: Av.Ipiranga, 6681, prédio 40, sala 505
Bairro: Partenon CEP: 90.619-900
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

ANEXO E – Parecer Avaliativo da Escola



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
 Secretaria Municipal de Educação – SMED
 E.M.E.F. Senador Alberto Pasqualini
 Rua Ten. Arizoly Fagundes, 250 – CEP 91790/520
 Fone / Fax 3250 1648 – Restinga – Porto Alegre – RS

AVALIAÇÃO 1º TRIMESTRE 2015 – III Ciclo

Aluno: _____

Turma: _____

	Arte Educação	Ciências	Ed. Física	Filosofia	Geografia	História	L. Estrangeira	L. Portuguesa	Matemática
Ser mais assíduo () em TODAS as aulas.									
Ser pontual () na escola () em sala de aula.									
Comprometer-se na realização das tarefas.									
Melhorar suas atitudes comportamentais.									
Melhorar relacionamento com colegas.									
Respeitar colegas, professores e funcionários.									
Envolver-se mais nas atividades () individuais () em grupo									
Ser mais comprometido quanto aos hábitos de estudo.									
AVALIAÇÃO GERAL DO 1º TRIMESTRE:									
AULAS DADAS:									
FALTAS:									

CONVENÇÕES:

A – Atingiu	AP - Atingiu Parcialmente	NA - Não Atingiu	*Não foi possível avaliar, devido às suas faltas
-------------	---------------------------	------------------	--

ENCAMINHAMENTOS:**Os RESPONSÁVEIS devem...**

() Comprometer-se com o acompanhamento da vida escolar do aluno (revisando os cadernos e temas, ajudando na organização dos materiais escolares, lendo os bilhetes enviados pela escola, comparecendo a escola quando solicitado...)

Enviar o aluno para atendimentos oferecidos pela escola:

() SIR () LAB () Reforço escolar

() Comprometer-se com a frequência do aluno.

Procurar atendimento especializado para avaliação e/ou acompanhamento:

() Psicológico () Pediátrico () Neurológico () Fonoaudiológico () Psiquiátrico

Observações:

Assinatura dos Professores:

ANEXO F – Análises Estatísticas do NAE

- 1) Análise Estatística: Análise de Variância (ANOVA) para Medidas Repetidas com o Fator Grupo repetido no “Tempo_AP”.

The SAS System

The GLM Procedure

Class Level Information

Class	Levels	Values	
GRUPO	2	CONTROLE EXPERIMENTAL	
Rep	28	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	
Tempo_AP	2	AP SEG_AP	
Number of Observations Read			80
Number of Observations Used			80

The GLM Procedure

Dependent Variable: AP

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	41	6455.202381	157.443961	7.09	<.0001
Error	38	843.797619	22.205201		
Corrected Total	79	7299.000000			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	AP Mean
0.884395	10.07966	4.712239	46.75000

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
GRUPO	1	1084.821429	1084.821429	48.85	<.0001
Rep(GRUPO)	38	5192.178571	136.636278		
Tempo_AP	1	141.752381	141.752381	6.38	0.0158
GRUPO*Tempo_AP	1	106.002381	106.002381	4.77	0.0351

Tests of Hypotheses Using the Type III MS for Rep(GRUPO) as an Error Term

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
GRUPO	1	1084.821429	1084.821429	7.94	0.0076

2) Teste de Comparações Múltiplas de Tukey-Kramer para comparar médias da interação Grupo*Tempo_AP.

The GLM Procedure
Least Squares Means
Adjustment for Multiple Comparisons: Tukey-Kramer

GRUPO	Tempo_AP	AP LSMEAN	Standard Error	Pr > t	LSMEAN Number
CONTROLE	AP	48.9642857	0.8905295	<.0001	1
CONTROLE	SEG_AP	49.3571429	0.8905295	<.0001	2
EXPERIMENTAL	AP	38.4166667	1.3603064	<.0001	3
EXPERIMENTAL	SEG_AP	43.8333333	1.3603064	<.0001	4

Least Squares Means for effect GRUPO*Tempo_AP
Pr > |t| for H0: LSMean(i)=LSMean(j)
Dependent Variable: AP

i/j	1	2	3	4
1		0.9893	<.0001	0.0158
2	0.9893		<.0001	0.0084
3	<.0001	<.0001		0.0369
4	0.0158	0.0084	0.0369	

3) Estatísticas Descritivas: Média e Desvio Padrão.

