

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COMO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM E O SUCESSO ESCOLAR DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Anita Lilian Zuppo Abed¹

Unesco

Resumo

Em 2013, o Conselho Nacional de Educação - CNE (MEC) encomendou à UNESCO um estudo sobre a inserção intencional de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais como caminho para o sucesso escolar na educação básica. Este artigo traz uma síntese desse trabalho, que está servindo como subsídio filosófico e teórico para a elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas instituições escolares. Para situar as bases filosóficas que sustentam essa transformação, foram utilizadas, entre outras, as referências de Edgar Morin. O processo ensino-aprendizagem foi analisado à luz das contribuições teóricas dos principais autores interacionistas (Piaget, Vygotsky e Wallon), enriquecidas pela ótica da Psicopedagogia, representada por Alicia Fernández. Foram explorados caminhos concretos para o professor promover o desenvolvimento integral dos estudantes: as características de uma ação mediadora de qualidade (Reuven Feuerstein); a utilização de múltiplas linguagens para atingir as diferentes inteligências (Howard Gardner) e os diferentes estilos cognitivo-afetivos (Eloísa Fagali), bem como o potencial do jogo e da metáfora (Anita Abed). As tendências atuais sobre o tema, no Brasil e no mundo, foram apresentadas tomando-se como fio condutor o “*Fórum Internacional de Políticas Públicas*”, ocorrido em março de 2014.

Palavras-chave: Habilidades socioemocionais, Interacionismo, Mediação da aprendizagem, Pós-modernidade

THE DEVELOPMENT OF SKILLS SOCIOEMOCIONAIS AS PATH TO LEARNING AND SCHOOL SUCCESS FOR STUDENTS OF BASIC EDUCATION

Abstract

In 2013, the “Conselho Nacional de Educação - CNE” (MEC) has commissioned a study on UNESCO about an intentional insertion of educational practices aimed to develop socio-emotional skills as a path to academic success in basic education. This article provides an overview of this work, which is serving as a philosophical and theoretical subsidy for the development of public policies for the development of socio-emotional skills in schools. To situate the philosophical under this transformation were used, among others, references to Edgar Morin. The teaching-

¹ Psicóloga e Psicopedagoga

learning process was analyzed using the theoretical contributions of the main interactionist authors (Piaget, Vygotsky and Wallon), enriched by the perspective of Psychopedagogy, represented by Alicia Fernández. Concrete ways for the teacher in order to promote the global development of students were explored: the characteristics of a quality mediating action (Reuven Feuerstein); the use of multiple languages to develop the different intelligences (Howard Gardner) and the different cognitive-affective styles (Eloísa Fagali) as well as the potential of games and metaphor (Anita Abed). Current trends on the subject in Brazil and in the world were brought up taking as a guide the "International Forum on Public Policies", held in March 2014.

Keywords: Socio-emotional skills, Interactionism, Mediated learning, Postmodernism

Introdução

Vivemos tempos de profundas e aceleradas mudanças na sociedade. Tudo muda muito rapidamente; *“informações propagam-se à velocidade da luz”*. (ABED, 2014: 5); as relações com o conhecimento – e entre as pessoas - estão indelevelmente marcadas pelo universo digital em que estamos mergulhados.

As instituições de ensino, entretanto, não acompanham esse ritmo frenético de transformações. No Brasil e no mundo, buscam-se alternativas para preparar as crianças e jovens de hoje para um futuro incerto que se abre à nossa frente. É urgente e necessário que os paradigmas que sustentam a prática pedagógica se adequem ao novo estudante e à nova realidade em que vivemos.

Defendo que cabe à instituição escolar não só a manutenção do arcabouço de conhecimentos acumulados na história da civilização, como também o desenvolvimento de seres pensantes, criativos, construtores de conhecimento, que saibam se relacionar consigo mesmos e com os outros, comprometidos na construção de um mundo melhor.

Este artigo oferece uma síntese do estudo, apresentado em maio de 2014 ao CNE (Conselho Nacional de Educação - MEC), acerca do resgate do desenvolvimento de habilidades socioemocionais como intencionalidade nas práticas pedagógicas no Brasil². Este estudo, encomendado à UNESCO em 2013, teve como objetivo subsidiar a elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas instituições escolares.

² A íntegra desse estudo está disponível no site www.recriar-se.com.br e no Portal do MEC pelo link http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192.

Calcado no pressuposto de que o aprender envolve não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais, este estudo foca a compreensão das inter-relações entre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o processo de ensino e de aprendizagem. Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade. (ABED, 2014: 7)

As bases filosóficas e as teorias de desenvolvimento humano exploradas no estudo serão apenas indicadas neste artigo, para situar o leitor. Será dada maior ênfase à compreensão do que são “habilidades socioemocionais” e de como é possível promover o seu desenvolvimento por meio de recursos pedagógicos.

Bases filosóficas

Para subsidiar propostas de políticas públicas, diretrizes curriculares e projetos político-pedagógicos voltados para o desenvolvimento integral dos alunos, é preciso entender o paradigma que sustentou o nascimento da escola nos séculos passados e os novos referenciais filosóficos que podem inspirar a construção da Educação do Terceiro Milênio.

