



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Convênio UFBA-UESC

EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA ESCOLA:
UMA CERTA DIMENSÃO DO DOMÍNIO AFETIVO

LINDOMAR COUTINHO DA SILVA

**EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA ESCOLA:
UMA CERTA DIMENSÃO DO DOMÍNIO AFETIVO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia – Convênio UFBA/UESC, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Muniz Pêpe.

S586

Silva, Lindomar Coutinho da.

Emoções e sentimentos na escola: uma certa dimensão do domínio afetivo / Lindomar Coutinho da Silva. – Ilhéus, Ba : UFBA/UESC, 2002.

360f. : il. ; anexos.

Orientadora: Alda Muniz Pêpe.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Santa Cruz.

Bibliografia: f. 343-359.

1. Emoções. 2. Sentimento. 3. Consciência. 4. Escola. 5. Aprendizagem. I. Título.

CDD 370.15

LINDOMAR COUTINHO DA SILVA

**EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA ESCOLA:
UMA CERTA DIMENSÃO DO DOMÍNIO AFETIVO**

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação

Ilhéus, 10 de setembro de 2002

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Alda Muniz Pêpe

Universidade Federal da Bahia

Profª Drª Marli Geralda Teixeira

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Manoel Soares Sarmento

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus de Jequié

À **Lindalva e Antonio**, meus pais,
pelo amor e por serem mestres em sabedoria.

A **Thomaz**, meu filho,
por tudo que vivemos e que ainda iremos viver afetivamente.

À **Alda**, minha amiga e orientadora,
pela importância afetiva em minha vida e pelo amor que nos une para sempre.

AGRADECIMENTOS

À UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz) e UFBA (Universidade Federal da Bahia) pela oportunidade e condição oferecidas.

Ao DFCH (Departamento de Filosofia e Ciências Humanas) e Área de Psicologia pela compreensão, apoio e disponibilidade que contribuíram para a melhor realização desta dissertação.

À professora Dra. Marli Geralda Teixeira pelo acompanhamento, participação na Banca e ternura sempre dispensada com o seu grafite e jeito de ser.

Ao professor Dr. Manoel Soares Sarmiento por ter aceito participar da Banca, pela contribuição que deu e pela sensibilidade afeto-cognitiva demonstrada.

À professora Dra. Alda Muniz Pêpe pela luta vivida e lutadora que é, pela vivência da “maternidade” sem, contudo, deixar de, implacavelmente exigir o melhor que pode ser feito. Pela orientação e carinho (nem sempre verbalizados, mas sentidos) e também por ser, mesmo sem saber e/ou aceitar, a médium que intermedeia as funções transcendentais dos trabalhos contingentes.

À professora Dra. Constança Marcondes Cesar da PUCCAMP (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) pela disposição, amizade e auxílio, estimular-me no início desta pesquisa.

À professora Ana Schilling (UESC) pelo suporte técnico-estatístico e amizade que nos une.

Às escolas Colégio Nossa Senhora da Vitória e Instituto Municipal de Educação Jabes Ribeiro – Salobrinho, nas pessoas de Adélia Melo e Célia Daud, respectivamente, pelo apoio e confiança durante toda a realização das entrevistas.

A todos os sujeitos da pesquisa (alunos, professores, direção e pessoal de apoio), por terem aceito participar desta pesquisa e terem a coragem e confiança de partilhar comigo suas emoções e sentimentos.

Ao NUPPE (Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa), em especial a Andréia, Alzira, Zaíra e estagiários, pela competência, gentileza e graciosidade em todos os momentos.

Ao casal Marcílio e Dalva Monteiro, sua filha Márcia, e a Lucimar, pessoas que tão bem nos acolheram todas as vezes que precisamos estar em Salvador... Sinto saudades!

Ao professor Benedito Leopoldo Pêpe (esposado de profa. Alda) que paciente e gentilmente nos atende e aceita dividi-la conosco, meu carinho.

À Zeneide Martins da Silva e Biagio Maurício Avena por me colocarem na situação de decidir fazer este Mestrado.

À professora Rita Curvelo, mestra e amiga, que gentilmente colaborou, assumindo minhas atividades docentes na UESC.

À professora Dra. Denise Del'Rei (*in memoriam*) que suavemente, feito brisa, disse-me o que eu precisava ouvir e aliviou um momento difícil.

Aos professores doutores do Curso de Mestrado e Doutorado do Convênio UFBA/UESC que participaram deste fazer laborioso que é o processo ensino-aprendizagem, pesquisa/dissertação.

À professora Teresa Ferraz Moreno (Diretora do DFCH/UESC), amiga de sempre, sempre disposta a pensar junto e buscar a compreensão, inclusive, para além da consciência.

À Joana, psicóloga portuguesa, que após diálogo estabelecido comigo, presenteou-me as duas obras de Damásio, afirmando que tinham a ver comigo, sem saber que viria a ser a minha principal referência teórica nesta pesquisa.

Aos meus pais Lindalva Coutinho de França e Antonio Alves da Silva, a minha irmã Doucimar e irmãos Gilmar, Marilson, Lindiomar e Ubirajara que participam de muitos momentos afetivos de minha vida, amando-me e acreditando nos meus esforços de crescimento pessoal.

A Thomaz Ribeiro Coutinho (meu filho amado) que teve de conviver com minha ausência e com suas emoções e sentimentos resultantes dela, enquanto eu buscava pesquisar sobre as emoções e sentimentos na escola. E a Marivan Gomes Ribeiro (mãe de Thom), que certamente buscou gerenciar as carências dele.

À Elisangela A. L. Oliveira (Elisa), amiga e colaboradora, que pacientemente teve que lidar com as minhas impaciências e aguardar as

respostas do como fazer enquanto estas não chegavam, minha gratidão. Essa e outras existências nos reservam outros trabalhos.

À Ileana A. de Mattos pelas correções gramaticais e o esforço de dar mais clareza às idéias/textos um tanto obscuros e em especial nos momentos finais quando foi imprescindível a sua presença, seu carinho, seu tempo e a disponibilidade dos recursos de informática... É bom saber que se pode contar com quem a gente ama.

Aos colegas do Mestrado: Andréia e os brinquedos e brincadeiras na educação infantil; Biagio – mostrando que é possível acolher bem; Carla e o desejo de aprender; Clery e o alerta sobre o corpo; Evani educando-se e educando para a morte; Francisco e sua viagem histórica pela NET enciclopédica; Maria Amélia e a cidadania consciente via Ministério Público; Nicoleta que mostra ser a maior deficiência social não oportunizar espaço para o “sujeito especial”; Rita (que aparece na telinha) demonstrando que com a TV também se pode aprender... É... foram muitas emoções, que hoje são tantos sentimentos...

(...) os sistemas educativos poderiam ser melhorados se se insistisse na ligação inequívoca entre as emoções actuais e os cenários de resultados futuros, e que a exposição excessiva das crianças à violência, na vida real, nos noticiários e na ficção audiovisual, desvirtua o valor das emoções na aquisição e desenvolvimento de comportamentos sociais adaptativos. O facto de tanta violência gratuita ser apresentada sem um enquadramento moral só vem reforçar a sua acção dessensibilizadora.

António Damásio

RESUMO

Os estudos de Piaget, Vigotsky, Wallon, Rogers, Goleman, Damásio e LeDoux mostram que o afeto é necessário a qualquer aprendizagem. Esses estudos da dimensão afetiva do ser humano, em especial dos escolares, indicam que há deficiência de conhecimento disponível sobre emoções e sentimentos bem como sobre a construção do conhecimento nessa área, o que justifica esta pesquisa realizada entre os alunos, professores, diretores e pessoal de apoio do Ensino Fundamental II (5ª e 8ª séries) de duas escolas do município de Ilhéus (BA), uma da rede privada e outra da pública. Analisamos a afetividade, considerando as emoções e sentimentos expressos e reconhecidos pelos sujeitos escolares, tendo obtido os dados relativos às variáveis em estudo, pela técnica de aplicação de formulários e observação direta, entrevistando-se os sujeitos da amostra. A partir de suas respostas concluímos que: há pouca consciência das emoções e sentimentos sentidos em si mesmo, havendo maior consciência das emoções/sentimentos sentidas pelo outro; há influência emocional recíproca na escola e ela interfere na aprendizagem; a alegria e o amor têm grande valor na relação professor-aluno, mas é acentuada a ausência de diálogo sobre a dimensão afetiva entre os sujeitos da escola, bem como é significativo o não reconhecimento da importância dessa dimensão; Constatamos também que há necessidade de desenvolvimento da linguagem dos sujeitos para melhor expressarem suas emoções e sentimentos. Como a inteligência cognitiva e a inteligência emocional bem desenvolvidas levam o indivíduo à condição de melhor leitor do mundo, com possibilidade de criticá-lo e recriá-lo, entendemos haver urgência em reverter o quadro de despreparo emocional dos responsáveis pela educação dos alunos a partir da expansão da consciência, já existente, da influência emocional sobre a aprendizagem, o bem-estar e o bem relacionarem-se os sujeitos e do desejo consciente e expresso de melhor lidarem com as emoções e sentimentos na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Emoção, sentimento, consciência, escola, aprendizagem.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01.	Sentimentos identificados em si mesmo – 5ª série – aluno.....	126
TABELA 02.	Sentimentos identificados em si mesmo – 8ª série – aluno.....	134
TABELA 03.	Sentimentos identificados nos outros – 5ª série – aluno.....	148
TABELA 04.	Sentimentos identificados nos outros – 8ª série – aluno.....	158
TABELA 05.	Emoções /sentimentos dos alunos quando chegam à escola – 5ª série– aluno.....	169
TABELA 06.	Emoções /sentimentos dos alunos quando chegam à escola – 8ª série– aluno.....	179
TABELA 07.	Emoções/sentimentos predominantes nas aulas - 5ª série – opinião do aluno.....	186
TABELA 08.	Emoções /sentimentos predominantes nas aulas - 8ª série – opinião do aluno.....	191
TABELA 09.	A aula mais alegre – 5ª série – opinião do aluno.....	199
TABELA 10.	A aula mais alegre – 8ª série –opinião do aluno.....	202
TABELA 11.	A aula menos alegre – 5ª série – opinião do aluno.....	206
TABELA 12.	A aula menos alegre – 8ª série – opinião do aluno.....	208
TABELA 13.	O que consideram agradável no outro –5ª série – opinião do aluno.....	211
TABELA 14.	O que consideram agradável no outro –8ª série – opinião do aluno.....	219
TABELA 15.	O que consideram desagradável no outro – 5ª série – opinião do aluno.....	226
TABELA 16.	O que consideram desagradável no outro – 8ª série – opinião do aluno.....	234
TABELA 17.	Influência da sua alegria ou tristeza sobre o outro – 5ª série – aluno....	242
TABELA 18.	Influência da sua alegria ou tristeza sobre o outro – 8ª série – aluno....	252
TABELA 19.	Nota baixa e sentimento do amigo – 5ª série – aluno	264
TABELA 20.	Nota baixa e sentimento do amigo – 8ª série – aluno.....	267
TABELA 21.	Nota baixa e sentimento do não-amigo – 5ª série – aluno.....	270
TABELA 22.	Nota baixa e sentimento do não-amigo – 8ª série – aluno.....	275
TABELA 23.	Influência das emoções/sentimentos expressos pelo professor – 5ª série – aluno.....	278

TABELA 24.	Sentimentos e emoções expressos pelo professor que influenciam positivamente no desempenho escolar – 5ª série –aluno.....	280
TABELA 25.	Influência das emoções/sentimentos expressos pelo professor – 8ª série – aluno.....	288
TABELA 26.	Sentimentos e emoções expressos pelo professor que influenciam positivamente no desempenho escolar – 8ª série – alunos.....	289
TABELA 27.	Sentimentos identificados em si mesmo – OSE.....	298
TABELA 28.	Sentimentos identificados no outro – OSE.....	307
TABELA 29.	O agradável no outro – OSE.....	313
TABELA 30.	O desagradável no outro – OSE.....	316
TABELA 31.	Influência da sua alegria ou tristeza sobre o outro – OSE.....	320
TABELA 32.	Sentimentos/emoções que sentem quando chegam à escola – OSE.....	321
TABELA 33.	Influência dos sentimentos/emoções (expressos pelo professor) sobre os alunos – OSE.....	323
TABELA 34.	Sentimentos/emoções expressos pelo professor que influencia positivamente no desempenho escolar – OSE.....	324

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01.	Emoções primárias ou universais.....	73
QUADRO 02.	Sentimentos de fundo.....	75
QUADRO 03.	Emoções secundárias ou sociais.....	77
QUADRO 04.	Desencadeadores ou constituintes de emoção.....	79
QUADRO 05.	Humores.....	79
QUADRO 06.	Virtudes.....	80
QUADRO 07.	Habilidades/ capacidades intelectuais.....	81
QUADRO 08.	Outros.....	81
QUADRO 09.	Perfil do aluno.....	92
QUADRO 10.	Perfil dos outros sujeitos da escola.....	94
QUADRO 11.	Medos entre 11 e 16 anos.....	127
QUADRO 12.	Medos entre 14 e 16 anos.....	139
QUADRO 13.	Sentimentos de maior frequência.....	144
QUADRO 14.	Motivos que explicam a honestidade na base das relações seguras – 8ª série – aluno	222
QUADRO 15.	Motivos do desagrado em relação à mentira do outro – 8ª série – aluno.....	238
QUADRO 16.	Motivos da influência ou não da alegria e da tristeza nas relações – 5ª série – aluno.....	244
QUADRO 17.	Motivos da influência ou não da alegria e da tristeza nas relações – 8ª série – aluno	253
QUADRO 18.	Motivos da tristeza do colega como resultado da nota baixa que tirei – 5ª série – aluno.....	265
QUADRO 19.	Motivos da alegria do colega não-amigo como resultado da nota baixa que tirei – 5ª série – aluno.....	271
QUADRO 20.	Alegria do professor e o bom desempenho escolar dos alunos – 5ª série – aluno.....	281

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01.	Aula mais alegre – 5ª série – aluno.....	200
GRÁFICO 02.	Aula mais alegre – 8ª série – aluno.....	203
GRÁFICO 03.	Aula menos alegre – 5ª série – aluno.....	205
GRÁFICO 04.	Aula menos alegre – 8ª série – aluno.....	207

LISTA DE ABREVIATURAS

A – Aristóteles
B – Willian Bennett.
C – André Comte-Spoville
EPU – Emoções Primárias ou Universais
ESS – Emoções Secundárias ou Sociais
SF – Sentimentos de Fundo
DCE – Desencadeadores ou Constituintes de Emoção
H – Humores
O – Outros
V – Virtudes
HCI – Habilidades/ Capacidades Intelectuais
NS – Não Sei
FI – Fundamental I
FII – Fundamental II
OSE – Outros Sujeitos da Escola
TSE – Todos os Sujeitos da Escola
EA – Escola A – Escola Privada
EB – Escola B – Escola Pública

SUMÁRIO

	LISTA DE TABELAS.....	11
	LISTA DE QUADROS.....	12
	LISTA DE GRÁFICOS.....	13
	LISTA DE ABREVIATURAS.....	14
01	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	TEMA.....	15
1.2	JUSTIFICATIVA.....	15
02	REVISÃO DE LITERATURA.....	23
2.1	CONSCIÊNCIA DAS EMOÇÕES E DOS SENTIMENTOS.....	33
2.2	EXPRESSÃO DE EMOÇÕES.....	45
2.3	INFLUÊNCIA EMOCIOSSOCIAL.....	48
2.4	QUALIDADE DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	54
2.5	VIRTUDES.....	57
2.6	AS CATEGORIAS.....	68
03	O CAMINHO DA PESQUISA.....	83
3.1	SITUAÇÕES OBSERVÁVEIS E OBSERVADAS.....	87
3.2	PROBLEMA.....	88
3.3	HIPÓTESE.....	89
3.4	VARIÁVEIS.....	89
3.5	OBJETIVOS.....	90
3.6	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	91
3.7	SOBRE AS ESCOLAS.....	94
3.8	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	97
3.9	DEFINIÇÃO DOS TERMOS.....	99
04	ANÁLISE DE DADOS.....	123
4.1	ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS DOS ALUNOS.....	124
4.2	ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS DOS OUTROS SUJEITOS DA ESCOLA....	297
05	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	330
06	BIBLIOGRAFIA.....	342
07	ANEXOS	360

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA ESCOLA

JUSTIFICATIVA

Acreditamos que a compreensão da realidade construída na relação pedagógica entre professor e aluno auxilia na resposta à questão da influência das emoções e sentimentos nos comportamentos expressos nestas e em outras relações afetivas na escola e fora dela; mas, apesar da crescente preocupação e ocupação com a dimensão afetiva do ser humano, em especial de alunos, tem-se observado que as deficientes relações afetivas, mais e mais, se constituem como obstáculos à aquisição de estruturas mentais afetivo-cognitivas compatíveis com a assimilação e acomodação de novos conhecimentos. Isso nos leva a considerar a necessidade de produção de conhecimento, no que diz respeito à dimensão afetiva de escolares, o que justifica nossa decisão de estudo dessa área. Segundo Beauvois (1999), tem-se negligenciado quase que inteiramente pesquisar e debater sobre as relações entre os processos afetivos e os processos cognitivos.

A necessidade de se dedicar atenção à questão afetiva é reconhecida e encontramos na legislação, na LDB e nos PCNs , artigos que a justificam.

No Artigo 1º da Constituição Federal, encontramos: “os fundamentos do Estado Democrático de Direitos são: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político”.

Ainda na Constituição Federal – Capítulo da Educação – Seção I – Da Educação no Artigo 205 pode-se ler: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Complementarmente, instrui a LDB (Lei nº 9.394, de 20.12.96):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Título I – Da Educação, Artigo 1º. In DORNAS, Roberto. Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Comentários e Anotações, p.83)

Por sua vez os PCNs ressaltam:

Explicitar a necessidade de que as crianças e os jovens deste país desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação, dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências. (PCNs 5ª a 8ª séries – Introdução, p. 10-1).

Também os PCNs esclarecem que: a “**dignidade da pessoa humana** – Implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações

interpessoais, públicas e privadas” (PCNs 5ª a 8ª séries – Temas transversais, p. 21).

Percebe-se, pois, que os textos legais e normativos indicam explicitamente a necessidade de que a educação contemple, em suas atividades, o pleno desenvolvimento da pessoa. Há de se levar em conta também que a convivência humana de boa qualidade permite um ambiente favorável à construção dos conhecimentos, do desenvolvimento de suas inteligências e do real respeito à dignidade humana.

Nas teorias piagetiana, vygotskiana, walloniana, rogeriana e golemiana, o afeto é necessário a qualquer aprendizagem, apesar de não ser suficiente; o sujeito é um ser social e comunicativo; a racionalidade e a afetividade têm desenvolvimento paralelo, apesar de, por exemplo, com o tempo, verificar-se uma diferença por vezes muito acentuada com predominância de valorização para a racionalidade; não se pode perder a dimensão humana na relação de ensino-aprendizagem, pois ela se passa pessoa-pessoa; e não olvidar que a inteligência cognitiva e a inteligência emocional bem desenvolvidas permitem ao indivíduo a condição de melhor ler o mundo, com a propriedade requerida, criticá-lo e recriá-lo criativamente, sem traumas (pelo menos insuperáveis) e medos que não deveriam existir numa relação de construção do conhecimento.