The GLM Procedure

Level of GRUPO	N	AP	
		Mean	Std Dev
CONTROLE	56	49.1607143	7.4924854
EXPERIMENTAL	24	41.1250000	11.6593403

Level of Tempo_AP	N	AP	
		Mean	Std Dev
AP	40	45.8000000	9.95167812
SEG_AP	40	47.7000000	9.28798507

Level of GRUPO	Level of Tempo_AP	N	AP	
			Mean	Std Dev
CONTROLE	AP	28	48.9642857	6.9680867
CONTROLE	SEG_AP	28	49.3571429	8.1067612
EXPERIMENTAL	AP	12	38.4166667	12.1240432
EXPERIMENTAL	SEG_AP	12	43.8333333	11.0110138

- 1) Análise Estatística: Análise de Variância (ANOVA) para Medidas Repetidas com o Fator Grupo repetido no "Tempo_AN".

The SAS System

The GLM Procedure

Class Level Information

Class	Levels	Values	
GRUPO	2	CONTROLE EXPERIMENTAL	
Rep	28	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	
Tempo_AN	2	AN SEG_AN	
Number of Observations Read			80
Number of Observations Used			80

The GLM Procedure

Dependent Variable: AN AN

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	41	5545.714881	135.261339	7.27	<.0001
Error	38	706.672619	18.596648		
Corrected Total	79	6252.387500			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	AN Mean
0.886976	17.05342	4.312383	25.28750

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
GRUPO	1	2.214881	2.214881	0.12	0.7319
Rep(GRUPO)	38	5532.672619	145.596648		
Tempo_AN	1	10.214881	10.214881	0.55	0.4632
GRUPO*Tempo_AN	1	0.314881	0.314881	0.02	0.8972

Tests of Hypotheses Using the Type III MS for Rep(GRUPO) as an Error Term

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
GRUPO	1	2.21488095	2.21488095	0.02	0.9025

2) Estatísticas Descritivas: Média e Desvio Padrão.

Level of GRUPO	N	AN	
		Mean	Std Dev
CONTROLE	56	25.1785714	9.56339069
EXPERIMENTAL	24	25.5416667	7.28297101

Level of Tempo_AN	N	NA	
		Mean	Std Dev
AN	40	25.6500000	8.40802425
SEG_AN	40	24.9250000	9.45268243

Level of GRUPO	Level of Tempo_AN	N	AN	
			Mean	Std Dev
CONTROLE	AN	28	25.5000000	8.8756846
CONTROLE	SEG_AN	28	24.8571429	10.3591587
EXPERIMENTAL	AN	12	26.0000000	7.5558526
EXPERIMENTAL	SEG_AN	12	25.0833333	7.3045233

- 1) Análise Estatística: Análise de Variância (ANOVA) para Medidas Repetidas com o Fator Grupo repetido no "Tempo_AE".

The SAS System

The GLM Procedure

Class Level Information

Class	Levels	Values	
GRUPO	2	CONTROLE EXPERIMENTAL	
Rep	28	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	
Tempo_AE	2	AE SEG_AE	
Number of Observations Read			80
Number of Observations Used			80

The GLM Procedure

Dependent Variable: AE AE

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value	Pr > F
Model	41	1798.952381	43.876887	15.47	<.0001
Error	38	107.797619	2.836779		
Corrected Total	79	1906.750000			

R-Square	Coeff Var	Root MSE	AE Mean
0.943465	5.988530	1.684274	28.12500

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
GRUPO	1	173.571429	173.571429	61.19	<.0001
Rep(GRUPO)	38	1620.178571	42.636278		
Tempo_AE	1	2.752381	2.752381	0.97	0.3308
GRUPO*Tempo_AE	1	4.402381	4.402381	1.55	0.2205

Tests of Hypotheses Using the Type III MS for Rep(GRUPO) as an Error Term

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F Value	Pr > F
GRUPO	1	173.5714286	173.5714286	4.07	0.0507

2) Estatísticas Descritivas: Média e Desvio Padrão.

Level of GRUPO	N	AE	
		Mean	Std Dev
CONTROLE	56	29.0892857	4.15725777
EXPERIMENTAL	24	25.8750000	5.83328157

Level of Tempo_AE	N	AE	
		Mean	Std Dev
AE	40	28.0250000	5.36602560
SEG_AE	40	28.2250000	4.48065643

Level of GRUPO	Level of Tempo_AE	N	AE	
			Mean	Std Dev
CONTROLE	AE	28	29.1428571	4.60848080
CONTROLE	SEG_AE	28	29.0357143	3.73652783
EXPERIMENTAL	AE	12	25.4166667	6.27344089
EXPERIMENTAL	SEG_AE	12	26.3333333	5.59761854

Teste do Qui-quadrado para as avaliações de desempenho escolar

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
aval * trimestre	168	100,0%	0	,0%	168	100,0%

aval * trimestre Crosstabulation

Count		trimestre		Total
		1,00	2,00	
		aval	A	
	AP	38	43	81
	NA	37	32	69
Total		84	84	168

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,671 ^a	2	,715
Likelihood Ratio	,671	2	,715
Linear-by-Linear Association	,347	1	,556
N of Valid Cases	168		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.00.