No Ocidente, a escola privilegiou o pensamento lógico e a transmissão dos conteúdos considerados como válidos. Essa configuração de instituição escolar está calcada em concepções que marcaram a cultura pós-iluminista, segundo Morin (2000a): a separabilidade; a neutralidade dos conhecimentos científicos; o universo ordenado e imutável; a supremacia da razão. Para Kincheloe (1997), a escola tradicional priorizou não a produção do conhecimento, mas a aprendizagem do que foi definido como conhecimento. “(...) *em nome da neutralidade, uma visão particular do propósito educacional, que afirma que as escolas existem para transmitir cultura sem comentários.*” (KINCHELOE, 1997: 21).

Nesse sentido, as políticas educacionais da era pós-iluminista focaram os “estoques cognitivos”, os conhecimentos programáticos transmitidos nas diferentes disciplinas do currículo escolar por um professor “que sabe” a um aluno que “não sabe”. As habilidades socioemocionais não eram, nessa estrutura pedagógica, consideradas como conteúdos a serem contemplados pela escola.

Não eram... ou ainda não são? As profundas e velozes transformações que a sociedade vive nas últimas décadas, provocadas, segundo Morin (2000b) pelo desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicações que “encurtou o

planeta”, provocam um movimento de repensar as instituições sociais, dentre elas a escola; entretanto, nem sempre as alterações paradigmáticas e os novos alicerces teóricos chegam até o chão da escola. A grande parte das instituições de ensino continua voltada para a preparação cognitiva e conteudista, visando o vestibular e o Enem, que estão no final do túnel.

No meu entender, *“transformar o espaço escolar não é uma opção: é uma consequência inevitável do ‘efeito dominó’ em que estamos inseridos”*. (ABED, 2014: 7). Não se trata de descuidar dos conteúdos que compõem as grades curriculares das disciplinas escolares (que são muito importantes), mas de resgatar os demais aspectos do humano, reintegrando-o em suas múltiplas facetas constitutivas.

Integrar é "tornar inteiro, completar", é re-unir (unir de novo) o que na realidade nunca foi separado, foi apenas pensado em separado. Tornar inteiro é resgatar a unicidade, recompor as células, restituir o ser. (ABED, 1996: 6)

Alunos, professores, diretores, coordenadores, bibliotecários, merendeiros, familiares... Todos na escola têm emoções e estabelecem vínculos – com os conhecimentos e com as pessoas. Portanto, reinserir as habilidades socioemocionais na proposta pedagógica das escolas é considerar os seres que comparecem à escola em sua integralidade.

Bases teóricas

A mudança nas concepções de ser humano, de ensino, de aprendizagem e de conhecimento realoca os papéis e as responsabilidades dos principais protagonistas da escola: o professor e o aluno. As teorias baseadas nas abordagens interacionistas coadunam com o paradigma aqui discutido, pois concebem o humano como resultante de um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução **nas** e **pelos** interações sociais.

A todo o momento, ensinante e aprendente estão se encontrando e se transformando ao olharem para os objetos do conhecimento. Nas palavras da psicopedagoga argentina Sara Paín, *“tudo começa na triangulação do primeiro olhar”* (PAÍN apud FERNÁNDEZ, 1990: 28

A Psicopedagogia constitui-se como uma área do conhecimento que constrói saberes privilegiados para atender às demandas da sociedade contemporânea, uma vez que busca resgatar a complexidade do processo ensino-aprendizagem, possibilitando refletir sobre as inter-relações e interdependências entre os diversos fatores envolvidos no aprendizado.

A partir das contribuições de vários teóricos interacionistas que se debruçam sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, como Piaget, Vygotsky, Wallon, Winnicott, Feuerstein, é possível construir uma compreensão psicopedagógica consistente e abrangente. Cada um desses autores, explorados no estudo preparado para o CNE-MEC, oferece bases para refletir sobre diferentes aspectos inerentes à integração entre as habilidades cognitivas e socioemocionais. As referências teóricas de Jean Piaget colaboram para pensar sobre o desenvolvimento cognitivo e suas implicações para a estruturação do currículo escolar. A psicanálise de Donald Winnicott contribui para o entendimento do papel das figuras parentais na constituição emocional dos sujeitos. As concepções de Lev Vygotsky embasam a compreensão da influência da mediação da cultura e das interações sociais nos sujeitos da aprendizagem. As contribuições de Henri Wallon dão subsídios para pensar o desenvolvimento do ser humano nas instâncias biológica, psíquica e social, uma vez que o autor propõe um modelo de desenvolvimento que integra as dimensões do ato motor, da afetividade e da inteligência humana. A abordagem psicopedagógica de Alicia Fernández embasa as reflexões sobre as inter-relações entre o desenvolvimento emocional (Psicanálise) e o desenvolvimento cognitivo (epistemologia genética) e suas implicações para a compreensão do processo ensino-aprendizagem, tanto do ponto de vista de seus padrões normais como de seus desvios. Por fim, uma análise em torno da triangulação entre ensinante, aprendente e objetos do conhecimento procura integrar as contribuições dos diferentes autores.