Em 1872, quando Charles Darwin publicou, em “A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais”, os resultados das suas pesquisas e da dos seus colaboradores, já sugeria a necessidade de pesquisadores fisiologistas se dedicarem a este tema, pois antevia possibilidades bem promissoras para o estudo das emoções e suas expressões, conforme citado a seguir:

Vimos também que as expressões por si mesmas, ou a linguagem das emoções, como por vezes são chamadas, certamente têm importância para o bem-estar da humanidade. Entender, na medida do possível, a fonte ou origem das várias expressões que a todo momento podem ser vistas nos rostos dos homens à nossa volta, sem mencionar nossos animais domesticados, deveria ter um enorme interesse para nós. Por essas muitas razões, podemos concluir que a filosofia do nosso tema fez por merecer a atenção dispensada por inúmeros excelentes observadores, e que ela merece ainda mais atenção, especialmente por parte de fisiologistas habilitados (DARWIN, 2000, p. 341).

Essa indicação de Darwin tem correspondência com os resultados de pesquisas neurológicas atuais de LeDoux (1998) e Damásio (2000a e b), a respeito da ação do cérebro nas vivências emocionais da pessoa, que contribuíram significativamente para o conhecimento e compreensão das áreas do cérebro ligadas diretamente com as expressões de emoções e sentimento. Isso nos permite avançar com mais certezas e algumas tantas dúvidas, no trato com a questão das emoções e sentimentos nas relações humanas.

Damásio (2000a, p.16) desvia-se do pensamento neurobiológico atual ao propor que os sistemas cerebrais responsáveis pelas emoções e pelos sentimentos dependem, de forma crítica, não só do sistema límbico, o que é uma idéia tradicional, mas também de alguns dos córtices pré-frontais do cérebro e, de forma mais importante, os setores cerebrais que recebem e integram os sinais enviados pelo corpo. Afirma o pesquisador que:

(...) as emoções e os sentimentos podem provocar distúrbios nos processos de raciocínio em determinadas circunstâncias. [e sugere que] (...) certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade (DAMÁSIO, 2000a, p. 14).

LeDoux (1998), buscando descobrir como o cérebro processa o significado emocional dos estímulos, por considerar “as emoções funções biológicas do sistema nervoso” (p. 12), conclui com a hipótese – fundamentada em certas correntes de evolução do cérebro, a que se somam os resultados de suas pesquisas – de que:

(...) em última análise o confronto entre pensamento e emoção pode ser solucionado não apenas pela predominância das cognições neocorticais sobre os sistemas emocionais, mas pela integração mais harmoniosa entre razão e paixão no cérebro, evolução esta que permitirá aos seres humanos do futuro conhecerem melhor seus verdadeiros sentimentos e utilizá-los de maneira mais eficaz no dia-a-dia (LEDOUX, 1998, p. 20)

Temos observado que tanto os sentimentos e as emoções quanto as suas ausências contribuem - ou dificultam - consideravelmente a construção do conhecimento na escola ou fora dela. Almeida (1999, p. 107) diz que “(...) na relação professor-aluno, uma relação pessoa para pessoa, o afeto está presente” e Darwin (2000), afirma a universalidade das expressões emocionais, o que nos permite então, generalizar a influência dos sentimentos e emoções a todas as relações existentes na escola.

Almeida considera que, para os docentes preparados para lidar com o desafio que é (re)unir a própria dimensão corporal com a relação de amizade e da procura amorosa do conhecimento, buscando a possibilidade de dialetizar as três dimensões numa proposta de um fazer pedagógico profícuo e mais humano, “o grande desafio é conseguir manter o equilíbrio entre a razão e a emoção sob pena de comprometer a realização de qualquer atividade do indivíduo.” (ALMEIDA, 1999, p.8)

Segundo Wallon, a afetividade é o ponto de partida do desenvolvimento do indivíduo, o que certamente marcará a constituição da pessoa, nas suas trocas com o meio físico e humano. Isso indica a necessidade da compreensão de que “desenvolver a Inteligência Emocional significa saber lidar com os sentimentos” (HRYNIEWIEZ, 1999, p. 184), e, por conseguinte, remete à prática vivenciada aos princípios éticos que nortearão o caminhar saudável dos parceiros da experiência cognitiva e afetiva na escola e fora dela.

Buscar dados e elementos que façam melhor compreender essa realidade construída na relação pedagógica é importante, pois contribuirá para responder à questão de como o professor e o aluno em sua atividade pedagógica relacionam-se com as emoções, tanto quanto como estes se comportam nas outras relações afetivas existentes na escola e fora dela.

Segundo Wallon:

(...) O sentimento que se liga a uma coisa, a um acontecimento, a uma situação, pode modificar-lhe o aspecto. O desejo, a repulsa, a paixão podem transformar a realidade até torná-la dificilmente reconhecível por outros (WALLON, in ALMEIDA, 1999, p.34).

É dedicando atenção ao problema das emoções e sentimentos (que parece ser no momento tão inadiável, para aqueles que se dedicam à educação de crianças, adolescentes e adultos), que poderemos encontrar uma alternativa para a possível construção e/ou encaminhamento de soluções desejáveis, quais sejam, o equacionamento e adequação dos desejos às necessidades instrutivas e formadoras da pessoa que conhece.

Não parece fácil realizar tal proposta, mas pensando com Pedro Abelardo – filósofo medieval, “é mais nobre enfrentar a tentação do que evitá-

la” (In HRYNIEWIEZ, 1999, p. 184). Essa tentação consiste em continuar fazendo pedagogia puramente da razão e ignorar toda a emoção e o sentimento presentes no processo ensino-aprendizagem. Wallon afirma que, “(...) muitas vezes, é a emoção que dá o tom à realidade (...)”, (In ALMEIDA, 1999, p. 59).

Isto posto, acredita-se que se tem uma indicação, ao menos provável, para se explorar e desenvolver pesquisa, que venha a ser mais uma contribuição à educação, pois, conforme Damásio (2000b, p. 70), “podemos educar as nossas emoções, mas não suprimi-las completamente, e os sentimentos interiores que vamos tendo são as melhores testemunhas do nosso insucesso.”

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

REVISÃO DE LITERATURA

*“Não viso reduzir os fenômenos sociais a fenômenos biológicos,
mas antes debater a forte ligação entre eles.”*

António Damásio

A grande questão, que parece surgir neste panorama da pesquisa da dimensão emocional do ser humano, é, na verdade, o quanto de medo terá que se vencer para, então, se aceitarem os resultados apresentados nas recentes pesquisas neurológicas sobre o papel significativo e concreto das emoções e dos sentimentos em nossas vidas.

Aceitar tal descoberta e atuar neste sentido, leva a crer que se faz necessário desenvolver e/ou aplicar um programa de educação emocional para todas as pessoas da escola.

Damásio (2000a, p.16) define sentimento como “o processo de viver uma emoção”. Diz que os sentimentos acabam por se tornar “qualificadores” da coisa que é percebida ou recordada. Refere-se também às emoções e aos sentimentos enquanto “*sensores*”, “*guias interiores*” e sentencia que os sentimentos “são o *resultado* de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo” (2000a, p. 17), lembrando, ainda, que emoção – etimologicamente – é “movimento para fora” (2000a, p.153).

Abrir-se a esta possibilidade, a partir das definições propostas por Damásio, a princípio de reflexão, especulação filosófico-científica e posteriormente de aceitação mesmo da morte do antagonismo mantido há tanto

tempo entre emoção e razão, resultará na aplicação de um programa de educação emocional na escola.

Com isso, vencer-se-á a dificuldade de trabalhar as emoções e os sentimentos na escola, por se ter deixado de lado a pesquisa das emoções e dos sentimentos, provavelmente pelo seu caráter demasiadamente subjetivo, confuso e, por consequência, de quase inviável investigação laboratorial, até então, nos moldes e critérios exigidos para certas pesquisas científicas.

Desde o final do século XIX, Charles Darwin (1872) demonstrou, através de considerada e significativa pesquisa, a expressão das emoções, tanto no homem quanto nos animais, inclusive evidenciando a questão da universalidade dessas expressões emocionais, haja vista que colheu materiais e informações, a partir dos muitos colaboradores em várias partes dos continentes, tendo assim dados suficientes para sustentar as conclusões que apresenta em sua obra, no que diz respeito às expressões das emoções.

Apesar de ter ficado um pouco esquecido este trabalho de Darwin, até pouco tempo, atualmente acontece uma nova busca desta fonte de pesquisa, por se considerar que, no momento, é imprescindível debruçar-se sobre as questões das expressões emocionais e sentimentais, para uma melhor atuação nas relações inter e intrapessoais, no sentido de uma melhor construção cognitiva e afetiva das pessoas.

Apostando também neste crescimento – o emocional – é que vários neurocientistas e outros pesquisadores, dentre os quais citamos Joseph LeDoux, Antonio Damásio, Fritz Stemme, Daniel Goleman, nele investiram atenção e trabalho, chegando a interessantes descobertas científicas a respeito das

ocorrências cerebrais durante e após vivências emocionais, registrando, com alta tecnologia, as atividades das áreas do cérebro que são ativadas nos momentos emocionais vividos pelos seres humanos. Essa tecnologia – o PET, Transmissor de Emissões de Pósitrons – realiza tomografia por emissão de pósitrons, uma técnica de neuroimagem, que permite identificar e localizar os impulsos cerebrais e mapear as regiões cerebrais ativadas quando o organismo vive uma emoção. (DAMÁSIO, 2000a, p. 117 *passim*)

Joseph LeDoux, em sua obra “O Cérebro Emocional – Os misteriosos alicerces da vida emocional” (1998), traz as concepções a que chegou sobre a origem cerebral das emoções, tendo como meta descobrir como o cérebro processa o significado emocional dos estímulos, tentando vencer a dicotomia psicológica fundamental entre pensamento e sentimento, entre cognição e emoção. Por fim afirma que as “emoções tornam-se poderosos fatores de motivação para futuras atitudes. São elas que definem o rumo de cada ação e dão a partida nas realizações de longo prazo” (1998, p. 19).

As contribuições de LeDoux no campo da neurociência permitem que façamos aproximações com a psicogenética piagetiana, no sentido de entender que os processos de equilíbrio, vão se constituindo pelo desequilíbrio e reequilíbrio forjando as estruturas mentais, e não podendo separar a razão das emoções e sentimentos na mente, possivelmente, se apresenta a conciliação e reconhecimento da importância - também - da afetividade no processo de aprendizagem do sujeito psicológico. Piaget considerava “afetividade como o aspecto de comportamento que diz respeito a interesse, motivação dinâmica, energia. Está indissociavelmente ligado ao aspecto estrutural da cognição” (FURTH, 1982, p. 226 – Glossário).

Na obra “O Erro de Descartes”, Damásio (2000a) descreve algumas de suas pesquisas neurológicas, que o levam a apontar o signo de René Descartes como tendo emblematicamente marcado toda uma época com sua percepção da relação mente-corpo, concepção atualmente alterada, pois Antônio Damásio se opõe à famosa afirmação filosófica de René Descartes “Penso, logo existo.”, isso porque “ a afirmação sugere que pensar e ter consciência de pensar são os verdadeiros substratos de existir” (DAMÁSIO, 2000a, p. 254). Explica o neurocientista português, acrescentando: “ (...) como sabemos (...) Descartes via o acto de pensar como uma actividade separada do corpo, essa afirmação celebra a separação da mente, a <<coisa pensante>> (*res cogitans*), do corpo não pensante, o qual tem extensão e partes mecânicas (*res extensa*)” (ibidem).

E finalmente, categórico, afirma Damásio (ibidem, p.255):

É este o erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substancia corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com funcionamento mecânico, por um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física, ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo. Em concreto; a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para outro”.

E no livro “Sentimento de Si” (2000b), Damásio afirma a necessidade e a possibilidade da educação das emoções, indicando seis emoções primárias ou universais, quais sejam: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa e aversão (p. 71).

Além das emoções primárias, apresenta-nos as emoções secundárias ou sociais, tais como: vergonha, ciúme, culpa e orgulho; ainda denominando emoções de fundo, àquelas expressas no bem-estar ou no mal-estar, a calma ou a tensão.

Quando Damásio sugere as emoções secundárias ou sociais, indicando a influência da aprendizagem e da cultura nas expressões emocionais, em que estas são revestidas de novos significados, acentua – como já havia mencionado Vygotsky – o papel da interação social no processo de aquisição e construção de habilidades cognitivas e sobre a aprendizagem das emoções.

As relações sociais contribuem ou dificultam o resultado de todo e qualquer produto que venha a partir da realidade social construída, incluindo também as relações bio-psico-sociais que acontecem na escola.

Para Oliveira, “(...) a particular importância da instituição escola nas sociedades letradas (...) são fundamentais na construção dos processos psicológicos dos indivíduos dessas sociedades” (OLIVEIRA, 1992, p. 32).

Assim, identifica-se a possibilidade de fazer cada vez mais positiva, a intervenção pedagógica, para não só evitar as possíveis experiências acidentais – quer na criança ou no adolescente –, como também permitir que a escola, no desenvolvimento da aprendizagem, considere os aspectos biológicos, sociais, cognitivos e afetivos dos pares desta relação.

Afirma o autor que:

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um

indivíduo sobre os outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA, 1992, p.33).

Se, para Vygotsky, a cultura é parte essencial na constituição do ser humano, num processo em que o biológico transforma-se no sócio-histórico, considerando que o aspecto de sua contribuição seja o da dimensão social, então, não se pode permanecer indiferente a esse aspecto de influência sobre o funcionamento e expressões das emoções e dos sentimentos da pessoa.

Nesse sentido, para Goleman (in Stemme, 1996):

Inteligência Emocional significa: o homem está consciente de suas emoções. Deve, entretanto, não só reconhecer suas emoções, mas também saber lidar com elas, saber expressa-las de modo adequado. Ou dependendo das circunstâncias, também deve reprimi-las. (STEMME, 1996, p. 12 – 3).

Assim Goleman vem cumprir com a função de alertar o público em geral a respeito da necessidade de “dedicar uma atenção maior à competência emocional e social de nossos filhos e de nós mesmos, e fomentar mais energeticamente as forças e aptidões do coração humano”. (GOLEMAN, 1996, p.7)

O autor do livro “Inteligência Emocional” apresenta como teses e postulados o seguinte:

- 1- As pessoas esqueceram como perceber suas emoções. É preciso dedicar atenção constante para uma constante percepção dos próprios estados interiores.
- 2- As formas de desempenho das inteligências racional e emocional não devem ser vistas como opostas, mas consideradas dentro de um mesmo contexto [sócio-emocional].

A partir dessas teses, pode-se concluir que esta atenção e percepção levarão a desenvolver uma atitude diferenciada no relacionamento humano. E este novo relacionamento, pautado numa afetividade positiva, pois com maior consciência e interesse, passa a exigir da educação em geral e da escola em particular uma observância, mas não só, pois também é necessário uma proposta que contemple explícita e intencionalmente a questão da educação emocional. “A educação em casa e na escola deve se concentrar nas emoções, ou seja, desenvolver e fomentar nas crianças aptidões essenciais emocionais” (GOLEMAN, 1996, p. 284).

Por isso consideramos que o homem (e em particular o aluno) enquanto ser sensível que busca correspondências particulares de prazer para suas atividades, tanto pensa e contempla os objetos pensáveis e sensíveis, quanto descobre nessa mesma atividade o prazer de saber que alimenta a vida do ser pensante que é o ser humano. Por isso mesmo, afirma Seeburger:

Tornar-se emocionalmente educado e aprender como sentir isso implica aprender duas coisas inter-relacionadas. Aprender a sentir, em primeiro lugar é desenvolver a capacidade de sentir a ampla extensão das emoções humanas, sentir todas as emoções livre e profundamente; e aprender o que sentir é desenvolver respostas emocionais que são apropriadas a uma situação atual ajustadas no tipo e na intensidade. (SEEBURGER, 1999, p.31)

Quando Goleman (1996) indica a necessidade de desenvolver e fomentar nas crianças a aptidão emocional, pode-se estabelecer a relação com Galvão (1996), quando se refere a Wallon desta forma: “ao dirigir o foco de sua análise para a criança, Wallon revela que é na ação sobre o meio humano, e não sobre o meio físico, que deve ser buscado o significado das emoções” (p.51).

Ora, quando Goleman (1996) afirma que as pessoas esquecem de perceber as emoções, está sugerindo a tomada de consciência delas, para assim – acredita-se – terem maior autonomia nas tomadas de decisão segundo o critério que seria o melhor emocional e eticamente.

Neste sentido, acredita-se que Wallon também estava atento à questão das emoções, pois propõe o estudo contextualizado das condutas infantis, buscando compreender em cada fase do desenvolvimento, o sistema de relações estabelecidas entre a criança e o ambiente.

Elas [as emoções] podem, sem dúvida, ser encaradas como a origem da consciência, porque, pelo jogo de atitudes determinadas, elas exprimem e fixam para o próprio sujeito certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só constituem o ponto de partida da consciência pessoal por intermédio do grupo onde elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais ser-lhe-ia impossível operar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e dele mesmo. (WALLON, 1995, p. 277).

As implicações educacionais da teoria walloniana tocam as dimensões sócio-políticas da educação e esta propõe-se, enquanto, também instrumento

para a reflexão pedagógica, a saber, a necessidade de uma educação da pessoa completa.

Para Wallon, analogamente, é possível constatar que a atividade intelectual voltada para a compreensão das causas de uma emoção reduz seus efeitos, o que, por conseguinte, nos permite concluir que a desatenção para com os conteúdos afetivos, as emoções e os sentimentos, pode ser obstáculo à aprendizagem escolar e extra-escolar. Ao contrário, dando a devida atenção e ocupando-se convenientemente com a questão afetiva, poder-se-á trabalhar bem as emoções e os sentimentos para torna-los favoráveis às construções cognitivas e às relações interpessoais.

Para Wallon,

A comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça a definir-lhe as causas. Um sofrimento físico, quando procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica. O sofrimento moral, que conseguimos relatar a nós mesmos, cessa de ser lancinante e intolerável. Fazer um poema ou um romance de sua dor era, para Goethe, um meio de furtar-se a ela (WALLON, in GALVÃO, 1999, p. 67).

Dantas (1992) afirma ser uma das belas intuições da teoria walloniana a seguinte assertiva: “a construção da pessoa é uma autoconstrução” (p.97), embora feita com o outro.

Por conseguinte, acreditamos que o trabalho pedagógico bem orientado, segundo as novas descobertas da neurociência, da Psicologia Genética, da Filosofia e da Psicologia, e isso nos leva a optar por trabalhar a

pessoa integral, com seus sentimentos e emoções, no coletivo, e em particular na dimensão escolar.

CONSCIÊNCIA DAS EMOÇÕES E DOS SENTIMENTOS

*“(...) conhecer os sentimentos causados pelas emoções
era absolutamente indispensável para a arte de viver,
e porque a arte de viver foi um tremendo sucesso
na história da natureza.”
António Damásio*

A todo momento estamos agindo, pensando e sentindo o mundo, fazendo coisas e nem sempre temos consciência das emoções e/ou sentimentos que estão se processando concomitantemente ou que definem o nosso modo de agir. O intrigante em tudo isso é que somos seres racionais e dotados de consciência, sendo esses, os elementos que nos diferenciam dos outros animais.

Desde a antiguidade, o homem reflete sobre as questões da consciência e das emoções, o que atualmente retorna com maior ênfase, não somente no campo da Filosofia, como também no da Ciência Empírica.