A integração entre diferentes perspectivas teóricas é um movimento condizente e justificado pelo paradigma pós-moderno, desde que os pressupostos gnosiológicos, epistemológicos e ontológicos estejam alinhados, ou seja, desde que os autores compartilhem e/ou harmonizem elementos essenciais em suas visões de mundo, de homem, de conhecimento, de processo ensino-aprendizagem. O referencial psicopedagógico foi propositalmente escolhido como “agulha” para costurar as contribuições dos diferentes autores em torno do

desenvolvimento humano e da aprendizagem por ser uma construção que, em suas bases, pretende construir uma compreensão integrada dos fenômenos relacionados ao ensinar e ao aprender, a partir do transitar entre suas diferentes dimensões. (ABED, 2014: 54)

Habilidades socioemocionais

O que são habilidades socioemocionais? Quais são elas? Quais deveriam ser contempladas pelo currículo escolar? É necessário mensurar o seu desenvolvimento nas instituições de ensino? Que instrumentos utilizar? Como dimensionar as relações entre o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem? Quais são os principais desafios envolvidos na promoção das habilidades socioemocionais na escola? De que recursos é necessário dispor para encarar esses desafios?

Muitos são os questionamentos envolvidos na tarefa de (re)inserir as habilidades socioemocionais como intencionalidade nos currículos escolares. Embora não seja inédita nem tampouco nova (lembremo-nos de Platão, quatrocentos anos antes de Cristo!), a ideia de construir uma escola voltada ao desenvolvimento integral do ser humano ainda pode ser considerado algo bastante revolucionário nos dias de hoje.

Inclusive nos meios acadêmicos, as concepções teóricas que pressupõem inter-relações entre “emoção, cognição e socialização na aprendizagem humana” começam a ganhar força apenas a partir da segunda metade do século passado. A chegada dessas teorias ao chão da escola está apenas engatinhando...

A popularização da internet, no final do século XX, e dos instrumentos de busca e redes sociais, no início do século XXI, a globalização das economias, as novas organizações sociais do trabalho e as exigências postas pela redesenhada sociedade humana fizeram com que as inquietações e reflexões quanto ao processo de formação humana e o papel da escola ultrapassassem definitivamente os muros das universidades e alcançassem outros setores da sociedade, produzindo novos saberes e mobilizando iniciativas de pesquisas e projetos de diferentes ordens. (ABED, 2014: 107)

Algumas iniciativas, como a famosa “Summerhill” e as escolas antroposóficas, são como pequenas “gotas no oceano” de cerca de três séculos de educação voltada para a transmissão de conteúdos e valorização do aspecto cognitivo do ser humano. Por outro lado, multiplicam-se congressos e movimentos em prol da valorização das habilidades socioemocionais no processo educacional. O foco no desenvolvimento de competências dos alunos tem sido observadas inclusive em processos de avaliação de grande escala como o PISA

(*Programme for International Student Assessment*)³ e o ENEM.

Promovido em março de 2014 pela OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*)⁴, Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e MEC, o “*Fórum Internacional de Políticas Públicas – Educar para as competências do século 21*”⁴ reuniu lideranças educacionais de vários países para compartilhar conhecimentos sobre habilidades socioemocionais e refletir sobre possíveis alternativas para escolas, professores e pais melhorarem o contexto de aprendizagem e o progresso social.

“Acreditamos que as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar iniciativas que incentivem e desenvolvam as competências socioemocionais nos estudantes”, afirmou Paim [José Henrique Paim, Ministro da Educação]. Viviane Senna complementou a reflexão ao afirmar que “Todos temos um currículo oculto com esse tipo de competências, um conjunto de habilidades que às vezes nem sabemos que temos, e o desafio é tornar esse conjunto visível e desenvolvido intencionalmente”. (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014: 1-2, apud ABED, 2014: 109)

A função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhe possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade... E no futuro dos nossos alunos.

Podemos situar os primórdios das pesquisas sobre habilidades socioemocionais com o estudo longitudinal do economista James Heckman, da Universidade de Chicago (premiado com o Nobel da Economia em 2000), que comparou dois grupos de sujeitos oriundos de famílias com baixa renda, no estado americano de Michigan. Um deles era composto por sujeitos que participaram, na década de 1960, do programa “*Perry Preschool Project*”, voltado ao desenvolvimento socioemocional de crianças de 3 a 5 anos. O grupo de controle era formado por crianças com as mesmas características sociodemográficas que

³ *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes*. Avaliação trienal organizada pela OECD que, desde 2000, avalia o quanto os alunos que estão terminando a Educação Fundamental (faixa etária de 15 anos) conseguem aplicar seus conhecimentos em situações da vida real. O PISA de 2015 focou a “Resolução Colaborativa de Problemas”. Fonte: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

⁴ Site do evento: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/>

não participaram desse programa.

Os resultados indicaram diferenças significativas, na vida adulta, em habilidades que foram denominadas, pelos pesquisadores, como “não-cognitivas”: os que haviam participado do projeto “*Perry*” apresentavam menores taxas de abandono escolar, desemprego, envolvimento em crimes e gravidez na adolescência.

A conclusão foi que, mesmo sem ter afetado o desempenho medido em testes de QI, o projeto Perry havia sido bem sucedido ao ensinar seus alunos desde os primeiros anos de escola a trabalhar melhor em grupo, ter maior controle de suas emoções e mais persistência e organização para executar tarefas. (PONTES, 2013, apud ABED, 2014: 110)

Além de investir no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, a escola pode se transformar em um local privilegiado para o desenvolvimento socioemocional dos adultos: os professores, os gestores, os familiares dos estudantes. Alguns estudos mostram que programas de apoio aos pais dos estudantes podem reduzir os índices de criminalidade, violência, gravidez precoce, subemprego, entre outros.⁵

Em uma sociedade como a nossa, em que os alunos passam, desde a mais tenra idade, várias horas de suas vidas na escola (tempo que está sendo ampliado, no Brasil, com a implantação da jornada de tempo integral e a obrigatoriedade do ingresso na escola aos quatro anos), cabe pensar no papel do ambiente escolar na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Uma “escola suficientemente boa”, com “professores suficientemente bons” (parafraseando Winnicott) é uma alternativa institucional para combater os revezes decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, alimentares, materiais, muitas vezes envolvidas em violências de diferentes tipos e graus. (ABED, 2014: 112)

Muitas são as discussões acadêmicas em torno da identificação e da mensuração das competências socioemocionais e quais deveriam ser desenvolvidas no espaço escolar. São inúmeras pesquisas delimitando inúmeras habilidades - a amplitude das características de personalidade humana é enorme! É necessário realizar uma taxonomia que permita recortes e afunilamentos para definir e organizar focos de trabalhos pedagógicos.

No meio acadêmico, pesquisadores têm se debruçado nessa tarefa e hoje há um certo consenso em organizar as habilidades socioemocionais em cinco

⁵ Ver a respeito o belíssimo livro de Paul Tough, “Uma questão de caráter”.

grandes domínios: os chamados “Big 5”.

Os Big Five são constructos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos no tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios. (SANTOS & PRIMI, 2014, apud ABED, 2014: 114)

Os cinco domínios propostos nos “Big 5” são:

- ✓ **Openness (Abertura a experiências)** => *estar disposto e interessado pelas experiências* - curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender...
- ✓ **Conscientiousness (Conscienciosidade)** => *ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem* - perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade...
- ✓ **Extraversion (Extroversão)** => *orientar os interesses e energia para o mundo exterior* - autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo...
- ✓ **Agreeableness (Amabilidade - Cooperatividade)** => *atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa* - tolerância, simpatia, altruísmo...
- ✓ **Neuroticism (Estabilidade emocional)** => *demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais* - autocontrole, calma, serenidade...

Chama muito a atenção o fato das iniciais em inglês das cinco categorias dos “Big 5” formarem a palavra “*ocean*”. O oceano é uma metáfora maravilhosa para as habilidades socioemocionais: imensidão, profundidade, mistério, zonas abissais, às vezes uma marola reconfortante e calma, às vezes um maremoto devastador...

A Mind Lab do Brasil vem realizando vários estudos, desde 2009, que lançam luzes sobre possíveis inter-relações entre habilidades socioemocionais e a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências⁶. Os resultados das pesquisas sugeriram que a aplicação de um programa na escola com foco em desenvolvimento de habilidades aumentou a proficiência de alunos de 5º, 6º e 9º anos. Há evidências que o incremento na proficiência nessas áreas do

⁶ Artigos disponíveis em www.mindlab.com.br

conhecimento aumenta com o tempo de uso do Programa.

No estudo realizado em 2014, pesquisou-se as relações entre o desenvolvimento das habilidades de Matemática no que diz respeito ao **raciocínio lógico** (análise, síntese e inferência) e ao raciocínio **lógico-quantitativo** (numérico, geométrico e gráfico) e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais relacionadas a motivação, estratégias de aprendizagem e resolução colaborativa de problemas. Os resultados demonstraram relação estatisticamente significativa entre ansiedade e o desempenho nas avaliações de Matemática: os alunos que se perceberam mais ansiosos tiveram um rendimento menor em Matemática. Foi observada também uma relação positiva entre a resolução colaborativa de problemas e o desempenho em Matemática.

Os professores, pais e gestores também foram pesquisados por meio de questionários de autopercepção e de itens situacionais. Os resultados sugerem que muitos professores se percebem sobrecarregados e ansiosos e têm dificuldades no relacionamento pessoal com os seus alunos.

A preocupação em não sobrecarregar as escolas e os professores na tarefa de educar as próximas gerações é justa. Defender que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais seja promovido no ambiente escolar não implica em isentar a família, a sociedade, as políticas públicas. É preciso fortalecer toda a sociedade para que cada elo possa cumprir o seu papel e colaborar com os demais em suas funções.

É possível supor que os professores desejam instrumentalizar-se para essa prática, pois são eles que precisam lidar, no dia a dia da sala de aula, com situações sociais carregadas emocionalmente, que muitas vezes são bastante difíceis de serem administradas. Precisa ficar claro que *“o trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento socioemocional não deve ser considerado como ‘mais uma tarefa do professor’, mas sim como um caminho para melhorar as relações interpessoais na sala de aula e construir um clima favorável à aprendizagem.”* (ABED, 2014: 122)

Como desenvolver as habilidades socioemocionais na escola?

Com certeza, é fundamental repensar as bases filosóficas e teóricas que sustentam as práticas para que possamos, de maneira consistente e abrangente, (re)construir o espaço escolar.

Entretanto, nunca poderá haver mudanças na escola se os professores não transformarem o seu fazer, afinal são eles que estão no “aqui e agora” com seus alunos. Para que os docentes promovam habilidades socioemocionais em seus estudantes, eles mesmos precisam do apoio para assumir o papel de protagonistas privilegiados da cena pedagógica.