Dionísio e Apolo, deuses da mitologia grega, representavam o prazer, o da sabedoria e o da diversão; o que faz acreditar que o processo emocional era até certo momento considerado como inerente ao homem e ao seu fazer/existir e, inclusive, estimulado, visto como uma necessidade de ser conhecido, o que com o tempo foi se perdendo no mundo ocidental.

Diferentemente de Nietzsche, Colli (1996) na leitura dos pré-socráticos, Heráclito, Empédocles, e na do discípulo de Sócrates, Platão, diz que:

Apolo é uma expressão em que se manifesta um conhecimento; seguindo os modos como as palavras da adivinhação na Grécia primitiva reúnem-se em discursos, desenvolvem-se em discussões, elaboram-se no abstrato da razão, será possível entender esses aspectos da figura de Apolo como símbolos iluminadores de todo o fenômeno da sabedoria. (p. 14-5)

Colli (1996), citando Hesíodo e Píndaro, refere-se a Dionísio como um deus que “dá muita alegria” e, segundo Homero é “uma fonte de exaltação para os mortais” (p. 30).

Para Nietzsche, Apolo e Dionísio estão em situações opostas e sem qualquer ponto de afinidade; contudo, segundo Colli, o que Platão chama de “*mania*”, aqui podemos chamar de *prazer*, por acreditarmos que a satisfação de uma mania gera algum tipo de prazer, para quem a satisfaz.

Segundo Colli (1996, p. 16-7), citando Platão, como uma testemunha de peso:

Apolo e Dionísio possuem uma afinidade fundamental, justamente no terreno da ‘mania’; juntos, eles esgotam a esfera da loucura, e não faltam bases para formular a hipótese – atribuindo a palavra e o conhecimento a Apolo, e a imediatez da vida a Dionísio – de que a loucura poética é obra do primeiro, e a erótica, do segundo.

A partir da experiência mítica, que também é uma forma de buscar o conhecimento, este somente existe tendo a verdade como base. Segundo a Gnoseologia, inicia-se a busca da experiência racional, que tem como características predominantes, a clareza, a evidência, o fato, a lógica dos argumentos expostos. Desta forma, a partir de Giles (1984), ficava cada vez mais evidente que o homem precisava, além de ter conhecimento da *physis*, também saber mais sobre si mesmo, pois como explicar que, o ser que mais sabe, à exceção do absoluto, pouco saiba sobre si mesmo?

Sócrates, Platão e Aristóteles, dentre outros filósofos clássicos, inquietavam-se e inquietavam os seus contemporâneos e ainda hoje geram incômodos nos pensadores atuais, com afirmações sobre as emoções e os sentimentos, aceitas e comprovadas pela ciência hodierna.

Sócrates recomendava o conhecimento de si, como forma de melhor lidar consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Platão sugeria uma busca da sensibilidade da alma, o que entendemos como um indicador para a percepção dos estados emocionais do homem. Aristóteles levanta discussões sobre algumas emoções e alguns sentimentos como necessários para uma melhor convivência, desde que as pessoas soubessem o que sentiam para agirem com uma consciência pautada na Ética.

Na filosofia medieval, segundo Abbagnano (1982), encontra-se uma espécie de negação das emoções, pois as duas maiores expressões filosóficas da Idade Média – Aurélio Agostinho e Tomás de Aquino – relacionam, respectivamente, as emoções com a vontade e com a afecção, ou seja, modificação sofrida. As emoções eram consideradas como algo concupiscente e irascível, portanto, prejudicial à razão.

Além desses filósofos, outros também trataram da questão dos sentimentos como Hegel, Espinosa, Kierkegaard, Leibnitz, Descartes, Nietzsche, Sartre, dentre outros, segundo Thums (1999). Isso mostra, acredita Thums, a relevância e necessidade de se dedicar (a escola, a família e a sociedade) à tomada de consciência das emoções e dos sentimentos pelas pessoas.

No final do século XIX e início do século XX, Charles Darwin, William James e Sigmund Freud davam um lugar de destaque no discurso científico, às emoções, com as suas publicações, apesar disso, a Neurociência e a Psicologia Cognitiva não deram o tratamento devido à questão, segundo Damásio (2000c).

Darwin estudou as expressões das emoções em diferentes culturas e espécies, chegando à conclusão de que elas são universais. W. James identificou o problema das emoções com clareza e apresentou relato que, mesmo incompleto, é fundamental. Freud descortinou gradativamente o potencial patológico dos transtornos emocionais e defendeu a importância das emoções na vida das pessoas.(DAMÁSIO, 2000c, p. 59).

Atualmente, na neurociência, as pesquisas levadas a efeito por Antonio Damásio e Joseph LeDoux, dentre outros pesquisadores, têm feito importantes descobertas sobre as reações cerebrais resultantes do sentir emoções e sentimentos pelos indivíduos, usando como tecnologia o PET (Transmissor de Emissão de Pósitrons).

Damásio afirma que, além das emoções, dos sentimentos e dos sentimentos de fundo, um outro elemento aparece como necessário para compor o esquema fundamental que dá vida e sentido ao viver do homem: *a consciência*.

Na própria Psicologia da consciência, existem divergências na forma de conceituar a consciência. A forma de tratar essa questão varia desde “o modo próprio em que se dão as vivências” (DORSCH, 2001, p.182) até a negação da existência de processos psíquicos inconscientes.

Para Leibnitz “a consciência é a totalidade dos conteúdos de nossa experiência do eu” (DORSCH, 2001, p.182). Já, para Damásio (2000), a consciência e o estado de vigília, assim como a consciência e a atenção básica, podem ser distinguidas, conforme tem observado em alguns pacientes. O termo *vigília*, segundo nota do tradutor, p. 22,

Está sendo usado neste livro [O mistério da consciência] como tradução para **wakefulness**, indicando o estado desperto, ou seja, acordado; não se refere ao uso corriqueiro de vigília como ‘insônia’ ou ‘o estado de quem vela durante a noite, privando-se do sono. (In DAMÁSIO, 2000c).

Para Damásio, *a consciência e a emoção são inseparáveis*. Contudo, afirma que se pode separar a consciência em dois tipos, segundo sua complexidade: um, *a consciência central*, que fornece ao organismo um sentido de self concernente a um momento e a um lugar – o aqui e o agora. Esse tipo de consciência não ilumina o futuro e o único passado que ela vagamente nos permite vislumbrar é aquele ocorrido no instante imediatamente anterior. O outro tipo é a *consciência ampliada*, que é complexa e possui muitos níveis e graus, fornecendo ao organismo um complexo sentido do self – uma identidade e uma pessoa – situa essa pessoa em um ponto do tempo histórico individual, ricamente ciente do passado vivido e do futuro antevisto e profundamente conhecedora do mundo além desse ponto.

Para Damásio (2000c, p. 169):

Consciência é o termo abrangente para designar os fenômenos mentais que permitem o estranho processo que faz de você o observador ou o conhecedor das coisas observadas, o proprietário dos pensamentos formados de sua perspectiva, o agente em potencial.

Em suma, segundo Damásio (2000c, p. 34):

A consciência central é um fenômeno biológico simples; possui apenas um nível de organização, é estável no decorrer da vida do organismo, não é exclusivamente humana e não depende da memória convencional, da memória operacional, do raciocínio ou da linguagem. (...) a consciência ampliada é um fenômeno biológico complexo, conta com vários níveis de organização e evolui no decorrer da vida do organismo.

À medida que se pesquisa, observando as ações e reações das pessoas a partir das emoções expressas em comportamentos e em possível verbalização das emoções e dos sentimentos, verificam-se os graus diferentes de consciência que as pessoas têm sobre o que sentem, o fato que as leva a situações de angústias e incompreensões variadas, pois o não conseguir ter consciência das suas emoções e sentimentos, leva a uma maior dificuldade de compreender, gerenciar e superar o que se fizer necessário.

Por isso mesmo, Damásio (2000c) afirma que a educação das emoções e dos sentimentos é necessária a todas as pessoas e em especial deve estar na escola.

Uma educação que ofereça concretamente a condição de desenvolvimento integral do ser humano, e isso inclui educar emoções e sentimentos, estará ampliando a consciência dos sujeitos (escolares), contudo, não se pode confundir consciência ampliada com inteligência, pois, segundo Damásio (2000c, p. 255), “consciência ampliada não é o mesmo que inteligência”, isso porque, para este neurocientista, a manifestação dessa consciência torna o organismo ciente da maior esfera de conhecimento possível, ao passo que a inteligência se relaciona à capacidade de manipular conhecimentos com tal êxito que respostas inéditas possam ser planejadas e executadas.

Damásio (2000c, p.254) define a consciência ampliada como “a capacidade de estar consciente de uma gama enorme de entidades e eventos”, e ainda esclarece que a consciência ampliada é “a capacidade de gerar um senso de perspectiva individual, de propriedade e da condição de agente sobre uma gama de conhecimento maior da que a abrangida pela consciência central”. É nesse sentido que, com Damásio (2000c), podemos afirmar que a consciência ampliada possibilita a consciência moral (p.295) e, dessa forma, conhecer contribuirá para ser (p.399).

A partir dessa perspectiva podemos concluir que a educação afetiva (aprendizagem e consciência de emoções e sentimentos) é ampliar a consciência sobre estados interiores do próprio sujeito.

Ainda, como resultado de suas pesquisas e reflexões, ele afirma que as emoções são públicas e os sentimentos são privados, estabelecendo ainda uma distinção entre o *sentir* e o *saber que temos um sentimento*, apesar de não haver evidência de que temos conhecimento de todos os nossos sentimentos, ao contrário, há, inclusive, muitos indícios da não consciência de todos eles.

Damásio (2000c, p.57) distingue, no processo de consciência das emoções e dos sentimentos, três estágios de processamento, que fazem parte de um *continuum*, quais sejam:

“um estado de emoção, que pode ser desencadeado e executado inconscientemente;

um estado de sentimento, que pode ser representado inconscientemente, e

um estado de sentimento tornado consciente, isto é, que é conhecido pelo organismo que está tendo emoção e sentimento.”

Dessa forma, verificamos que este neurocientista considera tanto a consciência quanto a inconsciência nos processos emocionais. Com isso, a questão da consciência ganhou maior força, deixando de ser predominantemente uma discussão tão somente da Filosofia e despertando maior interesse também na Ciência Empírica.

A partir das descobertas de Damásio, verifica-se, cada vez mais, que a dimensão emocional está a exigir muita atenção na contemporaneidade, pois não mais parece possível - devido ao alto índice de violência fruto de causas emocionais - ficar relegando a necessidade de educar as emoções. Analisando esses fatos, Goleman (1996, p.284) recomenda que seja a educação informal e formal, concentrada nas emoções, para desenvolvimento e fomentação de aptidões essenciais emocionais.

Ora, apesar de algumas críticas que Daniel Goleman tem recebido, sobre a impossibilidade de mantermos a atenção e a consciência sobre todos os nossos atos, pensamentos e emoções, o tempo todo, a teoria da inteligência

emocional vem exatamente chamar a atenção para a importância das emoções no cotidiano das pessoas.

Fritz Stemme (2000), um dos críticos de Goleman, discute que é impraticável manter essa vigilância contínua, pois seria demasiadamente estressante, para qualquer um, manter-se nesse estado de alerta sempre, sem neurotizar-se.

Considerando as discussões que têm acontecido no mundo sobre as emoções e os sentimentos, Damásio (2000c, p.57-8) conclui, a partir de suas pesquisas, que:

(...) a consciência tem de estar presente para que os sentimentos influenciem o indivíduo que os tem, além do aqui e agora imediatos. A relevância desse fato – de que as conseqüências supremas da emoção e do sentimento humano giram em torno da consciência – não foi adequadamente aquilatada (...). A emoção provavelmente havia se estabelecido na evolução antes do aparecimento da consciência, e emerge em cada um de nós como resultados de indutores que com freqüência não reconhecemos conscientemente; por outro lado, os sentimentos produzem seus efeitos supremos e duradouros no teatro da mente consciente.

Assim, consideramos também a consciência das emoções e dos sentimentos como uma categoria para a nossa análise dissertativa. Vamos considerar os conceitos de emoção e sentimento, segundo Damásio (2000a, p.16), que define sentimento como “*o processo de viver uma emoção*” e diz que os sentimentos acabam por se tornar “*qualificadores*” da coisa que é percebida ou recordada.

Refere-se também aos sentimentos enquanto “*sensores*”, “*guias interiores*” e sentencia que os sentimentos “são o resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo”. (2000a, p.17) Emoção – etimologicamente – é “*movimento para fora*”. (2000a, p.153), ou seja, é um processo fisiológico que se manifesta em forma de comportamento.

Damásio (2000c) também nos apresenta os *sentimentos de fundo que estão em segundo plano, mas ajudam a definir o nosso estado mental e dão cor à nossa vida*; assegurando que, *portanto, acreditamos necessário ter atenção também a estes sentimentos*. E estabelece distinção entre emoção e sentimento, dizendo que:

Sentimento é uma “*experiência mental privada de uma emoção*” e emoção é “*o conjunto de reações, muitas delas publicamente observáveis*”. (DAMÁSIO, 2000c, p.64).

Também estaremos considerando o que diz Wallon (1995) sobre as emoções, isto é, que:

(...) podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade.

Partindo desses conceitos, acreditamos ser necessário que as pessoas tenham consciência das suas emoções e sentimentos, para trabalhar seus aspectos interiores emocionais e melhor avaliar os seus impulsos de agir para, assim, evitar comportamentos que venham a prejudicar a si mesmas ou as

outras, pois se tem observado que os conflitos psicológicos exacerbados têm ocasionado conflitos sociais muito prejudiciais à convivência humana.

O respeito às emoções e aos sentimentos é indispensável para a boa convivência, pois, quando se desrespeita a dimensão afetiva das pessoas, geralmente, acontecem distúrbios comportamentais, quer na escola ou fora dela.

A consciência da dimensão afetiva em si permite à pessoa uma análise e, a partir dela, a opção pela que mais lhe convenha, ou seja, a que mais contribua para o bem estar geral.

Consideramos como provável que a consciência das emoções e dos sentimentos em si, permite a melhor identificação e compreensão dos mesmos elementos afetivos nos outros, segundo a lei de afinidade, considerando-se o que a Física nos oferece (CAPRA,1993); e isso viabiliza, não só a ampliação da consciência como também a existência de uma maior cooperação e o estabelecimento de relações saudáveis e não conflituosas.

O conflito não é em si mesmo mau, o que determina a sua possibilidade de ser prejudicial é a razão, intenção e resultado do conflito, bem como o tempo de permanência que o faz operar como estressor, como ameaça ao bem-estar bio-psico-social dos sujeitos. Não saber o que fazer no e com o conflito, o faz maior do que o sujeito e por vezes isso acontece com os jovens.

Teríamos assim, segundo May (1996), a situação ideal em que o ego guia inteligentemente o id e “uma tal relação de cooperação somente é possível se alicerçada na compreensão e na conciliação” (p.160). Por conseguinte, podemos afirmar, de acordo com Goleman (1996), que uma pessoa com maior

consciência e educação sobre as próprias emoções, terá melhores condições para construir e manter relacionamentos positivos.

Compreender a questão da relação de cooperação, segundo F. Capra (1997), é entender as relações humanas, enquanto sistêmicas, pois:

(...) quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes. (In ASSMANN e MO SUNG, 2000)

A crise de percepção, segundo ASSMANN e MO SUNG (2000), é mais do que uma simples crise de conhecimento; é uma crise na forma de viver e de organizar a vida humana e social.

Portanto ter consciência das próprias emoções e sentimentos e, dentro do possível, das emoções/sentimentos do outro, possibilita ter a noção dos limites de cada um e leva a uma busca consciente de superação das dificuldades afetivas e cognitivas, pois em última análise todos queremos ser felizes.

Acreditamos que este estado de felicidade é o resultado da harmonia entre as relações emocionais que fundamentam as relações intra e interpessoais, ou seja, configuram as relações dos grupos sociais. Na concepção de ASSMANN e MO SUNG (2000, p. 79):

Quando as pessoas têm uma visão sistêmica da realidade social conseguem perceber que elas são o que são porque fazem parte de um todo social e que elas não existiriam sem a existência de outras pessoas e do sistema social. Elas conseguem perceber que o que afeta

uma pessoa ou grupos sociais ou a natureza, que é o meio onde o sistema social reproduz a sua vida, afeta a si próprio e ao seu grupo. Porque nós todos estamos interligados. (p.81)

Tratar, portanto, das emoções e dos sentimentos humanos, para Thums (1999), é fazer contato com o fruto de manifestações da individualidade, apresentadas na forma mais primária de comunicação (a emocional). Thums evidencia o amor humano como esta forma, pois considera-o complexo, porque dele fazem parte uma complexidade de sentimentos. E cita Gurméndez (1985, p.19), que afirma:

Para amar temos que sentir previamente essa presença viva e unitária do nós. Sofrer uma emoção, apaixonar-se, é como exalar-se, uma participação com o sentir dos outros, porque todos deixamos de ser para criar esta realidade comum e originária que somos. Amamos pois, sobre a base ontológica desta estranha e contraditória conjunção do eu e de todos em comum.

EXPRESSÃO DE EMOÇÕES

“(...) as expressões por si mesmas, ou a linguagem das emoções, como por vezes são chamadas, certamente têm importância para o bem estar da humanidade.”

Charles Darwin

As expressões emocionais são elementos decisivos na base da comunicação eficiente, pois fornecem aos interlocutores condição de compreender, para além da linguagem verbal, o conteúdo e a intenção expressos na mensagem enviada. Sobre as expressões de emoções, sem dúvida alguma, um

trabalho dos mais consistentes até agora produzidos, no aspecto que tratamos aqui, é o livro *A expressão das emoções no homem e nos animais* de Charles Darwin (2000), publicado em 1872.

A visão de Darwin (2000) sobre as expressões das emoções foi construída segundo as ciências naturais, ou seja, consideradas como “resultados das estruturas e dos hábitos de todos os animais que evoluíram gradativamente” (p.22), o que, segundo ele, é uma perspectiva nova (naquele instante do século XIX) e mais interessante.

Para Darwin chegar às suas conclusões acerca da universalidade das expressões emocionais, ele teve de observar em vários grupos e em diferentes faixas etárias, inclusive em crianças, pois segundo ele, estas exibem suas emoções com uma extraordinária intensidade, ainda carregadas de uma maior pureza e simplicidade existentes na infância.

Darwin observou e/ou colheu informações também dos loucos, posto que eles são dados às mais intensas paixões e as demonstram sem nenhum controle; da mesma forma que coletou dados de diferentes raças de seres humanos, de obras de arte, de alguns animais mais comuns (os facilmente encontrados) e por fim dos músculos faciais sob o efeito de correntes galvânicas - experiência realizada pelo Dr. Duchenne, no rosto de um homem velho, quando a pele tem menor sensibilidade. Com esta variedade de amostras observadas e analisadas, ficou possível concluir sobre a universalidade das expressões emocionais no homem e nos outros animais.

Dessas possibilidades de coleta de dados e de análise, para Darwin, a que menos contribuiu foi a pintura dos grandes gênios da arte, pois estes estão

preocupados e ocupados com a beleza e os músculos da face muito contraídos perdem o objetivo principal da arte, pelo menos na concepção clássica de arte.

Sobre as expressões das emoções, em sua obra publicada desde 1872, Darwin (2000) faz uma citação de Bain, que muito se aproxima da abordagem pretendida nesta pesquisa, pois ele afirma:

Vejo as assim chamadas expressões como parte integrante dos sentimentos. Acredito ser uma lei maior da mente que, justamente com os sentimentos internos, ou consciência, exista uma ação difusora, ou excitação sobre os órgãos corporais.(p. 19)

Ora, segundo Darwin (2000), se considerarmos as expressões físicas como a manifestação voluntária ou involuntária das emoções e dos sentimentos do homem num conjunto de gestos, verificamos que há semelhança nos mais diferentes lugares do mundo e inclusive nos outros animais e isto, nos levará a considerá-la como universal.

Com isso, na nossa pesquisa sobre *as emoções e os sentimentos na escola*, as *expressões verbais* que advêm destas emoções e sentimentos são uma categoria para a análise.

Para Abbagnano (1982), *expressão* “é própria de toda espécie de comportamento que consista na produção ou no uso de símbolos e, portanto se alia ao conceito geral de linguagem” (p.398). Considerando desta forma, temos na expressão emocional, também, um bom indicador de análise para evitarmos, por exemplo, o falseamento das expressões verbais dos entrevistados, permitindo assim, a identificação de algumas incongruências nas pessoas

entrevistadas, pois, ocorreu de se responder verbalmente uma coisa e expressar corporalmente (gestos, expressões faciais) outra.

Assim, considerando também a expressão gestual, temos a possibilidade de coletar dados além da palavra, do conteúdo emocional consciente ou inconsciente, dos sujeitos entrevistados.

INFLUÊNCIA EMOCIOSSOCIAL

“A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio”

Henry Wallon

As relações sociais são marcadamente determinadas pelas emoções e pelos sentimentos vividos pelas pessoas, quer ocorram em nível consciente ou inconsciente. Além disso, também existem as emoções e os sentimentos que são autorizados socialmente, ou seja, o momento em que é permitido sentir e expressar abertamente. Assim, consideramos que as influências emocio sociais são resultado das emoções e dos sentimentos autorizados pelo paradigma social vigente, ou não.

A partir do momento em que se permitiu pensar sobre as emoções e os sentimentos, vendo a pessoa como um sujeito biopsicossocial também nas relações, constata-se as trocas de influências nos mais diferentes tipos de convivência.

Ter consciência das influências emocio sociais que se sofre e que faz sofrer o outro a partir de si, é, acima de tudo, estar em condição diferenciada nas

relações interpessoais significativas ou não, conforme seja considerada no momento, pois assim manteremos atenção sobre a quantidade e a qualidade das relações e suas ações recíprocas, isso porque nem sempre o sujeito compreende, no momento imediato, o quanto de influência emocio-social tal pessoa ou situação está exercendo sobre ele ou ela, pois uma série de fatores determina tal situação. Para se chegar à condição de identificar os elementos influenciadores nas relações interpessoais, acreditamos ter como fatores necessários a compreensão de:

- Saber quais os elementos internos que favorecem ou não a aceitação dos componentes emocionais ou cognitivos;
- Perceber o quanto de assimilação está existindo na vivência entre os participantes e a própria pessoa.
- Identificar a admiração que se tem para com as pessoas, para se estar atento à receptividade das influências.

A influência das emoções e dos sentimentos nas relações sociais – afetivas e cognitivas – é intensa e muitas das vezes ignorada, o que torna imprevisível as consequências da vivência em grupo.

Wallon (1995), que estudou sobre as emoções no comportamento humano e as expressões das emoções e seus fins sociais, salienta que: “a emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio” (p.99).

O ambiente escolar é marcadamente um lugar de encontro, tanto de mesmo nível hierárquico – colegas da mesma turma ou mesma série, ou ainda

professores entre si; ou entre níveis hierárquicos diferentes – colegas de séries diferentes, professores e alunos e outros sujeitos da escola. Assim, este é um ambiente rico em vivências emocionais, apesar de nem sempre serem elas positivas.

Wallon (1995) ainda afirma que “é nas grandes afluências de pessoas, quando mais se apaga em cada um a noção de sua individualidade, que as emoções explodem com mais facilidade e intensidade” (p.99), do que se conclui que a escola é um lugar que propicia tais “explosões de emoções”, permitindo assim ricas e variadas experiências emocio-rationais.

Apesar de a escola buscar certa uniformidade, desde os uniformes, horários, tipos de tratamento etc, a variedade de emoções e sentimentos é múltipla, porque as pessoas são diferentes e a fluidez de emoções e sentimentos está profundamente vinculada aos estados internos das pessoas, constituídas pelas vivências escolares e extra-escolares, e emoções/sentimentos/vivências e conseqüentemente aprendizagens não ficam separados.

Assim, as expressões emocionais são manifestadas e influenciam mutuamente as pessoas da escola, quer como alunos, professores ou quaisquer outros sujeitos da escola.

Na escola se pode observar as tentativas de alguns professores de trabalhar o aspecto emocional dos alunos, porém, quase sempre, sem ter uma proposta fundamentada teoricamente, ficando apenas como algo empírico.

A escola, apesar de não ter explícita no seu currículo tal preocupação, de certa forma, tenta educar as emoções dos seus alunos; porém, como se tem observado, com deficiências sérias, pois jamais será isto possível com um

padrão universal que desconsidere as singularidades afetivas das pessoas. Segundo Goleman, “muitas vezes, nos primeiros estágios das inovações sociais, os pioneiros trabalham sozinhos, não percebendo que seu trabalho criativo faz parte de uma estrutura maior” (In SALOVEY e SLUYTER, 1999, p.9).

À medida que se busca apoiar as atividades pedagógicas nas pesquisas e teorias existentes sobre a questão emocional, o direcionamento de atividades na escola, levando em conta as emoções, permite esperar certas correspondências emocionais, como afirma Wallon (1995):

Fazer com que, nas mesmas circunstâncias e ao mesmo sinal, todos realizem simultaneamente os mesmos ritmos, gestos e atitudes, é evidentemente uniformizar, ao mesmo tempo que desenvolver, os efeitos da emoção; é fazer com que haja identidade de reações e comunhão de sensibilidade em todos. Assim, cada indivíduo se vê unido aos demais pelo gênero de manifestações que o revelam de imediato a si mesmo.(p. 99)

Quando encontramos na teoria walloniana esta perspectiva, não quer dizer que o ser humano deve se robotizar, mas apenas criar condições de manter comportamentos que favoreçam a sociabilidade, com demonstrações afetivas positivas, o que se confirma quando Wallon diz que: “a emoção serviu para essa forma de adaptação que consiste na ação em comum.”(p. 100); ou seja, a interação, que existe entre os sujeitos do processo, permite substancialmente a existência acentuada da influência entre eles.

Almeida (1999), nos seus estudos em Wallon sobre as emoções na sala de aula, escreve: “o desenvolvimento psíquico da criança é marcado pelo meio social, pelas relações que se estabelecem entre os indivíduos. A vida psíquica é resultado das influências do meio humano” (p. 63), o que vem a

confirmar a perspectiva da força das influências emociossociais na relação afetiva.

Jean Piaget, em sua teoria psicogenética, defende a importância das trocas entre o sujeito e o meio, pois a partir das interações existentes, a aprendizagem se define com eficiência. Logo, fica claro que a influência emociossocial, no processo tanto cognitivo quanto afetivo, é uma realidade.

Acreditamos que, por ser a maior missão da escola educar, e não só instruir ou informar, tratando dessa forma tão somente do aspecto cognitivo do aluno, é que defendemos a necessidade de educar o aluno, também, emocionalmente, pois segundo Saltini (1999):

Educar significa ajudar a acordar, ajudar a encontrar no próprio ser o ímpeto, a saudade, a vontade de agir, buscar e descobrir, de crescer e de progredir.

E continua:

Educar significa também, aprender e ensinar a lutar, aprender e ensinar a intensificar a existência e a cumpri-la com decisão e consciência.(p. 46).

Uma educação que busca trabalhar o indivíduo integral, busca oportunizar a vivência de experiências que sirvam tanto para as aquisições emocionais quanto para as racionais; ou seja, transforma a educação num ato afetivo, pois, para Saltini (1999), a educação deve ser um ato amoroso. Segundo Thums (1999), o amor é um sentimento que é “*complexo porque dele fazem parte uma complexidade de sentimentos*” (p.70) e para Damásio (2000) o sentimento é o registro que fica de uma emoção, portanto, vinculado ao córtex e

neocórtex do indivíduo, área responsável pelas atividades cognitivas no ser humano, o que evidencia a estreita relação entre emoção/sentimento e razão.

Contudo, para esta tendência existir, é necessário que haja o cultivo das emoções e dos sentimentos positivos na dimensão escolar que, em especial, deve estar marcadamente presente na relação professor-aluno. Segundo Gurméndez:

Para amar temos que sentir previamente essa presença viva e unitária do nós. Sofrer uma emoção, apaixonar-se, é como exalar-se, uma participação com o sentir dos outros, porque todos deixamos de ser para criar esta realidade comum e originária que somos. Amamos pois, sobre a base ontológica desta estranha e contraditória conjunção do eu e de todos em comum (In THUMS, 1999, p. 71)

A experiência pedagógica demonstra que os alunos que se sentem amados desenvolvem também a capacidade de amar aqueles com quem convivem. Estudar num ambiente favorável emocionalmente é uma grande garantia para a existência de relações interpessoais facilitadoras na aprendizagem, pois os alunos envolvidos nessa situação se sentirão mais seguros por lidarem com pessoas que lhes compreendem.

Para Saltini (1999), transformar a educação em um ato amoroso, “consiste em se querer alguém que nos entenda, nos ouça, nos veja” (p.78), pois, desta forma, teremos mais condições para aprender e apreender as idéias, as emoções e os sentimentos trocados na experiência escolar, marcados pelas influências emocio sociais recíprocas.

QUALIDADES DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

*“Os sentimentos humanos são propulsores do agir humano
e são os responsáveis pelo equilíbrio e desequilíbrio.”*

Jorge Thums

Tratar das qualidades das relações interpessoais é concordar que a busca do conhecimento das emoções e dos sentimentos, que interferem nas relações sociais, está intimamente relacionada à consciência, como afirma Damásio (2000c):

Consciência é o termo abrangente para designar os fenômenos mentais que permitem o estranho processo que faz de você o observador ou o conhecedor das coisas observadas, o proprietário dos pensamentos formados de sua perspectiva, o agente em potencial. A consciência não é externa a este processo, é uma parte de seu processo mental.(p. 169).

E acrescenta:

A essência da consciência central é o próprio pensamento em que você – o próprio sentimento de si – é um indivíduo sendo envolvido no processo de tomar conhecimento de sua própria existência e da existência de outros. (p. 169).

Parece que quanto mais tivermos consciência das nossas emoções e sentimentos, melhor poderemos trabalhar as nossas relações pessoais e interpessoais, pois, segundo Goleman (1996), a maior consciência do sujeito sobre as suas emoções, por dedicar mais atenção ao que sente, permitirá uma habilidade intra e interpessoal mais desenvolvida e, por consequência, mais eficiente. Contudo, as relações interpessoais exigem algumas habilidades para

desempenharmos bem as nossas funções e papéis nos quadros da nossa existência. E isto requer um aprender. No aprender, indagamos o como aprender e segundo Brazelton, existem sete ingredientes básicos que garantem a aprendizagem do aluno: *confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, relacionamento, capacidade de comunicar-se, cooperatividade*. (In GOLEMAN, 1996, p.208). Assim, percebemos que a questão não é tão simples, talvez isto explique o porque se tem relegado a educação emocional para um plano secundário.

Goleman (1996), ao analisar a quantidade de conflitos sociais que existem atualmente no mundo, em especial na sociedade estadunidense, chega à conclusão de que há uma necessidade gritante de, urgentemente, desenvolvermos a inteligência emocional para, assim, termos melhores condições de nos relacionarmos com as pessoas que nos cercam.

Da mesma forma que Damásio, LeDoux, Wallon, Thums, Valle, Goleman também consideram que é possível e necessário educar as emoções, e isso só será realizável com a tomada de consciência das nossas emoções, estando atento assim aos seqüestros das amígdalas (cerebrais).

Para ele, “*os sentimentos são essenciais para o pensamento, e vice-versa.*” (p.23), ou seja, a reação do processo acontece em conjunto. Então, para controlarmos as nossas reações emocionais se faz necessário que tenhamos proporcionalmente o controle racional e emocional.

Mas, para isso acontecer, parece que se faz também necessário estarmos incomodados com as situações constrangedoras que aconteçam conosco, ou seja, não queiramos mais contribuir para que elas aconteçam, para que, ao buscarmos uma nova forma de vida, venhamos a mudar o valor que

atribuímos aos acontecimentos do nosso dia-a-dia. Esta nos parece uma condição básica para, de maneira efetiva, querermos suficientemente mudar. Assim, buscaremos desenvolver maior atenção aos nossos impulsos, procurando controlá-los, mantendo o gerenciamento das relações interpessoais com boa qualidade.

Segundo Wallon, *“é a emoção que dá o tom ao real”* (in ALMEIDA, 1999, p.59), logo a nossa apreciação do real está intimamente ligada à realidade que construímos, conforme Berger e Luckmann (1994): “Os homens em conjunto produzem um ambiente humano, com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas” (p.74), e acrescenta: “a humanidade específica do homem e sua sociabilidade estão inextrincavelmente entrelaçadas. O Homo sapiens é sempre, e na mesma medida, homo socius” (p.74).

Para Assmann e Mo Sung (2000), viver o social é lidar com a necessidade de desenvolver em si o princípio da solidariedade, quer como um fato quer como uma determinação categórica, e citam Rorty (1994), quando afirma que:

A maneira filosófica tradicional de explicar aquilo que entendemos por ‘solidariedade humana’ consiste em dizer que existe algo dentro de cada um de nós – a nossa humanidade essencial – que ressoa com a presença dessa mesma coisa em outros seres humanos.(p.43)

A partir dos autores que consultamos sobre educação emocional, consideramos que uma boa convivência acontece quando as pessoas envolvidas buscam manter o respeito à dignidade humana, desenvolvendo a competência da sensibilidade solidária.

Acreditamos que se aprendermos a construir e manter uma convivência de boa qualidade com as pessoas, estaremos evitando os desgastes

emocionais que tanto dificultam a vida humana, nos seus mais variados processos de aprendizagens. Então, reduziremos o grau da angústia que se vive tão intensamente em nossa época e também na escola.

VIRTUDES

“Não somos julgados como bons ou maus baseados em nossas emoções.”

Aristóteles

Poderíamos começar por indagar por que as virtudes apareceram, enquanto categoria, nesta pesquisa sobre emoções e sentimentos na escola? Seria meramente confusão dos alunos e/ou outros sujeitos da escola? Se há confusão, esta é resultado de deficiência da linguagem?

Reconhecemos que não há, neste caso, uma causa única. Na verdade, este campo, o das emoções e dos sentimentos, e também o das virtudes, é permeado de dificuldades e dúvidas, pelas semelhanças e diferenças sutis que existem na origem/causa, no processo e no efeito/consequência das emoções dos sujeitos e na consequente dificuldade de identificação e expressão verbal do que está sendo sentido.

Falar do que sente, ou melhor, do que ocorre no próprio organismo, segundo Damásio (2000b), não é tão fácil, pois, além das dificuldades etnográficas e de linguagem, temos uma outra que antecede estas duas: a necessidade de ter consciência do fenômeno (processo, sensação, percepção e registro).

Apesar de sabermos, segundo o mesmo autor, que a emoção precede o sentimento, sabemos também que o sentimento pode existir como consequência de outras antecedenças, por exemplo, idéias, pré-conceitos e preconceitos, crenças, virtudes, etc.

Dessa forma, vemos o termo *sentimento* sendo usado com extensão maior do que, tão somente, a designação do registro de uma emoção.

No que diz respeito especificamente às virtudes, desde a antiguidade na Grécia, essa questão é discutida, em especial por Aristóteles (384 – 322 a.C.), que levanta algumas possibilidades discutidas, mas não excludentes, necessariamente, para a virtude, quais sejam: *hábito, sentimento, disposição ou capacidades*.

Tanto para Aristóteles (1996) quanto para Marquês (2001), as virtudes são necessárias na convivência humana, pois é preciso disciplinar as inclinações do homem, sempre para o bem, alcançando assim a felicidade.

Para o autor de *Ética a Nicômaco*, a virtude é a excelência moral e esta “se relaciona com as emoções e ações, nas quais o excesso é uma forma de erro, tanto quanto a falta, enquanto o meio-termo é louvado como um acerto”. (ARISTÓTELES, 1996, Livro II, p. 144).

Portanto, para Aristóteles (1996), a virtude não é hábito, mas sim, o produto deste; nem tampouco sentimento e capacidade. Pois o sentimento pode ser positivo ou negativo e a capacidade pode ser usada para o bem ou para o mal.

Para ele, a virtude é o meio-termo, e este é:

Aquilo que é eqüidistante em relação a cada um dos extremos, e que é único e o mesmo em relação a todos os homens; por ‘meio-termo em relação a nós’ quero significar aquilo que não é nem demais nem muito pouco, e isto não é pouco nem mesmo para todos. (ARISTÓTELES, 1996, Livro II, p. 143).

Contudo, sobre esta questão, não há plena concordância entre os autores que tratam da virtude. Abbagnano (1982, p.965) considera que “a virtude é o hábito que torna o homem bom e lhe permite cumprir bem a sua tarefa”, além de afirmar que a virtude é um hábito racional e, generalizando, diz “como todos os hábitos, uniforme ou constante”. (p.966)

Abbagnano, que defende ser a virtude um hábito, evidencia a uniformidade e a constância deste, como garantia da estabilidade, que não é oferecida pelo vício. Já Ferreira (1993, p.569), define virtude como a “disposição firme e constante para a prática do bem”, o mesmo asseverado por Aristóteles (1996) e comentado por Marques (2001).

Segundo Marques (2001, p. 48), um dos representantes do modelo da educação do caráter, modelo muito influenciado pela teoria moral de Aristóteles, é William Bennett (1995, p.433) que afirma, que “a virtude por si só não é garantia da ação correta, que exige mais do que boas intenções. É preciso ter também a sabedoria para distinguir o que é correto e ter vontade de fazê-lo”.

Ainda nesta busca, a de rapidamente oferecer alguns conceitos sobre virtude, não se pode perder de vista, as referências usadas pelos autores, além, é claro, das suas inclinações e seus momentos históricos.

Pois apesar de alguns autores terem pensado além do seu tempo, normalmente, os estímulos são encontrados no próprio contexto em que vivem. Uma teoria sobre as virtudes, que oferece alguma diferença entre as teorias tradicionais, é a de MacIntyre (2001), que, segundo ele mesmo, ainda parcial ou experimentalmente, define virtude como:

Uma qualidade humana adquirida, cuja posse e exercício costuma nos capacitar a alcançar aqueles bens internos às profissões e cuja ausência nos impede, para todos os efeitos, de alcançar tais bens. (p. 321)

São relacionadas por MacIntyre (2001) em sua teoria, virtude e profissão, quando sugere que, no exercício da sua excelência - neste aspecto, sendo aristotélico - existem dois tipos de bens: *externos* e *internos*. Define os *bens externos* como “objetos de uma concorrência em que deve haver tanto vencedores quanto derrotados” e os *bens internos* como a “consequência da competição pela excelência, mas é característica deles que sua conquista seja boa para toda a comunidade que participa da profissão”. (p.320-1)

Contudo fica uma pergunta: o que este autor considera profissão? Exatamente por existir a necessidade de elucidar em que sentido utiliza este termo, Alasdair MacIntyre (2001, p.315-6), afirma que o usa de uma maneira específica e que não concorda totalmente com o uso normal atual do termo, propondo:

[...] “profissão” será [...] qualquer forma coerente e complexa de atividade humana cooperativa, socialmente estabelecida, por meio da qual os bens internos a essa forma de atividade são compreendidos durante a tentativa de alcançar os padrões de excelência apropriados para tal forma de atividade, e parcialmente dela definidores, tendo como consequência a ampliação sistemática dos poderes humanos

para alcançar tal excelência, e os conceitos humanos dos fins e dos bens envolvidos.