(...) o que não é tarefa fácil, nem simples. Afinal, somos “seres do nosso tempo”, a maior parte dos educadores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos. Ser “autor de mudanças” exige dos professores o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Estes, para tanto, precisam que os gestores da escola cumpram seu papel na valorização, formação e apoio da equipe docente, ancorados por políticas públicas claras, consistentes e eficazes. (ABED, 2014: 8)

É preciso levar os professores a refletirem sobre os paradigmas que sustentam as suas práticas e instrumentalizá-los por meio de programas de formação consistentes, tanto do ponto de vista teórico como prático, para que eles possam de fato ser os agentes de mudança na educação.

Cada professor deve ser um pesquisador de sua própria realidade, de seu lugar e de sua função como educador. Um construtor de “microações”, muitas delas idiossincráticas, que podem e devem ser compartilhadas para disseminar as práticas bem sucedidas. (...) as grandes mudanças somente serão viáveis se ocorrerem micromudanças consistentes e bem embasadas, por isso a preocupação com a explicitação dos paradigmas que direcionam as ações dos professores e o suporte teórico e prático para a transformação na sua postura. (ABED, 2014: 123)

Algumas contribuições teóricas colaboram nas reflexões sobre o “como” colocar em prática os novos paradigmas para transformar em ações a concepção de ensino- aprendizagem aqui apresentadas.

Em primeiro lugar, é preciso mudar a visão sobre o papel do professor – ao invés de um “dador de aulas”, um mediador, alguém que com suas ações configura situações de aprendizagem significativas, que colocam os alunos como sujeitos ativos, coautores na construção dos conhecimentos. Os critérios de mediação, propostos por Reuven Feuerstein e transpostos para sala de aula por Marcos Meier e Sandra Garcia (2007), oferecem ao professor algumas diretrizes bastante instrumentais para refletir sobre as características que fazem de um ensinante um mediador de qualidade.

Feuerstein propõe doze critérios de mediação, que serão expostos muito rapidamente a seguir:

1. Intencionalidade e reciprocidade. Quanto mais claros são os objetivos do professor, quanto mais as metas são transformadas em ações concretas para alcançá-las, mais será gerada a reciprocidade (o desejo de aprender) no estudante. “A clareza ‘do que’ e ‘a quem’ pretende atingir que orientam o ‘como’ de suas ações.” (GARCIA et al., 2012: 22).

2. Significado. Explicar claramente o conceito, suas implicações, suas interligações com outros conceitos e outras áreas do conhecimento e da experiência humana. Garantir que seja significativo para o aluno, que ele perceba valor na aprendizagem. Conferir sentidos, verificar se aquilo que o aluno está entendendo é aquilo que se imagina que ele esteja entendendo...

Conteúdos “vazios” de significado são facilmente esquecidos. Para que a verdadeira aprendizagem se dê, é preciso que o aluno construa o seu próprio conhecimento, revestindo-o de sentidos pessoais, o que por sua vez mobiliza a afetividade tanto do professor como dos alunos. (ABED, 2014: 60)

3. Transcendência. Ultrapassar o “aqui e agora”, articular as aprendizagens com outros contextos e outros saberes. Aplicar o que se aprende na vida.

Mediar a transcendência é atuar, de maneira consciente e intencional, de forma a promover a metacognição do aluno, ou seja, o “pensar sobre o próprio pensamento” que faz com que ele reflita sobre como relacionar aquilo que está sendo estudado no momento com outros saberes, com outras situações, com outras esferas da vivência humana. (ABED, 2014: 61)

4. Competência. Cuidar para que o aluno se sinta como alguém capaz de aprender, aumentando assim sua autoestima, motivação e esforço para enfrentar os desafios. Favorecer experiências de sucesso; preparar as aulas e avaliações com conteúdos, linguagens e atividades que estejam de acordo com o nível do aluno (idade, interesse, capacidade).

(...) é importante que o professor ofereça *feedbacks* não só em relação às habilidades cognitivas envolvidas (por exemplo, interpretar corretamente a tarefa, colher os dados e acionar os conhecimentos disponíveis necessários à sua execução), mas também às habilidades socioemocionais, como a capacidade de controlar a ansiedade, prestar atenção e concentrar-se na execução. (ABED, 2014: 62)

5. Regulação e controle do comportamento. Ajudar o aluno a regular suas próprias ações, adequando-as às exigências da situação; promover o pensamento autorreflexivo.

Tanto os alunos muito impulsivos, que começam uma atividade muito rapidamente, sem compreendê-la, quanto os alunos que paralisam, que

ficam sem ação diante da tarefa, precisam tomar consciência do seu modo de agir para poder planejar com mais eficiência, de acordo com as características da situação e da tarefa, os tempos para “parar”, “refletir” e “agir”. (ABED, 2014: 63)

6. Compartilhar. Promover o desenvolvimento dos vários aspectos subjetivos inerentes a situações de interação. Cultivar um clima de respeito e ajuda mútua; ressaltar a importância aprender a lidar com as emoções (próprias e dos outros), de se expressar de maneira clara, de buscar o equilíbrio entre os objetivos pessoais e os grupais, de resolver conflitos etc.