Porém, para Habermas (1989, p.61) a tese de MacIntyre não teve êxito, conforme expõe os motivos, diretamente:

A. MacIntyre desenvolve a tese de que o projeto do Esclarecimento de fundamentar uma moral secularizada, independente das suposições da metafísica e da religião, fracassou. Ele aceita como resultado incontestável do Esclarecimento aquilo que Horkheimer constataria outrora numa intenção crítica – que a razão instrumental, restrita à racionalidade meio-fim, tinha que relegar a determinação dos fins eles próprios a decisões e atitudes emocionais cegas.

Ora, naturalmente, a virtude está correlacionada com a atividade humana, pois é nesta que ela se manifestará. É na ação do homem – demonstrativa do comportamento e dos valores – que iremos encontrar ensejo de identificar a pessoa virtuosa.

A escola sempre teve a sua função axiológica, mesmo que explicitamente não defendesse uma proposta de uma educação em valores.

A sociedade sempre cobrou das novas gerações a absorção dos valores e padrões estabelecidos, considerados como a melhor forma de conduta, em que o bem comum, a justiça, a sinceridade, a coragem, dentre outras, são todas canalizadas para a aquisição da excelência moral.

Para Marques (2001, p.66), citando os grandes axiólogos, como Max Scheler, Nicolai Hartmann, Louis Levelle e René le Senne, os valores absolutos

são captados e recebidos; portanto não haverá uma pessoa virtuosa inata, como assegura Aristóteles, em sua obra *Ética a Nicômaco*.

Defendemos que existem dois sentidos para se alcançar a condição de ser uma pessoa virtuosa. Primeiro, reconhecermos as inclinações da pessoa que manifeste certa tendência para determinado vício e trabalhar no sentido da substituição do valor ou sua ausência, que permita qualquer excesso ou defeito (carência).

Segundo, aprimorar os valores positivos já existentes, impossibilitando, assim, a sua corrupção; pois, como a realidade demonstra, se não houver plena convicção de determinado valor (virtude), em certas circunstancialidades, o indivíduo pode ceder à oportunidade, permitindo-se o delito.

Existem vários métodos, (segundo Marques, 2001, p.67), mais adequados para uma educação em valores, tais como: o *exemplo*, o *testemunho*, a *exortação*, o *contágio* e o *exercício repetido* de forma a criar hábito. Nós acrescentamos ainda a esta lista, a *discussão e reflexão crítica*.

Atualmente, como comprovado por LeDoux (1998) e Damásio (2000 a, b), sabe-se existir íntima relação entre emoção e valores, pois estes podem nos levar àquela, além de valores e sentimentos (registros de emoções) estarem na dimensão cognitiva. Acontecem no córtex e neocórtex humanos.

Segundo Rawls, um dos mais recentes filósofos da moral na modernidade, “as virtudes são sentimentos, isto é, famílias de disposições e propensões governadas por um desejo de ordem mais alta, nesse caso um desejo

de agir com base nos princípios morais correspondentes” (*apud* MACINTYRE, 2001, p.205).

Na própria questão do gerenciamento das emoções (Goleman, 1996), as perguntas básicas são: como administrar os impulsos e as emoções? Como reagir de forma adequada? Como não complicar mais a situação?

Numa proposta de educação emocional fundamentada em valores, existem alguns traços que são presentes, segundo Marques (2001, p.70-1), para uma educação em valores:

Sabedoria (conhecimento e reflexão), o caráter (entendimento por Max Scheler como as aptidões duradouras da vontade), o autodomínio (entendimento por Sêneca e Marco Aurélio como a capacidade para controlar as paixões e as inclinações naturais, submetendo-as ao domínio da Razão e da Lei Moral) e a autodeterminação (vista por Kant como capacidade que o sujeito tem de agir, respeitando princípios que todo ser racional aceitaria e isto apenas porque é correto fazê-lo, porque o dever deriva da própria necessidade racional, sem sujeição a outros fins).

Existem outros dois importantes nomes – Kohlberg e Habermas, que também investigaram e escreveram sobre a questão do desenvolvimento moral, conteúdo do domínio afetivo, tanto quanto as emoções e sentimentos.

Para Kohlberg (1969, *apud* Fontana, 1991), que se situa na tradição do pragmatismo norte-americano, existem seis fases de desenvolvimento moral na criança e estas estão relacionadas aos níveis de pensamento. Estas seis fases, propostas por Kohlberg, estão relacionadas às três fases mais gerais de Jean Piaget, em sua Epistemologia Genética.

Apesar de haver modificações na terminologia utilizada por Lawrence Kohlberg, nas diferentes publicações, Fontana (1991, p.285-6) apresenta resumidamente assim:

- Moralidade pré-convencional (fase de pensamento pré-operatório de Piaget). Aproximadamente 2-7 anos de idade.

1. Obediência

2. Egoísmo ingênuo

- Moralidade convencional (fase de pensamento das operações concretas de Piaget). Aproximadamente 2-11 anos de idade.

3. Orientação bom menino/boa menina.

4. Orientação de manutenção da autoridade.

- Modalidade pós-convencional (fase de pensamento das operações formais de Piaget). Aproximadamente a partir dos 12 anos.

5. Legalismo contratual.

6. Princípios gerais da consciência.

Para o autor desta teoria do desenvolvimento moral, é possível medir este desenvolvimento no sujeito, confrontando-o com um problema moral difícil (dilema) e ver como ele resolve e por quê.

Como os fatores culturais têm certa importância nesta teoria de Kohlberg, há críticas quanto a possível universalização deste modelo, além de haver indício de queima de etapas no processo deste desenvolvimento moral.

Na Teoria da ação comunicativa, Habermas (1989), filósofo da escola de Frankfurt, em sua obra “Consciência Moral e Agir Comunicativo”, também cita, analisa e comenta o modelo de Kohlberg.

Jürgen Habermas defende que o homem é caracterizado por ser capaz de comunicar, pois é através do diálogo que ele alcança a realização de si mesmo como ser social, isso porque, a comunicação constitui um instrumento capaz de dar forma à ação social, cujo objetivo é a mudança e a transformação.

O autor de “Consciência Moral e Agir Comunicativo” oferece um conjunto de condições para que o discurso seja considerado válido. Resumidamente, essas condições são: *livre crítica de todas as opiniões* e a *continuação do diálogo e do debate* até conseguir o consenso entre participantes.

Propõe estas condições através do *processo de negociação coletiva*, para haver a superação dos interesses individualistas e prevalecer o bem comum mais geral.

Habermas (1989, p. 165-72) indica alguns aspectos conceituais do agir orientado para o entendimento mútuo:

- a) Orientação para o Entendimento Mútuo versus Orientação para o Sucesso;

- b) O entendimento mútuo enquanto mecanismo da coordenação de ações;
- c) Situação de ação e situação de fala;
- d) O pano-de-fundo do mundo da vida;
- e) O processo de entendimento mútuo entre o mundo e o mundo da vida;
- f) Referências ao mundo e pretensão de validade;
- g) Perspectivas do mundo.

No aspecto “pano-de-fundo do mundo da vida”, Habermas (1989, p. 166) explica que:

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o *iniciador*, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o *produto* das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria.

A teoria habermasiana propõe um caminho para se alcançar uma ética discursiva, tendo a verdade como resultado de uma construção cooperativa e, portanto, a condição de se ter vivência social virtuosa.

Marques (2001, p.69) critica a teoria da ação comunicativa, pois, afirma ele, através da ação comunicativa, não adianta apelar para as normas

ideais, já que cabe a cada grupo social construir as suas normas morais através do diálogo comunicativo. E conclui:

Em última instância, a ética discursiva é uma ética dos poderosos, não já apenas daqueles que detêm o poder econômico ou militar, mas sobretudo dos que detêm o poder da comunicação. Nesse sentido, não pode aspirar a ser uma ética universal. (sic) (MARQUES, 2001, p. 69).

Como se sabe e sucintamente procuramos demonstrar, contudo, sem entrarmos em pormenores das teorias sobre virtude, acreditamos que desde sempre há uma urgência da vivência das virtudes nas relações humanas. Por isso tantas tentativas para encontrar uma melhor forma de dizer o que melhor se possa fazer e que seja de caráter universal – denominado de virtude.

E provável que essa urgência, presente em todos os setores sociais, intimamente relacionada com a necessidade de termos maior consciência das emoções e sentimentos vividos em nós e nos outros, faça aparecer expressivo número de ocorrências em nossa pesquisa, mesmo não sendo perguntado sobre as virtudes.

E como, tanto as emoções e os sentimentos não reconhecidos nas relações intra e interpessoais, quanto a ausência das virtudes, geram confusões e distúrbios emocionais, morais e sociais, acreditamos ser premente a necessidade de aprendizagem emocio-moral.

Segundo MacIntyre (2001, p.327):

O exercício das virtudes é, em si, capaz de exigir uma postura muito bem-definida com relação a questões sociais e políticas; e é sempre dentro de determinada comunidade, com suas próprias formas

institucionais específicas, que aprendemos ou deixamos de aprender a praticar as virtudes.

Portanto, uma pessoa virtuosa é aquela que predominantemente sente e cultiva sentimentos positivos em si e nos outros, contribuindo dessa forma, para a existência e manutenção do equilíbrio nas relações pessoais e sociais.

AS CATEGORIAS

“A categoria designa a determinação universal dos entes.”
Aniceto Molinaro

Basicamente, todo trabalho científico necessita de que os dados da pesquisa sejam categorizados. Porém essa obviedade ganha destaque e, em nossa pesquisa, torna-se imprescindível, devido a duas questões básicas: 1) A não uniformidade dos autores para tratar a quantidade e qualidade de emoções/sentimentos, e suas variedades conceituais; 2) O nível de consciência e a imprecisão na linguagem dos sujeitos da amostra, o que chega mesmo a expressar confusão.

Estas duas questões foram dois grandes obstáculos, de ordem metodológica, para os quais tivemos de encontrar saída satisfatória, sem contudo ter a pretensão de solucionar o problema em definitivo; pois, se há dificuldade na aprendizagem emocional e por consequência na expressão de emoções/sentimentos, por parte dos sujeitos, além, é claro, da riqueza vocabular própria da língua portuguesa e, paradoxalmente, a pobreza vocabular de grande

parte da população brasileira... então temos um problema sócio-político-educacional que não terá solução definitiva imediata.

Com efeito, buscando verificar as significativas contribuições que achamos na Filosofia, na Psicologia, na Sociologia e Neurociência contemporânea, construímos o nosso quadro de categorias, que permitiu a organização dos dados coletados nesta pesquisa.

Segundo Molinaro (2000, p.31), “a categoria designa a determinação universal dos entes. (...) toda categoria é uma dimensão ou uma forma de ser, uma determinação dele”. E conclui “(...) a categoria, em seu conteúdo, é dado da experiência e, em sua forma, enquanto categoria, é posição que o pensamento efetua à luz do ser como princípio” (p.32).

De acordo com Molinaro, já é possível perceber a importância do estabelecimento de categorias, definindo, portanto, as dimensões que se pretendam ou que seja possível trabalhar. Ratificando esta importância, diz Hegenberg (1995, p.26): “categorias, na Filosofia, são classes, ou gêneros, ou tipos, considerados em esquemas conceptuais. Se desejarmos que nosso discurso a respeito do mundo ganhe sentido, será preciso admitir a formação de tais classes, ou categorias”.

Esta discussão remete-nos à antiguidade, quando Aristóteles (384 – 322 a.C.), filósofo grego, em sua obra “Categorias” (um dos seis tratados do seu Organon) propôs uma lista de dez categorias: *substância, quantidade, qualidade, relação, lugar, tempo, posição, estado, ação e afecção*. Após os altos e baixos desta proposta aristotélica, Kant (1724 – 1804), filósofo alemão, retorna a questão das categorias e apresenta uma reformulação, em sua obra “Crítica da Razão Pura”, da lista de categorias aristotélicas.

Tábua das categorias

1.		
<i>Da quantidade</i>		
Unidade		
Pluralidade		
Totalidade		
2.		3.
<i>Da qualidade</i>		<i>Da relação</i>
Realidade		Inerência e subsistência
Negação		(<i>substantia et accidens</i>)
Limitação		Causalidade e dependência
		(causa e efeito)
		Comunidade
		(ação recíproca entre
		agente e paciente)
4.		
<i>Da modalidade</i>		
Possibilidade – impossibilidade		
Existência – não-ser		
Necessidade – contingência.		

(KANT, I. **Crítica da Razão Pura**, 1996, p. 109)

Tanto Aristóteles quanto Kant foram elogiados e criticados em suas propostas de categorias, inclusive, o próprio Kant afirma que, a princípio, a sua intenção se identifica com a de Aristóteles, apesar de se afastar bastante na execução. (KANT, 1996, p.108)

Etimologicamente, segundo Caygill (2000, p.50), “o termo grego clássico *Kategorein* significava ‘acusar’, ‘dizer de’ ou ‘julgar’, e foi adotado por Aristóteles para descrever os modos como era possível falar de ser”. E Caygill (2000, p.50) conceitua categorias como “as formas de acordo com as quais os objetos de experiências são estruturados e ordenados”.

Considerando todo o percurso do termo *categoria* e seu significado, atualmente, segundo Japiassú e Marcondes (1996, p.40), é considerado como sinônimo de *noção* e *conceito*, pois, designa mais adequadamente, “a unidade de significação de um discurso epistemológico”.

Metodologicamente, na compreensão de Hübner (1998), frente à diversidade de informação (dados) se faz necessário dividi-los (categorizar), obedecendo a regras pré-estabelecidas, para que se tenha clareza e precisão e não se venha a cair em possíveis ambigüidades. Desta forma, afirma a autora:

Quando levantamos diferentes agrupamentos para os dados de uma variável, estabelecemos categorias. Categorizar é simplesmente outra palavra para designar divisão, isto é, uma categoria é uma divisão, ou uma subdivisão. Se um conjunto de objetos é categorizado de certa forma, simplesmente é dividido segundo certa regra. Outra definição de categorizar é estabelecer classes. (HÜBNER, 1998, p. 46)

Ainda para Hübner (1998, p.47), todo tipo de categorização deve obedecer a três critérios, a saber:

1. Conter categorias relacionadas ao problema de pesquisa.
2. Conter categorias exaustivas, que abarquem todas as possibilidades de variação e todos os valores que interessam.
3. Conter categorias mutuamente exclusivas, ou seja, separar em classes de tal forma que uma classe não se superponha a outra.

Além da dificuldade, já mencionada anteriormente, de encontrar um autor atual, preferencialmente, que apresentasse informações necessárias e

suficientes, comprovadas cientificamente, para serem tomadas como referências básicas de nossa pesquisa sobre as emoções e sentimentos na escola, tivemos que lidar com dificuldade que consideramos de mesma importância, e que se refere aos conceitos oferecidos ou não pelos autores.

Este problema foi minimizado quando conhecemos as obras de Antonio Damásio, neurocientista português, residente nos Estados Unidos e professor na Universidade de Iowa e no Salk Institute, na Califórnia. Devido a sua importante contribuição em trabalhos de neurologia, recebeu o Prêmio Pessoa, juntamente com sua esposa Hanna Damásio, também pesquisadora e o Prêmio Beaumont da Associação Médica Americana. Ele é um dos mais prestigiados investigadores da Neurociência das emoções em âmbito mundial.

É Damásio (2000b) quem nos oferece as categorias *Emoções Primárias ou Universais* (EPU), *Sentimentos de Fundo* (SF), *Emoções Secundárias ou Sociais* (ESS), *Desencadeadores ou Constituintes de Emoções* (DCE), *Humores* (H).

Outro autor que também contribuiu na vertente da neurociência, contudo, mais especificamente sobre o medo, foi o Dr. Joseph LeDoux. Ele é professor do Center for Neural Science da New York University. Já recebeu prêmios do National Institute of Mental Health, da National Science Foundation e da American Heart Association. Também é pesquisador reconhecido internacionalmente.

O Dr. Humberto Maturana nos autoriza a acrescentar o *amor* como uma emoção primária ou universal. Ele que é professor de Biologia e pesquisador na Faculdade de Ciências da Universidade do Chile, em Santiago.

Graduou-se em Londres, com Doutorado em Harvard e no M.I.T., um dos marcos teóricos mais instigantes da atualidade.

A partir de Damásio (2000a, p.145), conceituamos as emoções primárias ou universais como um processo fisiológico que altera o comportamento do indivíduo, sendo este inato e pré-organizado, portanto, existentes desde a infância; são emoções iniciais. Para este neurocientista, “as emoções primárias (...) dependem da rede de circuitos do sistema límbico, sendo a amígdala e o cíngulo as personagens principais” (DAMÁSIO, 2000a, p.148). Então o quadro das emoções primárias/universais (EPU), segundo Damásio (2000b) e Maturana (1999), ficou o seguinte:

QUADRO 01- EMOÇÕES PRIMÁRIAS OU UNIVERSAIS

EMOÇÕES PRIMÁRIAS OU UNIVERSAIS						
ALEGRIA	TRISTEZA	RAIVA	SURPRESA	MEDO	AVERSÃO	AMOR

Fonte: Dados da pesquisa.

Para Damásio (2000b, p.153) “emoção – etimologicamente – é ‘movimento para fora’, ou seja, é um processo fisiológico que se manifesta em forma de comportamento”. Das seis emoções primárias ou universais propostas por Damásio, apenas *alegria e surpresa* são consideradas por ele como positivas. Em nosso quadro 01, temos portanto, três emoções primárias/universais positivas: *alegria, surpresa e amor*.

O termo *sentimento*, sem nenhuma diferença específica, equivale para Damásio (2000a, p.16-7), ao registro das emoções, são “guias internos”,

“sensores”, “qualificadores” do que é percebido ou recordado, “são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção”. (p.17)

Considerando as variedades de sensações, Damásio (2000a, p.164) propõe três tipos de sentimentos, *sentimentos de emoções universais básicas*, *sentimentos de emoções universais sutis* e *sentimentos de fundo*, contudo, dá atenção e desenvolvimento aos sentimentos de fundo.

Desta forma, os sentimentos (ou segundo Damásio, 2000 a, p.164 – Sentimentos de Emoções Universais Básicas), serão designados pelos mesmos termos que identificamos/classificamos as emoções primárias/universais, quais sejam: *alegria*, *tristeza*, *raiva*, *surpresa*, *medo*, *aversão* e *amor*. Damásio (2000b) somente inclui a *surpresa* como EPU e, por conseguinte, como um sentimento de emoções universais básicas, em sua obra “O Mistério da Consciência”.