Promover situações de debates e trocas de ideias, em sala de aula, promove, nos alunos, o desenvolvimento dessas e muitas outras habilidades de convívio social, além de permitir ao professor ter acesso à forma de ser dos seus alunos. A maneira como cada um se coloca no grupo expressa seus conhecimentos, ideias, valores, opiniões, impressões, sentimentos, posicionamentos, dúvidas, inquietações e tantos outros componentes do seu mundo interno. (ABED, 2014: 64)

7. Individuação e diferenciação psicológica. Em paralelo e de maneira complementar ao critério anterior, é fundamental desenvolver a consciência de que cada um de nós é um ser único no mundo. *“A riqueza da diversidade humana está justamente nesse duplo aspecto de sua condição: simultaneamente social, constituído nas e pelas relações, e único.”* (ABED, 2014: 64). Cultivar o respeito e valorização das diferenças individuais; evitar comparações; incentivar que cada um se desenvolva dentro do seu “estilo pessoal de ser” (sem descuidar da adequação às regras sociais, é claro!).

8. Planejamento e busca por objetivos. Ajudar o aluno a identificar suas metas e traçar planos (concretos e realizáveis) para alcançá-las.

O planejamento envolve diversas habilidades *cognitivas*, como a análise das condições e recursos disponíveis, a antecipação por meio de imagens mentais e o levantamento de hipóteses, e também *socioemocionais*, como motivação, perseverança, autocontrole para postergar a satisfação de um desejo imediato em prol de um objetivo maior e resiliência para suportar os percalços do caminho e aprender com eles. (ABED, 2014: 66)

9. Procura pelo novo e pela complexidade. Promover situações que desafiem os alunos a enfrentar aquilo que ainda não conhecem e não dominam.

Incentivar os alunos a enfrentar o novo (desconhecido) e o complexo (desafiante) estimula a curiosidade intelectual e o prazer pelo aprender em si mesmo. Implica em desenvolver a humildade e a aceitação dos próprios limites que, ao invés de paralisar, deveriam instigar a busca constante de ampliação dos recursos internos e enriquecimento pessoal. (ABED, 2014: 67)

10. Consciência da Modificabilidade. Um professor mediador nunca pode desistir de seus alunos. A crença de que TODOS podem se modificar implica em *“não descansar da busca por caminhos, recursos e estratégias que possam atingir cada um de seus alunos e colaborar com o seu desenvolvimento.”* (ABED, 2014: 67)

11. Escolha pela alternativa positiva. Incentivar os alunos a antecipar a possibilidade de sucesso; ajudar os alunos a não desanimar, não desistir. *“Quando alguém opta por um caminho pessimista, não se esforça, não trabalha, não inicia o caminho da conquista dos objetivos: a inércia paralisa.”* (GARCIA et al., 2013: 34)

12. Sentimento de pertença. Trazer à consciência dos alunos seus grupos de pertencimento, *“(...) ajudar o aluno a construir a sua personalidade por meio da escolha e do reconhecimento dos grupos com os quais pode se identificar.”* (ABED, 2014: 69)

13. Construção do vínculo. O 13º critério de mediação - construção do vínculo professor-aluno - foi proposto por Sandra Garcia e Marcos Meier (2007).

Partindo-se do pressuposto, amplamente ancorado pelos autores da abordagem interacionista, de que a aprendizagem humana é relacional, Meier e Garcia ressaltam a importância de um bom vínculo, sem o qual nenhum outro critério de mediação será eficiente. (ABED, 2014: 70-71)

Um professor-mediador irá buscar diferentes recursos e utilizar diferentes linguagens para gerar a reciprocidade em **todos** os seus alunos. As referências teóricas sobre inteligências múltiplas (Howard Gardner, psicólogo americano) e dos diferentes estilos cognitivo-afetivos (Eloísa Fagali, autora brasileira de inspiração junguiana) colaboram na compreensão das múltiplas formas de aprender e oferecem subsídios para que o professor possa fazer suas escolhas pedagógicas com vistas a atingir a diversidade de seus alunos.

Com base na concepção de inteligências múltiplas de Gardner, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais pode ser traduzido como o fortalecimento das inteligências interpessoal e intrapessoal. Para a psicopedagoga brasileira Dra. Eloísa Quadros Fagali, *“(...) mais do que múltiplas inteligências, o ser humano seria dotado de diferentes estilos de ser-no-mundo, diferentes formas de aproximação, elaboração e apreensão da realidade.”* (ABED, 2014: 75). Tomando-se como parâmetro os “estilos cognitivo-afetivos”, é possível estabelecer aproximações das habilidades socioemocionais com o desenvolvimento da função

“sentimento”.

Todos os seres humanos são dotados de todas as inteligências e de todos os estilos cognitivo-afetivos, em maior ou menor intensidade – e todos podem desenvolver todas as suas habilidades e capacidades. Utilizar diferentes linguagens e formas de trabalho pedagógico tem duas grandes vantagens: primeiro, todas as crianças são contempladas em suas preferências em algum momento; segundo, todos podem desenvolver tanto seus lados “fortes” como os mais “fragilizados”⁷.

Nessa perspectiva, a escola deveria promover o desenvolvimento das diferentes facetas do conhecimento, colaborando com o amadurecimento e integração, nas pessoas, dos seus múltiplos potenciais, a partir do reconhecimento tanto dos canais facilitadores de aprendizagem de cada um, que devem ser cultivados, como também dos pontos mais frágeis, que também devem ser estimulados, sempre no sentido da promoção de pessoas mais inteiras, mais equilibradas, mais integradas internamente.

Analisar as características dos conteúdos e das tarefas de ensino-aprendizagem à luz das inteligências e dos estilos cognitivo-afetivos permite ao professor ter maior domínio sobre os instrumentos disponíveis e clareza dos objetivos de suas escolhas, aprimorando assim a sua mediação. (ABED, 2014: 80)

Uma ferramenta privilegiada para desenvolver as múltiplas inteligências é o jogo, que contém em si vários aspectos que promovem o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões (motora, cognitiva, social, emocional, ética...), como mostram inúmeros estudos. *“Quando o jogo é utilizado, pelo professor, com clareza dos objetivos e ações intencionalmente planejadas, seu poder na relação pedagógica cresce exponencialmente.”* (ABED, 2014: 92)

A situação lúdica é intensa, mas ao mesmo tempo é “a brinca”, não é séria. Essa característica, denominada “*contexto de folga*” por Lino de Macedo (1995), torna o jogo especialmente indicado para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

No contexto configurado pelas regras do jogo, vivemos processos internos e externos intensos, que se manifestam e se concretizam na maneira como jogamos. Assim, jogar torna visível o funcionamento dos alunos para os seus professores e para os próprios alunos, o que permite realizar mediações que ajudem os alunos a se conhecerem (metacognição) e a buscar melhores formas de se posicionar em relação ao jogo, ao outro e à vida.

⁷ No estudo realizado para o CNE-MEC há a descrição e análise de uma oficina de Matemática elaborada com base nas inteligências múltiplas e dos estilos cognitivo-afetivos.

A dor de perder, a excitação da vitória; o desejo de "arrasar o adversário", o medo de ser destruído por ele; as angústias, as dúvidas, as frustrações, os conflitos... tudo é vivido no jogo e através do jogo de forma muito séria! E ao mesmo tempo a "folga" garante a segurança de se poder passar por todas as vivências de confronto de forma amplamente aceita: faz parte do jogo! Acerto e erro, ganhar e perder, sentir coisas, competir: jogar é tudo isso. (ABED, 1996: 21)

Os vários jogos têm potencial para desenvolver múltiplas habilidades e construir diversos conhecimentos. Assim, cabe ao professor analisar a estrutura dos diferentes jogos para poder escolher o(s) que mais se adequa(m) às necessidades desenvolvimentais de seus alunos. Por exemplo, em uma classe que esteja muito agitada, é interessante propor um jogo que exige muita concentração (Pega-varetas) ou, ao contrário, uma disputa que canaliza a agitação para uma finalidade pedagógica (uma gincana de tabuada).⁸⁹ Qual das opções é melhor? Depende da intencionalidade, dos propósitos, do grupo de alunos, das preferências do professor... São inúmeros fatores, não é uma "ciência exata" ou uma receita de bolo. O professor deve ser um pesquisador de sua própria prática.

O jogo simula situações da vida real, há várias semelhanças que aproximam a situação lúdica com os contextos do cotidiano. Nesse sentido, o jogo pode ser considerado como um "recurso metafórico" para a promoção da aprendizagem.

A semelhança metafórica sugere um contato tangencial e não uma identidade. A metáfora da meia-luz, de Heidegger, ilumina essa ideia: quando o brilho de uma luz é excessivo, ofusca a visão. A meia-luz, por sua vez, elimina esse excesso de brilho, sem eliminar a claridade. Não ilumina totalmente (não define, não fecha), mantém o oculto como dimensão inerente; tangencia sem capturar totalmente, fala da coisa sem revelá-la por completo, indicando a abertura de múltiplos caminhos de compreensão, libertando a palavra para seus múltiplos sentidos (polissemia). (ABED, 2002: 56)

No contexto ensino-aprendizagem, podemos denominar como "recursos metafóricos" estratégias com o potencial de provocar aproximações de sentidos entre os seus elementos e os objetivos de ensino. Por exemplo, um jogo de xadrez pode ser pensado como uma metáfora para a guerra entre dois reinos.

Para a filósofa Susanne Langer (1989), um valor importante da linguagem metafórica é permitir a apreensão do "indizível", daquilo que não é possível nomear pela linguagem comum.

⁸ Embora a sala de aula não seja um contexto clínico, as diferentes estruturas dos jogos podem ser vistas como promotoras de diversos aspectos da saúde psíquica. Ver a respeito: Abed, 1996.

(...) a percepção do semelhante no dessemelhante inaugura, faz criar um sentido que é instituído no ato mesmo da nomeação metafórica. Esta é a força da metáfora: dizer o indizível. Para apreender o indizível, a metáfora o recria, lhe dá contorno e forma, nomeia, franqueia o intervalo entre imagem e palavra, traz à tona experiências que estavam mudas. (ABED, 2002: 56)

O linguista Paul Ricoeur (1992, 2000) também ressalta o valor da metáfora como uma imagem que ajuda a concretizar uma mensagem, integrando-a (a imagem) com a cognição e o sentimento. *“Ao mesmo tempo em que a metáfora veicula uma mensagem (função cognitiva), provoca cadeias de imagens carregadas de sentidos afetivos.”* (ABED, 2014: 100). Portanto, utilizar recursos metafóricos favorece o trânsito entre emoção e cognição, entre sentimento e pensamento. Segundo Ricoeur (1992: 157):

Sentir, no sentido emocional da palavra, é tornar nosso o que foi colocado a distância pelo pensamento em sua fase de objetivação. (...) A sua função é de apagar a distância entre o “conhecedor” e o “conhecido” sem cancelar a estrutura cognitiva do pensamento e a distância intencional que isso implica. O sentimento não é contrário ao pensamento. É o pensamento que é legitimado como nosso.