Os *Sentimentos de Emoções Universais Subtis* são pequenas variantes das cinco emoções primárias universais, consideradas na obra “O Erro de Descartes”. Damásio (2000 a, p.164) define estes sentimentos da seguinte forma:

Esta segunda variedade de sentimento é sintonizada pela experiência quando gradações mais subtis do estado cognitivo são conectadas com variações mais subtis de um estado emocional do corpo. É a ligação entre um conteúdo cognitivo intrincado e uma variação num pré-organizado do estado do corpo (...).

E oferece alguns exemplos (Damásio, 2000a, p.164): a *euforia* e o *êxito* são variantes da felicidade (alegria); a *melancolia* e a *ansiedade*, da tristeza; o *pânico* e *timidez*, do medo; dentre outras gradações de remorso, vergonha, vingança, satisfação maliciosa (do termo alemão Schadenfreude), e

assim por diante, pois, as emoções secundárias/sentimentos de emoções universais subtis são relativas as culturas específicas. (DAMÁSIO, 2000a, p.286). Contudo o neurocientista português não desenvolve sobre este tipo de sentimento.

Para não haver confusão, esclarecemos que as expressões *emoções universais básicas* e *emoções primárias universais* tratam das mesmas emoções. É apenas uma questão de tradução, pois a primeira versão é da edição portuguesa e a segunda, da edição brasileira. O mesmo vale para *emoções universais subtis* e *emoções secundárias ou sociais*.

Outra categoria que trabalhamos foi “*Sentimentos de Fundo*”, que para Damásio (2000b, p.362) são os sentimentos que estão em segundo plano, mas que ajudam a definir o nosso estado mental e dão cor a nossa vida. Afirma também em sua obra “O Erro de Descartes” que “um sentimento de fundo corresponde aos estados do corpo que ocorrem entre emoções. (...) O sentimento de fundo é a nossa imagem da paisagem do corpo quando esta não se encontra agitada pela emoção” (DAMÁSIO, 2000a, p.164-5). E revela algo que surpreende a concepção tradicional, “sentimento de fundo (background) (...) não têm origem nas emoções” (Ibidem, p.157).

Vejamos no Quadro 02, os sentimentos de fundo propostos por Damásio (2000b, p.362):

QUADRO 02 - SENTIMENTOS DE FUNDO

SENTIMENTOS DE FUNDO		
FADIGA	ENERGIA	EXCITAÇÃO
BEM-ESTAR	MAL-ESTAR	TENSÃO
RELAXAMENTO	DESCONTRAÇÃO	ARREBATAMENTO
DESINTERESSE	ESTABILIDADE	INSTABILIDADE

EQUILÍBRIO	DESEQUILÍBRIO	HARMONIA
DISCÓRDIA	ANSIEDADE	APREENSÃO

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme se pode observar, no quadro 02, buscamos manter, por linha, uma relação de oposição e de intensidade. Por exemplo: fadiga (-), energia (+), excitação (++). Não necessariamente, sempre nessa ordem.

Outra categoria utilizada por nós foi “*Emoções Secundárias ou Sociais*” que mesmo estando referida por Damásio como relativa às culturas específicas, conforme já citado anteriormente, sofreu por ele mesmo uma observação: “o termo social ou secundário não deve dar a entender que essas emoções são geradas unicamente pela educação em uma cultura” (DAMÁSIO, 2000b, p. 432).

Como Antonio Damásio não define claramente o que sejam *emoções secundárias ou sociais*, propomos a partir das informações que ele mesmo nos oferece, a seguinte conceituação de emoções secundárias ou sociais: é um processo combinado da fisiologia do indivíduo mais os valores e as crenças adquiridas através da educação e cultura, que permite ao indivíduo reagir emocionalmente frente as situações-estímulos sociais. Elas devem apresentar menos intensidade do que as emoções primárias e universais no organismo humano, portanto são mais sutis. São emoções adultas.

Para Damásio (2000a, p.149), ao analisar os mecanismos emocionais, verifica-se que:

(...) emoções secundárias [...] ocorrem mal começamos a ter sentimentos e a formar *ligações sistemáticas entre categorias de objetos e situações, por um lado, e emoções primárias, por outro*. As estruturas no sistema límbico não são suficientes para sustentar o

processo das emoções secundárias. A rede tem de ser alargada e isso requer a intervenção dos córtices pré-frontal e somatossensorial.

O quadro 03, sobre as emoções secundárias ou sociais é composto pelos tipos de emoções secundárias ou sociais propostos por Damásio (2000 b) e outros, definidos pelo autor desta dissertação (estas emoções secundárias ou sociais aparecem com asterisco).

QUADRO 03 – EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS

EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS		
EMBARAÇO	CONFIANÇA*	HIPOCRISIA*
VERGONHA	DESCONFIANÇA*	TRAÍÇÃO*
CIÚME	RESPEITO*	ACEITAÇÃO*
CULPA	DESRESPEITO*	REJEIÇÃO*
ORGULHO	INVEJA*	HUMILHAÇÃO*
GANÂNCIA*	DESONESTIDADE*	EGOÍSMO*

Fonte: Dados da pesquisa.

A dificuldade que há para se chegar a quadros de classificação das emoções/sentimentos em geral e em particular das emoções secundárias ou sociais definitivos é também reconhecida por Damásio (2000b, p.432), pelas sutis e variadas combinações e comparações possíveis de serem feitas, e ele afirma:

Quando comparamos emoções de fundo com as ‘seis principais’ e com as chamadas emoções ‘sociais’, notamos um grau progressivo de

especificidade dos indutores, das reações e dos alvos das reações, uma diferenciação progressiva de controles, de globais a locais.

Contudo estas emoções secundárias ou sociais, apresentadas no quadro 03, que foram sub-categorias, satisfizeram suficientemente as necessidades de agrupamento das respostas dadas pelos sujeitos da amostra de nossa pesquisa.

Em muitos momentos foram decisivos os discursos e as intenções, que melhor diziam do que os termos utilizados pelos sujeitos entrevistados, para realizarmos a categorização dos dados coletados, isso porque era evidente a confusão e os equívocos na tentativa de expressar as emoções e os sentimentos vividos ou observados nos outros.

Considerando os elementos que Damásio oferece, com os quais, inclusive, construímos o conceito para as emoções secundárias e sociais, podemos inferir as outras sub-categorias. As emoções secundárias que incluímos na composição do quadro 03 seguem os mesmos critérios utilizados por Damásio, ou seja, têm a base fisiológica, embora a educação e a cultura participem decisivamente na existência destas emoções, pois o sistema límbico não é suficiente para a realização deste processo emocional. O meio social é o ambiente propiciador para a origem delas.

Exceto os conceitos de vergonha, ciúme e inveja, definidos por Descartes (1998), citado na análise dos dados e incluído na definição de termos, os conceitos que propomos a seguir foram construídos a partir de Ferreira, Damásio e Dorsch et al., pois, Damásio não apresenta nenhum conceito para os tipos de emoções secundárias e sociais indicadas em suas obras. (Ver definição de termos).

Outra categoria que foi utilizada na categorização dos dados foi “*Desencadeadores ou Constituintes de Emoções*” que, segundo Damásio (2000 b, p.430), destinam-se a regular a vida, sendo estes menos complexo que as emoções. Veja no quadro 04 os desencadeadores ou constituintes de emoções.

QUADRO 04 – DESENCADEADORES OU CONSTITUINTES DE EMOÇÕES

DESENCADEADORES OU CONSTITUINTES DE EMOÇÕES	
IMPULSIVIDADE	MOTIVAÇÃO
DOR	PRAZER

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma outra categoria que surgiu em nossa pesquisa, também pouco citada, tal como os desencadeadores ou constituintes de emoções, foi a “*Humores*”, também fundamentada no neurocientista Antonio Damásio (2000 b, p.362), que a define da seguinte forma: “Os humores compõem-se de sentimento de fundo modulados e contínuos e de sentimentos modulados e contínuos de emoções primárias”. O autor apresenta dois tipos, conforme quadro a seguir:

QUADRO 05 – HUMORES

HUMORES	
DEPRESSÃO	MANIA

Fonte: Dados da pesquisa.

Contudo devido à variedade de respostas, não só no próprio campo das emoções e sentimentos – nos fazendo usar as categorias já mencionadas anteriormente – outras categorias também surgiram para permitir os agrupamentos e aproveitamento dos dados, o que possibilitaria verificarmos o quanto de confusão existe, quando se pretende tratar de emoções e sentimentos.

Por conta da demanda, incluímos em nosso trabalho, a categoria “*Virtudes*”. Utilizamos como fundamentação teórica os autores Aristóteles (**A**), Willian Bennett (**B**) e André Comte-Sponville (**C**), para definirmos as subcategorias, ou seja, os tipos de virtudes que seriam consideradas em nossa pesquisa.

Para Aristóteles (1996, p.144-5) a virtude é a excelência moral e esta:

(...) é uma disposição da alma relacionada com a escolha de emoções, disposição esta consistente num meio-termo (o meio-termo relativo a nós) determinado pela razão (a razão graças a qual um homem dotado de discernimento o determinaria).

A concepção de virtude de Bennett (1995, p.433) é bastante influenciada pela teoria aristotélica; no entanto ele considera que “a virtude por si só não é garantia da ação correta” e acredita ser “preciso ter também a sabedoria para distinguir o que é correto e ter vontade de fazê-lo”.

O autor do “Pequeno Tratado das Grandes Virtudes”, Comte-Sponville (1995, p.9), também oferece uma definição de virtude que se apóia em Aristóteles, pois afirma que “A virtude é uma disposição adquirida de fazer o bem”. E Aristóteles defende a idéia da virtude ser uma disposição.

A seguir, apresentamos o quadro 06 com as virtudes, em que foram categorizadas as respostas dos sujeitos da amostra.

QUADRO 06 – VIRTUDES

VIRTUDES		
LIBERALIDADE (A)	PRESENÇA DE ESPIRITO (A)	TRABALHO (B)
SABEDORIA (A)	EQUIDADE (A)	DISCIPLINA (B)
INTELIGÊNCIA (A)	MODERAÇÃO (A)	RESPONSABILIDADE (B)
DISCERNIMENTO (A)	HUMILDADE (A; C)	PERSEVERANÇA (B)
JUSTIÇA (A;C)	CORAGEM; (A; B; C)	LEALDADE (B)
MAGNIFICÊNCIA (A)	AMIZADE; (A; B)	HONESTIDADE (B; C)
AMABILIDADE (A)	FÉ (B)	COMPAIXÃO (B; C)

Fonte: Dados da pesquisa

No intuito de aproveitar o máximo dos dados coletados, criamos outra categoria, a “*Habilidades/Capacidades Intelectuais*” que definimos como características em que se evidencia a ação cognitiva. As sub-categorias desta categoria estão apresentadas no quadro 07 a seguir:

QUADRO 07 – HABILIDADES /CAPACIDADES INTELECTUAIS

HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAIS	
MÁ EDUCAÇÃO	ORGANIZAÇÃO
PREOCUPAÇÃO	MENTIRA/FALSIDADE
APRENDER	COMPREENSÃO
COBRANÇA	INCOMPREENSÃO
CURIOSIDADE	DEDICAÇÃO
CRIATIVIDADE	IGNORÂNCIA
DIFICULDADE	EDUCAÇÃO
ATENÇÃO	EMPATIA

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda tivemos a categoria “*Outros*”, que reuniu as sub-categorias “*Aparência física*”, “*Violência*”, “*Caráter*” e “*Não Sei*”, conforme quadro 08, a seguir:

QUADRO 08 – OUTROS

OUTROS
APARÊNCIA FÍSICA
VIOLÊNCIA
CARÁTER
NÃO SEI

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das respostas coletadas, surgiu uma outra sub-categoria, segundo o mesmo critério, equívoco dos sujeitos da escola, que participaram da pesquisa. A sub-categoria foi a “*Aparência Física*” que foi definida por nós como referência ou relativo a traços e posturas corporais. Nesta categoria não houve sub-categorias.

Nesta categoria agrupamos as sub-categorias cujo número de ocorrências foi baixíssimo, mesmo no caso da sub-categoria “*Violência*” que pode ser mencionada como consequência de desequilíbrio emocional.

Desta forma, resumidamente, as categorias foram dispostas na tabelas para análise da seguinte forma: De entrada horizontal, as quais também apareceram como sub-categorias, as sete emoções que consideramos como universais, segundo Damásio e Maturana, conforme exposto.

As outras categorias de entrada horizontal foram: *Sentimento de Fundo, Emoções secundárias ou sociais, Desencadeadores e Constituintes de Emoções, Humores, Virtudes, Habilidades ou Capacidades Intelectuais, e Outros*. Sendo que nas tabelas analisadas somente aparecem as categorias que tiveram número de ocorrências na questão tratada.

Com entrada vertical, as categorias foram: *Escola Privada e Escola Pública*, com as sub-categorias *5ª e 8ª Séries – Alunos*, para as tabelas que apresentavam os dados das respostas dos discentes. Nas tabelas analisadas sobre as respostas dos outros sujeitos da escola, tivemos como categorias: *Direção, Professor e Apoio*.

Esta foi a forma que permitiu o agrupamento e divisão de todos os dados coletados entre todos os sujeitos da escola e que viabilizou a realização da análise dos dados obtidos.

CAPÍTULO II

O CAMINHO DA PESQUISA

O CAMINHO DA PESQUISA

*“Pesquisar é descobrir o sabor do saber
daquilo que se mostra e que é visto.”*

Lindomar Coutinho da Silva

Por todas essas razões e reflexão sobre o tema indagamos:

a) Que expressões de afeto são percebidas por professores e alunos na relação deste par do processo pedagógico? b) Como o professor e o aluno, em sua atividade pedagógica, relacionam-se com as emoções e sentimentos? c) Qual o lugar e que atenção as emoções e os sentimentos têm recebido dos pares das experiências pedagógicas? d) Estes sujeitos têm consciência do papel que desempenham as relações afetivas existentes na escola, facilitando ou dificultando o desempenho escolar?

Tendo analisado os autores, consideramos que discutir essas questões, segundo Piaget, Vigotsky, Wallon, Darwin, Rogers, Goleman, LeDoux e Damásio é compreender que elas se completam, bem como as idéias dos estudiosos, pois suas contribuições oferecem aspectos que levam, juntando as partes, a um entendimento das multifaces do “sentir”, que completa a pessoa envolvendo a sua aprendizagem.

Jean Piaget contribui com suas pesquisas, em especial, no campo da construção das estruturas mentais, no desenvolvimento da inteligência e no processo de fazer possível entendermos os domínios da aprendizagem, o processo da aprendizagem e inclusive do que pode e deve ser aprendido

enquanto emoção e/ou sentimento; Vigotsky, evidenciando o sujeito como um ser social, marcado pelas relações existenciais e de classe, que determinam a construção de sua realidade; Wallon e Rogers, que marcadamente definem o núcleo central dos encontros e experiências vividas pela pessoa e suas relações afetivas, delineando os resultados pedagógicos a partir da pessoa enquanto referencial; Daniel Goleman que analisou, sintetizou e divulgou a teoria da inteligência emocional, sugerindo a sua aplicação; e Charles Darwin que propõe, com suas pesquisas, que as expressões emocionais são universais; o que se confirma pelos resultados das pesquisas no cérebro humano vivo, feitas por LeDoux e Damásio, dentre outros, chegando à descoberta das ações e reações neurais em situações que envolvem emoções e sentimentos, contribuindo na compreensão do ser humano, neste aspecto neurológico específico. Afirmam Damásio que: “os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra imagem perceptual e tão dependentes do córtex cerebral como qualquer outra imagem.” (2000a, p.172)

O aluno, como um ser emocional, também nos oferece indicadores verbais ou não verbais, que denunciam o seu estado íntimo na relação com os muitos sujeitos e no caso específico da escola, com o professor e outros sujeitos da escola. São pistas verbais que consideramos: “Esse professor é chato”, “Lá vem ele...”, “O professor ‘X’ é grosso mesmo!”, “Por que eu tenho que agüentar esse professor”, “Ufa! Esse professor lembra meu pai!”, “Na aula de professor ‘X’, eu fico uma ‘múmia’”, “Eu bagunço porque eu não gosto daquele professor”, “Eu não consigo prestar atenção na aula do professor ‘X’, ele é metido a besta”, “Não gosto das pessoas daqui”, “Lá vem o(a) diretor(a)...”.

Assim, nos decidimos por investigar o que pensam e dizem os alunos, professores e outros sujeitos da escola sobre suas emoções e sentimentos, considerando que, conforme afirma Rogers:

Emoção acompanha e em geral facilita cada objetivo dirigido do comportamento sendo a espécie de emoção relacionada com a busca, versus aspectos consumatórios do comportamento, e sendo a intensidade da emoção relacionada com a significação percebida do comportamento para manutenção e aceitação do organismo. (ROGERS, in MILHOLLAN e FORISHA. 1978, p. 153).

Ainda, em um dos princípios da teoria rogeriana, encontra-se que “o organismo reage ao campo como ele é experimentado e percebido. Este campo perceptual é, para o indivíduo, sua ‘realidade’.” (In, MILHOLLAN e FORISHA. 1978, p.149). Isso remete à apreciação necessária do valor do sentimento na experiência pedagógica, determinando, inclusive uma atitude, manifestada nas atividades tônicas posturais, ou seja, presididas pelas emoções, conforme estudos realizados por Wallon.

As congruências e incongruências relacionadas aos princípios éticos na construção da realidade levam a uma tentativa de traduzir o real, resultante mesmo da intersubjetividade, estabelecida na relação pessoa-pessoa, permitindo a comunicação deste sujeito com o próprio mundo, expressando-se, por fim, afetivamente, a partir de todo o conhecimento construído.

Segundo Almeida:

Devemos estudar a emoção como um aspecto tão importante quanto a própria inteligência e que, como ela, está presente no ser humano. A emoção deve ser entendida como uma ponte que liga a vida orgânica à psíquica. É o elo necessário para a compreensão da pessoa como um ente completo. (ALMEIDA, 1999, p. 12).

SITUAÇÕES OBSERVÁVEIS E OBSERVADAS

“Não vês que o olho abraça a beleza do mundo inteiro?”

Leonardo da Vinci

Esta pesquisa contou com a utilização de formulário, que permite um encontro com o entrevistado, sendo que esse contato tornou possível fazer uma observação direta do entrevistado, durante sua aplicação e a linguagem não-verbal observada foi um excelente elemento, para enriquecimento dos dados, pois à medida que íamos obtendo as respostas oferecidas (verbais e não-verbais), podíamos inclusive, pedir confirmações ou retificações sobre a consciência do que respondiam as pessoas, quando na primeira resposta não era muito claro.

As situações observáveis são aquelas previstas pelo pesquisador, considerando o seu objeto de estudo e seu problema, que, a princípio, espera-se encontrar na realidade observada. Segundo Marconi e Lakatos (1990, p.79):

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

As situações observáveis e observadas foram as seguintes:

- A intencionalidade de expressar ou de não expressar as emoções e os sentimentos;

- A supervalorização do aspecto racional, com desatenção ao aspecto emocional na aprendizagem formal;
- As inabilidades emocionais por falta de educação afetiva, gerando distúrbios e conflitos intrapessoais e interpessoais, sobretudo na escola;
- O crescimento do número de ações/relações violentas nas escolas e nas ruas, apesar da exigência – pela sociedade atual – de pessoas competentes nas dimensões afetivas e cognitivas.

A busca de habilidades que possibilitem uma melhor atuação e eficiência nas relações humanas é resultado das exigências existentes, nos ambientes impulsionando para aquisições de competências. Para Morin (2000a, p.39) “o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas”; o que, naturalmente, permite o desenvolvimento das inteligências múltiplas.

Segundo Philippe Perrenoud (2000, p.15), competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Lembramos que, para Damásio (2000a, c), o sentimento é cognitivo e é precedido por uma emoção, o que nos permite inferir sobre a não negação da existência dos recursos cognitivos na competência emocional e vice-versa.

PROBLEMA

A qualidade das relações na escola depende do tipo de emoções e sentimentos trocados entre os sujeitos da escola (aluno, direção, professor e pessoal de apoio), e da consciência que têm esses sujeitos sobre as emoções e sentimentos trocados entre si e da influência que a qualidade dessas trocas tem sobre o processo ensino-aprendizagem?

HIPÓTESE

A qualidade das relações na escola depende do tipo preponderante de emoções e sentimentos que trocam entre si os sujeitos da escola (alunos, professores, direção e pessoal de apoio), bem como da consciência destes sujeitos sobre as emoções e sentimentos que caracterizam suas relações afetivas e sobre a influência da qualidade destas trocas afetivas no processo ensino-aprendizagem.

VARIÁVEIS

DEPENDENTE: A qualidade das relações na escola e a sua influência no processo ensino-aprendizagem.

INDEPENDENTE:

- Os tipos de emoções e sentimentos predominantes na escola;
- Consciência dos sujeitos da escola (alunos, direção, professores e pessoal de apoio) sobre as emoções e os sentimentos nas relações entre eles;
- A consciência destes sujeitos sobre a influência da qualidade das trocas afetivas no processo ensino-aprendizagem.

Foram pesquisados:

- As expressões de afeto (positivo/negativo) nas relações entre os sujeitos da escola e a consciência dos sujeitos sobre essas trocas afetivas, considerando-se o discurso destes sujeitos.
- A posição das emoções e sentimentos na vida da escola e que atenção as emoções e os sentimentos vêm recebendo de professores e alunos.
- Se, na opinião dos sujeitos, as relações afetivas existentes na escola facilitam ou dificultam o desempenho escolar.

OBJETIVOS**GERAL:**

- Identificar a qualidade das relações afetivas estabelecidas entre os sujeitos da escola do Ensino Fundamental II (5ª e 8ª séries), qual a consciência dos sujeitos sobre tais emoções/sentimentos e sobre a sua influência na aprendizagem.

ESPECÍFICOS:

- Identificar os sentimentos e emoções que os sujeitos percebem em si mesmos e no outro.
- Identificar a predominância de emoções e sentimentos em sala de aula, na opinião dos sujeitos da escola.

- Verificar se há consciência dos sujeitos da escola sobre a relação entre a qualidade das emoções e sentimentos trocados entre eles e o desempenho escolar.

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

*“O homem precisa escolher e deve saber escolher.”
Alfonso López Quintás*

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas do Ensino Fundamental, uma da Rede Privada e outra da Rede Pública no município de Ilhéus (BA).

Os sujeitos pesquisados estão categorizados em duas classes: alunos (86 A) e outros sujeitos da escola (14 OSE), que juntos formam todos os sujeitos da escola (100 TSE).

Escolhemos a 5ª e a 8ª série, por ser nossa intenção verificar a consciência que os alunos tinham das emoções e sentimentos em si mesmos e no outro, dos que chegavam e dos que saíam do Ensino Fundamental II. Da 5ª série foram 44 alunos, sendo 23 da Rede Privada e 21 da Rede Pública. Da 8ª série foram 42 alunos, sendo 16 da Rede Privada e 26 da Pública.

Buscando definir o perfil dos sujeitos da amostra – 86A, perguntamos sobre o sexo, o local de residência, quem os criou, com quem moram e qual a preferência religiosa, e tivemos os seguintes dados:

QUADRO 09 – PERFIL DOS ALUNOS

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA (Alunos)	ESCOLA PRIVADA	ESCOLA PÚBLICA	TOTAL
NÚMERO DE ENTREVISTADOS	39	47	86
5ª SÉRIE	23	21	44
8ª SÉRIE	16	26	42
SUJEITOS MASCULINOS	17	22	39
SUJEITOS FEMININOS	22	25	47
FAIXA ETÁRIA	11 a 17	14 a 18	11 a 18
CATÓLICOS	28	20	48
EVANGÉLICOS	03	17	20
ESPÍRITAS	03	0	03
SEM RELIGIÃO	05	10	15
RESIDÊNCIA URBANA	37	19	56
RESIDÊNCIA RURAL	02	28	30

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto ao “sexo” foram: na 5ª série – masculinos 23 e femininos 21, sendo que na escola privada tivemos: masculinos 10 e femininos 13; escola pública: masculinos 13 e femininos 08. Na 8ª série – masculino 16 e femininos 26; na escola privada: masculinos 07 e femininos 09; na escola pública: masculinos 09 e femininos 17. No total geral (5ª + 8ª) encontramos 39 sujeitos do sexo masculino e 47 do sexo feminino.

No item “residência” houve na 5ª série, das escolas privada e pública, os números: na zona rural (17) e na zona urbana (27) e desta, 12 alunos residem no centro da cidade e 15 na periferia. Sendo que na escola privada foram: 21 alunos que residem na zona urbana (no centro: 12 e na periferia: 09) e na zona rural 02 alunos. Na escola pública foram: 06 na zona urbana (todos na periferia) e 15 na zona rural.

Na 8ª série encontramos 29 alunos que residem na zona urbana (sendo que 13 moram no centro da cidade e 16 na periferia) e 13 alunos residem na zona rural. Na escola privada houve 16 alunos que moram na zona urbana (sendo que 13 residem no centro e 03 na periferia) e não houve nenhum registro na zona rural, nesta escola. Na escola pública houve 13 alunos que moram na zona urbana (todos na periferia) e 13 alunos moram na zona rural.

Para o item “quem criou” na 5ª e 8ª série, as respostas foram: *pais, mãe, mãe e avó, avós, pai e madrasta, prima*. Perguntamos ao aluno “com quem mora atualmente”, e responderam: *pais, mãe, pai, avós, mãe e avós, mãe e irmão, mãe e padrasto*.

Sobre o item “religião”, responderam: *católica (48), evangélica (20), espírita (03)* e 15 alunos disseram não ter religião.

Esses itens poderiam ser transformados em variáveis da hipótese, contudo aqui os utilizamos para caracterizar a amostra, desde que, sabe-se que a consciência das emoções e sentimentos tem uma relação direta com as pessoas e suas trocas afetivas (inclusive com a estrutura familiar), o meio ambiente, as crenças e valores presentes na educação informal e formal.

Os dados iniciais nos mostram ser esse um grupo eclético, formado por sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino, que residem na zona rural e na cidade, no centro e na periferia. Estes sujeitos foram “criados”, isto é, provêm, alguns, de famílias do tipo tradicional, com pai e mãe presentes, mas há aqueles cuja família está composta de forma variada como acontece no nosso tempo. Sujeitos que professam a fé católica, protestante (evangélica) e espírita. Portanto os dados que apresentaremos vêm de uma amostra heterogênea, representando muitos segmentos.

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA (Outros Sujeitos da Escola)	ESCOLA PRIVADA	ESCOLA PÚBLICA	TOTAL
NÚMERO DE ENTREVISTADOS	09	05	14
SUJEITOS MASCULINOS	02	01	03
SUJEITOS FEMININOS	07	04	11
FAIXA ETÁRIA	20 a 48	23 a 43	20 a 48
CATÓLICOS	06	-	06
EVANGÉLICOS	01	03	04
ESPÍRITAS	01	-	01
YORUBA	-	01	01
SEM RELIGIÃO	01	01	02
RESIDENCIA URBANA	08	05	13
RESIDÊNCIA RURAL	01	-	01

Quanto aos outros sujeitos da escola, entrevistamos diretores, professores e pessoal de apoio. Este grupo reuniu: zelador, porteiro, auxiliar de disciplina, suporte técnico e auxiliar de informática. Foram 02 diretores, 06 professores e 06 pessoas de apoio, portanto, ao todo foram 14 outros sujeitos da escola, dentre os que diretamente se relacionam com as turmas pesquisadas, cujos dados apresentamos resumidamente no quadro a seguir:

QUADRO 10 – PERFIL DOS OUTROS SUJEITOS DA ESCOLA

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme esses dados dos outros sujeitos da escola, temos um perfil tão heterogêneo quanto o do grupo de alunos.

SOBRE AS ESCOLAS

O Colégio Nossa Senhora da Vitória (CNSV) é a escola privada pesquisada, situada à Av. Luis Viana Filho, S/N – Bairro da Conquista – Ilhéus(BA), fundada em 1980, tendo matriculados 709 (setecentos e nove) alunos, com faixa etária entre 03 a 17 anos (do maternal ao 3º ano do Ensino Médio). Funciona com aulas nos turnos matutino e vespertino. No Ensino Fundamental II, a faixa etária é de 11 a 14 anos.

O quadro de funcionários é constituído por 01 diretora geral; 04 vice-diretores; 01 orientador educacional; 04 coordenadores de área; e 50 professores; destes, 80% aproximadamente têm Curso Superior.

Além destes funcionários, o CNSV também mantém em seu quadro de pessoal: 03 vigias; 02 cantineiras; 03 mecanógrafos (Gráfica); 03 encarregados da biblioteca; 03 secretários; 01 pessoa na livraria; 01 telefonista; 02 nos serviços gerais; 04 na limpeza; 02 suportes técnicos; 02 no setor de pessoal; portanto, são 86 funcionários ao todo.

O CNSV tem 17 salas de aula, com uma média de 30 alunos por turma, a exceção das turmas do Ensino Infantil.

Fazem parte da estrutura da escola 01 biblioteca, 01 laboratório de Ciências (Química – Física – Biologia) e 01 laboratório de informática (com 25 computadores). Além de possuírem também, como recursos audiovisuais: retro-projetores, vídeos, televisores, som, episcópio, projetor de slides.

Enfim, um colégio grande, equipado com os recursos requeridos pelas modernas metodologias e uma estrutura organizacional forte e tradicional.

A Escola Municipal do Salobrinho “Jabes Ribeiro”, foi a outra escola pesquisada, esta da rede pública, situada no Salobrinho – bairro afastado do centro da cidade de Ilhéus (BA), onde está situada a Universidade.

Esta escola foi fundada em 1974 e uma parte dela está funcionando nas dependências da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), porque a sua estrutura física não comporta a demanda. É uma escola de Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries), com alunos na faixa etária de 11 a 18 anos de idade. Funciona com aulas nos turnos vespertino e noturno.

O corpo discente tem o total de 690 alunos, com média de 35 alunos por turma. O corpo docente tem 24 professores – todos licenciados, sendo 22 com licenciatura plena e 02 com cursos de licenciatura curta.

Esta escola possui 17 funcionários e, além dos professores, ela conta com 01 auxiliar de disciplina, 01 mecanógrafo, 01 datilógrafo, 01 porteiro, 01 pessoa encarregada da biblioteca. Existe também 01 diretor geral, 01 vice-diretor, 01 assistente de direção, 01 secretário, 01 supervisor, 01 orientador educacional.

Dispõe dos seguintes recursos audiovisuais: TV, vídeo, retro-projetor, som portátil, 01 laboratório de computação (com 15 computadores).

Uma escola municipal, instalada num ambiente estranho, tendo uma estrutura subordinada, o que certamente impõe situação diferenciada para os seus integrantes, alunos principalmente.

Esses dados são do ano de 2000, quando realizamos a pesquisa nessas escolas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Para conhecer é preciso usar de estratégias capazes de colocar o pensamento de acordo com o objeto.”
Dinalva Melo do Nascimento

Optou-se pela pesquisa descritiva que, segundo Rudio(1999), interessa-se em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los, porque para a realização desta pesquisa, “o pesquisador procura *conhecer e interpretar a realidade (...)*” (RUDIO, 1999, p. 69).

Aprofundamos a pesquisa bibliográfica, enquanto método, buscando o encontro entre as teorias de Piaget, Vigotsky, Wallon, Rogers, Damásio, LeDoux e Goleman. Aplicamos um formulário entre professores, alunos e outros sujeitos da escola objetivando obter dados referentes aos sentimentos e emoções vividas e reconhecidas pelos sujeitos, bem como tentando verificar se os sujeitos têm consciência dessa troca de sentimentos e emoções e da influência da qualidade dessas trocas no desempenho escolar. Isso porque pretendíamos levantar indicadores que caracterizassem a relação entre os sujeitos da escola, no que diz respeito à qualidade dos sentimentos que presidem e permeiam estas relações, objetivando correlacioná-los com o desempenho escolar dos alunos.

Por não haver Serviço de Orientação Educacional (SOE), naquele momento, nas escolas, foram buscadas as informações necessárias com a diretoria e vice-diretoria.

As análises e interpretações foram realizadas considerando-se as teorias citadas, em especial as de Piaget, Wallon, Vigotsky, Rogers, Damásio e LeDoux, consideradas como aquelas que melhor satisfazem ao problema em estudo.

Os dados adquiridos nesta pesquisa foram utilizados para a descrição de fenômenos ocorridos na escola, no que diz respeito aos sentimentos e emoções, objetivando contribuir para a melhor compreensão da relação entre os domínios cognitivo e afetivo, em relação ao trabalho pedagógico.

Foram utilizadas como estratégia de coleta de dados:

- Aplicação de formulários para a amostra de alunos, professores, diretor e vice-diretor.

Na fase de teste do instrumento de pesquisa (o formulário), descobrimos o quanto a amostra poderia apresentar dificuldade para expressar as emoções e sentimentos vividos por eles ou observados no outro, mesmo sentindo e reconhecendo as emoções e sentimentos, usando uma significativa diversidade vocabular para expressar emoções e sentimentos, o que se confirmou durante a coleta de dados e sua posterior análise. Além disso, os autores que tratam de emoções e sentimentos, também usam termos diversos na classificação de mesmas emoções e sentimentos, inclusive demonstrando certa confusão, no que diz respeito às classificações e definições. Contudo, após ampla pesquisa bibliográfica, nos definimos pelos seguintes termos sem, entretanto, mencioná-los aos sujeitos entrevistados, para evitar dificuldades tais como: ambigüidade,

uso indevido dos termos – por desconhecê-los ou citá-los tão somente por ter a opção.

DEFINIÇÕES DE TERMOS

*“Uma definição destina-se a introduzir um termo ‘novo’
numa língua, fixando (de algum modo) seu significado.
Não definimos coisas. Definimos palavras.”*
Leonidas Hegenberg

Apresentamos a seguir, as definições de autores que julgamos mais convenientes e adequados ao nosso objeto de pesquisa e também as que, por não encontrá-las satisfatoriamente definidas nos autores pesquisados, propusemos, a partir deles como definições sugeridas:

⇒ **Emoções primárias e universais (EPU):** “Processo fisiológico, que altera o comportamento do indivíduo, sendo este inato e pré-organizado, portanto, existentes desde a infância; são emoções iniciais”. (DÁMASIO, 2000c).

As emoções primárias e universais, segundo Damásio (2000c) e Maturana (1999), são:

alegria – amor – tristeza – raiva – medo – surpresa – aversão.

Alegria (EPU): “A alegria é uma agradável emoção da alma, em que consiste a fruição que ela obtém do bem que as impressões do cérebro lhe representam como sendo seu”. (DESCARTES, 1998, Artigo 91, p. 90).

Amor (EPU): “É a emoção social que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos de social. (...) O amor é a emoção que funda o social”. (MATURANA, 1999, p.23-4)

Tristeza (EPU): “A tristeza é uma languidez desagradável, na qual consiste o mal-estar que a alma recebe do mal ou da falta que as impressões do cérebro lhe representam como lhe pertencentes a ela”. (sic) (DESCARTES, 1998, Artigo 92, p 91).

Raiva (EPU): “Raiva pode ser definida como uma reação humana universal, em que a pessoa tem consciência de que está (ou de que sente) em um estado de desprazer”. (RUBIN, 2000, p. 117).

Medo (EPU): “O medo é um impulso de emergência que aparece em face de um perigo e incita o indivíduo à busca de defesa. É uma das emoções básicas do homem, suscitada, originalmente, por situações que envolvem estímulos estranhos, ameaçadores, abruptos, inesperados. É uma emoção importante para a autopreservação e todos os seres humanos o sentem, em maior ou menor intensidade. Entretanto, pode, também, agir como bloqueio para ações que poderiam ser úteis e agradáveis.” (TELES, 2001, p. 168)

Surpresa (EPU): Segundo Ferreira (1993, p.521), é um “acontecimento imprevisto” e um “prazer inesperado”, o que é ratificado por Damásio (2000c) que a considera uma emoção primária e universal positiva. Portanto, é uma emoção que ocorre simultaneamente ao despertar da atenção da pessoa para um acontecimento agradável e não esperado. Faz oposição ao susto.

Aversão (EPU): “Acentuada atitude de desprazer e repulsão (ou evitação) em relação a objetos, pessoas ou atos dessas pessoas”. (DORIN, 1984, p.38). Segundo Damásio (2000b) uma emoção primária e universal negativa.

⇒ **Emoções secundárias ou sociais (ESS):** “É um processo combinado da fisiologia do indivíduo mais os valores e as crenças adquiridas através da educação e cultura, que permite ao indivíduo reagir emocionalmente frente às situações-estímulos sociais. Elas devem apresentar menos intensidade do que as emoções primárias e universais no organismo humano, portanto são mais sutis. São emoções adultas.” (DÁMASIO, 2000c)

As emoções secundárias ou sociais indicadas são segundo Damásio (2000c) e a partir das respostas dos sujeitos da amostra, que julgamos conveniente reuni-las nesta categoria. Assim ficaram:

embaraço – culpa – orgulho – desonestidade – ganância – desconfiança – desrespeito – hipocrisia – traição – aceitação – rejeição – humilhação – egoísmo – ciúme – inveja – vergonha – respeito – confiança.

Embaraço (ESS): Segundo Ferreira (1993, p.200), que oferece apenas sinônimo, é “impedimento, óbice ou perturbação” e para Damásio (2000a, c) é uma emoção secundária ou social, então, consideramos que este

estado de espírito é uma emoção secundária vivida em situações de constrangimento social ou à sua lembrança, resultante de ação que provoque timidez ou certo descontentamento, em decorrência de algum impedimento imposto.

Culpa (ESS): Para Heidegger, segundo Abbagnano (1982, p.209) é “um modo de ser do Ser-aqui”, isto é, uma determinação essencial da natureza humana enquanto tal, contudo, a partir de Japiassú e Marcondes (1993, p. 61) e Damásio (2000c) afirmamos: é a emoção secundária que ocorre no momento em que se toma consciência da possibilidade ou do fato de termos cometido uma ação (falta) que não é boa. Gera o sentimento de remorso (sentimento de emoções subtis ou secundárias), podendo mesmo levar à depressão.

Orgulho (ESS): Consideramos, de acordo com Damásio (2000a, c), uma emoção secundária por ser resultado de uma crença quer de um sentimento de dignidade pessoal, determinando assim o brio e a altivez da pessoa; quer como demasiado amor-próprio, revelado pelo comportamento de soberba do orgulhoso. A partir de Ferreira (1993, p.395), consideramos que o orgulho pode ser classificado socialmente como positivo ou negativo.