Nessa concepção, fica evidente que as habilidades socioemocionais estão intrinsicamente imbricadas com as habilidades cognitivas, são duas faces de uma mesma realidade: das relações que estabelecemos com o outro, com o conhecimento, conosco mesmos.

Considerações finais

A sala de aula não é, e não deve, ser um contexto terapêutico, portanto desenvolver habilidades emocionais na escola não diz respeito a diagnosticar ou tratar o que quer que seja. Refere-se, outrossim, a resgatar a multiplicidade de aspectos inerentes a qualquer vivência humana. Ao invés de negar a emoção, fazendo de conta que ela foi deixada em casa e deixando que “as coisas rolem naturalmente”, que tal estar atento ao universo de sensações, emoções, sentimentos, pensamentos, ações presentes no processo ensino-aprendizagem? Enfim, que tal cuidar de toda a riqueza dos seres humanos que comparecem à situação de aprendizagem?

O professor não é um psicólogo, a escola não é um local apropriado para a psicoterapia, o *setting* das relações entre professor e aluno não é clínico. É preciso deixar claros os limites da atuação pedagógica e da responsabilidade do professor: seu compromisso com a construção do conhecimento, sustentada pelo desenvolvimento de competências e

habilidades que viabilizam e revestem a aprendizagem de profundos significados. (Abed, 2014: 103-104)

Para desenvolver as habilidades socioemocionais na escola é preciso investir no professor, para que ele construa em si as condições para realizar a mediação da aprendizagem de forma consciente e responsável, reconhecendo e atuando nas múltiplas inteligências e nos diferentes estilos cognitivo-afetivos dos seus alunos e de si mesmo, escolhendo e utilizando, de maneira intencional, ferramentas que facilitem o desenvolvimento global dos estudantes, como por exemplo os jogos e as metáforas.

Na sua prática de sala de aula, o professor possui uma coisa que lhe é única: a sua vivência, o seu fazer pedagógico. O professor pode e deve ser um pesquisador de sua própria ação, um profissional que faz e que reflete e teoriza sobre o seu fazer. Pensar o conhecimento como multifacetado (ao invés de “verdades absolutas”) liberta o professor para construir conhecimentos, integrando a sua prática aos suportes teóricos que o ajudem, como diria Edgar Morin, a “explicá-la” e a “compreendê-la”. O professor, na visão pós-moderna, não é simplesmente um técnico transmissor de informações, é um educador que cultiva a criação e a transformação dos saberes – nos alunos e em si mesmo. (ABED, 2014: 132).

É o professor que estrutura e configura a cena pedagógica. Cabe a ele construir as melhores condições possíveis para seus alunos se desenvolverem em todas as suas habilidades. É a paixão do professor pelo conhecimento e pela tarefa de ensinar que pode contagiar os alunos, despertando neles o desejo de se desenvolver e de aprender. Não é esse o sonho de todo educador?

Referências

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ABED, Anita. **Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem**: um estudo de caso. São Paulo: Universidade São Marcos. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2002. Disponível em: www.recriar-se.com.br.

ABED, Anita. **O jogo de regras na psicopedagogia clínica**: explorando suas possibilidades de uso. São Paulo: PUC-SP. Pós-Graduação em Psicopedagogia. Monografia, 1996. Disponível em: www.recriar-se.com.br.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS “Educar para as competências do século 21”, 2014, São Paulo. **Comunicado de Imprensa.** Disponível em: <http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>

GARCIA, Sandra, ABED, Anita, SOARES, Tufi & RAMOS, Mozart. **O prazer de ensinar e de aprender:** contribuições de uma metodologia no aprimoramento das práticas pedagógicas. São Paulo: Mind Lab Brasil & INADE, 2013. Disponível em: www.mindlab.com.br.

GARCIA, Sandra (org), ABED, Anita, SOARES, Tufi & DONNINI, Silvia. **Saltos de Aprendizagem:** o percurso de uma Metodologia inovadora em Educação. São Paulo: Mind Lab Brasil & INADE, 2012. Disponível em: www.mindlab.com.br

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós-moderno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

LANGER, Susanne. **Filosofia em nova chave.** São Paulo: Perspectiva, 1989.

MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. **Revista Caderno de Pesquisas.** São Paulo: v.93, p.5-10, maio 1995. Disponível em: <http://www.pdfqueen.com/html/aHR0cDovL3d3dy5mY2Mub3JnLmJyL3Blc3F1aXNhL3B1YmxpY2Fjb2VzL2NwL2FycXVpdm9zLzYxMy5wZGY=> . Acesso em 12.05.2010

MEIER, Marcos & GARCIA, Sandra. **Mediação da Aprendizagem:** contribuições de Feuerstein e Vygostky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MORIN, Edgar & LE MOIGNE. **A inteligência da complexidade.** São Paulo: Peirópolis, 2000a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

RICOEUR, Paul. O Processo Metafórico como Cognição, Imaginação e Sentimento. *In:* SACKS, (org.). **Da Metáfora.** São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

SANTOS, Daniel & PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar:** uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

TOUGH, Paul. **Uma questão de caráter:** por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso. Rio

de Janeiro: Intrínseca, 201.1