Desonestidade (ESS): Aqui não nos referimos à questão (i)moral também presente em ações negativas realizadas com a intenção de enganar alguém, segundo Ferreira (1993, p.179), mas ao processo emocional que essencializa e mobiliza o indivíduo no ato próprio de tirar vantagem de outrem, na falta da prática da honestidade, em que certamente estão presentes também os valores norteadores desta pessoa; logo a (má)educação e a cultura, elementos necessários, segundo Damásio (2000a, c), para a existência de emoção secundária ou social.

Ganância (ESS): Processo emocional existente como resultado da tendência e/ou inclinação do indivíduo, que, de acordo com Ferreira (1993, p.

268), tem sede ou grande ambição de ganho, inclusive, assim compreendemos, havendo grande estímulo educacional e cultural em seu favor em algumas sociedades e intensa mobilização emocional, a ponto de desconsiderar o direito do outro.

Desconfiança (ESS): Apesar de Ferreira (1993, p.172) defini-la simplesmente como “qualidade de desconfiado” e “falta de confiança”, a concebemos de maneira mais complexa, pois é conseqüente do medo (EPU) de traição em qualquer grau. Portanto, é uma emoção social resultante da crença de não poder confiar nas relações interpessoais, instaurada pela presença constante da insegurança emocional.

Desrespeito (ESS): Comportamento precedido de emoção secundária, designada pelo mesmo nome, desencadeada por uma emoção primária (aversão), segundo Damásio (2000c), mais os elementos educacionais e culturais que permitam tal ação, demonstrando perturbação, no desacato (Ferreira, 1993, p.181) que também perturba as relações sociais.

Hipocrisia (ESS): Segundo Ferreira (1993, p.287), é “afetação de virtude ou sentimento que não se tem. Fingimento (...)”. Pode ser considerada como aquela disposição emocional própria da ação incoerente que mobiliza o indivíduo a dar um colorido em si ou em algo, diferentemente do que realmente seja. É a emoção secundária ou social resultante da expectativa e da confiança de que terá êxito no falseamento da realidade objetiva ou subjetiva.

Traição (ESS): Além de designar o ato ou efeito de trair(-se), a perfídia, segundo Ferreira (1993, p.542), mas, neste estudo, consideramos como uma emoção secundária/social, resultante da ganância (e, não só, material) e da desonestidade, emoções que juntas propiciam a sua realização. A traição é uma emoção secundária e social que gera o desconforto emocional em quem a sofre e a excitação naquele que a pratica, quer por desejo de vingança quer por ausência

de definição da escolha afetiva (que denuncia insatisfação), ambas possibilidades, resultante da permissividade.

Aceitação (ESS): É o processo emocional que permite a existência da abertura psíquica que *admite* e *acolhe* (DORSCH, et al., 2001, p.07) o objeto (pessoas ou coisas) com os quais entra em relação. É uma emoção secundária muito positiva nas relações sociais; evitando, assim, a discriminação entre as pessoas. Este processo emocional é que se apresenta como, segundo Dorin (1984, p.04), “uma experiência, ou comportamento, ou parte de ambos, marcada por uma atitude de aproximação, de acatamento de um juízo ou conceito” e que para Lacerda (1995, p.43) é “não negar a realidade”.

Rejeição (ESS): Recusa, oposto da aceitação (DORSCH, et al., 2001, p.824). Esta emoção secundária ou social é resultante da emoção primária ou universal aversão, em que a repugnância sentida pela pessoa que rejeita é caracterizada por comportamentos de repulsa ou indiferença. É extremamente prejudicial às relações sociais e elemento básico dos preconceitos. Segundo Dorsch (2001, p.824) a rejeição “manifesta-se na crítica freqüente em atos hostis ou em se ignorar os outros”.

Humilhação (ESS): Emoção social marcada por processos sócio-culturais em que o respeito pelo outro é desconsiderado, existindo espaço e, por vezes, estímulo para o desprezo, conseqüente do sentimento de superioridade existente naquele que menospreza a pessoa humilhada. Esta emoção social costuma gerar muitos conflitos nas relações interpessoais. É negativa. Na concepção de Ferreira (1993, p.290) é caracterizada pelo desprezo e aviltamento do outro.

Egoísmo (ESS): Segundo Ferreira (1993, p.198) é o “amor excessivo ao bem próprio, sem consideração aos interesses alheios” e no sentido filosófico

significa (...) que “o eu é a única realidade e todo o resto apenas representação” (DORSCH et al., 2001, p.292). Portanto, este excesso e o querer bem a si próprio, desconsiderando os interesses dos outros, faz com que esta emoção secundária, seja o movimento emocional de exclusividade, marcada pela ganância. É a decadência das possibilidades de trocas afetivas recíprocas nas relações sociais.

Ciúme (ESS): “O ciúme é uma espécie de temor, que se relaciona com o desejo de conservarmos a posse de algum bem; e não provém tanto da força das razões que levam a julgar que podemos perdê-lo, como da grande estima que temos por ele, a qual nos leva a examinar até os menores motivos de suspeita e tomá-los por razões muito dignas de consideração”. (sic) (DESCARTES, 1998, Artigo 167, p. 146).

Inveja (ESS): “Portanto a inveja, na medida em que é uma paixão, é uma espécie de tristeza misturada com ódio, que provém de vermos acontecer o bem aos que pensamos ser indignos dele”. (DESCARTES, 1998, Artigo 182, p. 154-5)

Vergonha (ESS): “A vergonha, (...) é uma espécie de tristeza, fundamentada também no amor por nós mesmos, e que provém da opinião ou do temor que temos de ser censurados. Além disso, ela é uma espécie de modéstia ou humildade e desconfiança de nós mesmos. Pois, quando alguém estima tanto a si mesmo que não pode imaginar que é desprezado por quem quer que seja, não pode envergonhar-se com facilidade”. (DESCARTES, 1998, Artigo 205, p. 169).

Respeito (ESS): “Vem do latim *respectare*, que significa olhar para trás e estar à espera. Tomar em consideração e preocupar-se com. É uma atitude que consiste em não prejudicar alguém ou alguma coisa (...). O contrário do

respeito é o desprezo, a impertinência e a insolência”. (MARQUES, 2001, p. 130).

Confiança (ESS): “É que a confiança é o contrário do [temor; o que inspira confiança é o contrário do] temível, de sorte que a esperança é acompanhada da suposição de que os meios de salvação estão próximos, enquanto os temíveis ou não existem, ou estão distantes”. (ARISTÓTELES, 2000, p 35).

⇒ **Sentimentos de fundo (SF):** “é a nossa imagem da paisagem do corpo quando esta não se encontra agitada pela emoção”. (DAMASIO, 2000a, p. 165).

Os sentimentos de fundo, segundo Damásio (2000c), são:

fadiga – bem-estar – relaxamento – desinteresse – equilíbrio – discórdia – energia – mal-estar – descontração – estabilidade – desequilíbrio – ansiedade – excitação – tensão – arrebatamento – instabilidade – harmonia – apreensão.

Fadiga (SF): “Diminuição da capacidade de execução de órgão ou organismo em virtude de trabalho prolongado. Sentimento de cansaço decorrente do excesso de trabalho”. (DORIN, 1984, p. 101).

Bem-estar (SF): “O equilíbrio da personalidade, (...) capacidade pessoal de viver e de realizar-se com a realidade que somos”. (FINKLER, 1994, p. 15).

Relaxamento (SF): Do latim “relaxare”, entendido como afrouxar, abrir, estender, que significa descontração, soltura, como, por exemplo, do tônus muscular. Também considerado como estado de curta duração (fásico) ou de longa duração (tônico) de reduzida atividade metabólica, nervosa e consciente. (DORSCH, et al., 2001, p.825).

Desinteresse (SF): A partir de Ferreira (1993, p.177), que indica ser “a falta de interesse” e Damásio (2000c) que o apresenta como um sentimento de fundo, definimos como o sentimento de fundo que manifesta o estado de espírito de indiferença, que dificulta ou mesmo inviabiliza qualquer realização que exija atenção.

Equilíbrio (SF): Segundo Damásio (2000c), é um sentimento de fundo e, para Ferreira (1993, p. 215), é a “estabilidade mental e emocional”, o que nos permite definir como o sentimento de fundo que permite ao indivíduo o bom gerenciamento das situações que ocorram em si e em sua volta. Dá à pessoa a condição de buscar as compensações, a prudência e a melhor maneira de tomar decisões. Para Piaget (1961) e Brunner e Zeltner (2000, p.101) “através da assimilação e da acomodação, a criança pode vencer as contradições e estabelecer o equilíbrio”, contudo não é nesse sentido que, necessariamente, se refere Damásio.

Discórdia (SF): Tanto Ferreira (1993, p.189) quanto Dorsch et al. (2001, p.268), referem-se ao termo latim “discordare”, sendo o desacordo, a desavença, desordem, ajustando a classificação de Damásio (2000c), de sentimento de fundo; e definimos como a experiência sentimental a partir da disposição divergencial de um indivíduo em relação a idéias, pessoas ou situações.

Energia (SF): “Potencial de desempenho e realização, força e cabedal de trabalho. (...) Em sentido psicológico, significa a força de ação entendida como o impulso da atividade (impulso da vontade)”. (DORSCH et al., 2001, p.303)

Mal-Estar (SF): Para Ferreira (1993, p. 346), diz respeito à “indisposição orgânica ou situação incômoda” e Damásio (2000c) considera-o em oposição a outro sentimento de fundo: bem-estar. Portanto, definimos como a indisposição sentimental, que se apresenta no indivíduo em forma de sensação de desequilíbrio, por ser um incômodo generalizado, que altera tanto a percepção da realidade quanto a paisagem do próprio organismo.

Descontração (SF): Na relação que Damásio (2000c) apresenta, este sentimento de fundo é um estado intermediário entre o relaxamento e o arrebatamento, portanto consideramos este sentimento de fundo caracterizado pela ausência de maior tensão, em que a espontaneidade seja constante.

Estabilidade (SF): Segundo Dorsch et al. (2001, p. 334), diz respeito à consistência, solidez. Reflete alto grau de organização e existe em pessoas que mantêm determinados comportamentos em situações diferentes. Damásio (2000c) considera sentimento de fundo. Portanto, é o estado de sentimento em que os fatores externos não exercem influência o suficiente para alterar a disposição emocional da pessoa.

Desequilíbrio (SF): Para Piaget (1961) e Brunner e Zeltner (2000, p. 101), “ocorre o desequilíbrio quando a criança se defronta com teses contraditórias e conflitos”. Ferreira (1993, p. 175), se referindo à Psicologia, afirma que é uma “anomalia psíquica em que há variabilidade de humor e emotividade excessiva, e que leva à não adaptação social”. Damásio (2000c), ao

considerar um sentimento de fundo, nos permite inferir que este sentimento seja a manifestação do estado de espírito que, em decorrência de contradições e/ou incongruências, leva o indivíduo a sofrer de certa perturbação emocio-racional.

Ansiedade (SF): “(...) consiste naquele estado em que se vive com um pé no presente e outro no futuro – e o que é pior, sofrendo” (ANGERAMICAMON, 1999, p. 15).

Excitação (SF): Segundo Dorsch et al. (2001, p. 356), este termo vem do latim “excitare”, que quer dizer estimulabilidade, agitação. É a capacidade que todos os seres vivos têm de reagir a estímulos. Em sentido psicológico, entende-se por excitabilidade, de modo especial, a possibilidade de sentir-se tocado, i.é, a prontidão mais ou menos intensa para comoções, alterações no estado de alma. A partir de Damásio (2000c), consideramos um sentimento de fundo que é demarcado pela presença predominante de inquietação mental.

Tensão (SF): “A tensão pode-se definir como a causa preliminar da ação interna ou externa, afetiva ou mental”. (TELES, 2001, p. 56).

Arrebatamento (SF): “O arrebatamento às vezes também é classificado como coragem; as pessoas movidas pela cólera, como animais selvagens lançando-se contra quem os feriu, são tidas como corajosas, porque os homens corajosos são arrebatados; o arrebatamento, mais que qualquer outra emoção, leva o homem a correr perigos(...)” (ARISTÓTELES, 1996, Livro III, p.166) .

Instabilidade (SF): Segundo Ferreira (1988, p. 364), é a designação para a falta de estabilidade, a inconstância e volubilidade. Damásio (2000c) a considera sentimento de fundo oposto à estabilidade, podendo-se considerá-la

como estado de sentimento, em que a pessoa é facilmente influenciada pelas ocorrências circundantes, exposta as inúmeras alterações emocio-rationais.

Harmonia (SF): Segundo Abbagnano (1982, p. 471), é “a ordem ou a disposição, com finalidade organizada, das partes de um todo, por ex., do mundo ou da alma”. Para Dorsch et al.(2001, p. 442) é a “sensação de bem-estar (...)” e na classificação de Damásio (2000c) é um sentimento de fundo. Pode-se defini-la como o sentimento de fundo em que a pessoa vive um grau maior de bem-estar e estabilidade, relacionando-se bem consigo mesma e com os outros, como consequência natural de sua congruência.

Apreensão (SF): Ferreira (1988, p. 54) indica como sinônimo de receio, preocupação e cisma. Para Dorin (1984, p.28), é o “processo pelo qual se toma consciência dos fatos ou objetos apresentados à mente”. Abbagnano (1982, p.71) informa que é um “termo introduzido pela Escolástica do séc. XIV para designar o ato com que se apreende ou se assume como objeto um termo qualquer (conceito, proposição ou qualidade sensível), enquanto distinto de *assentimento* com que propriamente se julga seu respeito, isto é, afirma-se ou nega-se”. A partir de Damásio (2000c) consideramos sentimento de fundo que se apresenta com intensa expectativa para realizar ou sofrer algo.

⇒ **Desencadeadores ou Constituintes de Emoção (DCE):** Sem dúvida todos esses mecanismos (dor e prazer) destinam-se a regular a vida, mas pode-se argumentar que as emoções são mais complexas do que impulsos e motivações, dor e prazer. (DAMÁSIO, 2000c, p. 430, item 9).

Os desencadeadores ou constituintes de emoção, ainda segundo Damásio (2000c) são:

impulsividade – dor – motivação – prazer.

Impulsividade (DCE): “Designação relativa à tendência de agir de forma espontânea”. (BRUNNER e ZELTNER, 2000, p.143).

Dor (DCE): “A dor também não pode ser considerada uma emoção. Ela é a consequência de um estado de disfunção local em um tecido vivo, consequência de um estímulo – dano tecidual iminente ou de fato – que causa a sensação de dor, assim como reações reguladoras como os reflexos, e que por si mesmo também pode induzir emoções”.(DÁMASIO, 2000c, p. 99-100).

Motivação (DCE): Para Tapia e Fita (2000, p. 77), “é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Segundo Bzunec (2001, p.09), “é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso. (...) tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo”.

Prazer (DCE): “Assim como a dor, o prazer é uma qualidade constituinte de certas emoções, bem como um desencadeador de alguns tipos de emoção. (...), o prazer está associado a muitas graduações de felicidade, orgulho e emoções de fundo positivas. (...) o prazer é iniciado pela detecção de um desequilíbrio...” (DÁMASIO, 2000c, p 106).

“O prazer, por outro lado, vincula-se à recompensa e a comportamentos como o de busca e aproximação”. (DÁMASIO, 2000c, p 108)

⇒ **Humores (H):** “Os humores compõem-se de sentimentos de fundo modulados e contínuos e de sentimentos modulados e contínuos de emoções

primárias – tristeza no caso da depressão”. (DÁMASIO, 2000c, p. 362).

Também segundo Damásio (2000c), os humores são:

depressão – mania.

Depressão (H): “(...) incapacidade de sentir prazer, associada à absoluta falta de vontade de viver”. (SILVA, M. A. D.1998, p. 125).

Mania (H): Para Dorsch et al. (2001, p. 546), “em sentido amplo, diz toda satisfação compulsiva de uma necessidade com a característica de *dependência física e psíquica*. (...) o estado anormal e insuportável de tensão interna de vazio, etc., é mais forte e compulsivo do que na necessidade normal”. E segundo Vels (1997, p. 267) é “enfermidade psíquica caracterizada por sobreexcitação geral e permanente do humor (otimismo, euforia, ilusão), quase sempre acompanhada de alguma perturbação do pensamento (superprodução de idéias, às vezes de conexão, fuga de pensamento, idéias de grandeza, excesso de verborrêia etc.), e aumento de atividade”.

⇒ **Virtude (V):** “A virtude moral é um comportamento precedido de escolha, e, visto que essa escolha deliberada é uma tendência acompanhada de reflexão, impõe-se o acordo entre o que a razão afirma e o que a tendência persegue”. (ARISTÓTELES, livro IV, 1996, p. 135).

“A virtude é então o exercício da razão no homem, contemplativa quando o espírito encontra seu fim em si mesmo, prática quando adota e persegue fins racionais mais exteriores, dominando as paixões, que se opõem e são anteriores

à deliberação determinante da escolha do final, a qual anula toda oposição possível”. (ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. XXXVI).

As virtudes utilizadas nesta pesquisa foram compostas a partir dos autores Aristóteles (1996), Bennett (1995) e Comte-Sponville (1995). São elas:

liberalidade – sabedoria – inteligência – discernimento – justiça – magnificência – amabilidade – presença de espírito – eqüidade – moderação – humildade – coragem – amizade – fé – trabalho – disciplina – responsabilidade – perseverança – lealdade – honestidade – compaixão.

Liberalidade (V): “Aparentemente ela é a observância do meio-termo em relação à riqueza, pois as pessoas liberais são louvadas não a propósito de assuntos militares, nem daqueles a respeito dos quais as pessoas moderadas são louvadas, nem de decisões judiciais, mas em relação a dar e obter riquezas – especialmente a respeito de dá-las. Por ‘riquezas’ entendemos todas as coisas cujo valor é mensurável pelo dinheiro”. (ARISTÓTELES, livro IV, 1996, p. 173).

Sabedoria (V): “A sabedoria, ou *sophia*, em grego, aplica-se a quem é especialista num determinado campo do saber, teórico ou prático, ou a quem possui o conhecimento mais excelente.” (MARQUES, 2001, p. 203-4).

“Sabedoria é a procura de um método de vida e de ação, a construção de si próprio pela concretização das virtudes: a justiça, a prudência, a força e a temperança; a fé, a esperança e a caridade, dando acesso às três virtudes segundo Platão: o belo, o bem e o verdadeiro. Mas o sábio é também o acordado: aquele que se espanta com tudo, aqui e agora. Para isso, é necessário dominar o tempo: encontrá-lo, pará-lo, saboreá-lo.” (GUITTON e ANTIER, In

MARQUES, 2001, 205).

Inteligência (V): “É a forma de equilíbrio para a qual tendem todas as estruturas, cuja formação deve ser procurada através da percepção, do hábito e dos mecanismos senso-motores elementares”. (PIAGET, 1961, p. 27). Apesar de Piaget não tratá-la enquanto virtude, como faz Aristóteles (1996), este conceito satisfaz também no sentido aristotélico.

Discernimento (V): A partir de Ferreira (1993, p. 188), é a faculdade de conhecer distintamente, estabelecendo a diferença, após a apreciação de algo. Para Aristóteles (1996), é uma virtude, pois evita os excessos, dando condição de o sujeito alcançar o meio-termo desejado para a vivência da excelência moral.

Justiça (V): “(...) é a disposição da alma graças à qual elas se dispõem a fazer o que é justo, a agir justamente e a desejar o que é justo;” (ARISTÓTELES, 1996, p. 193). “Com efeito, a justiça é a forma perfeita de excelência moral porque ela é a prática efetiva da excelência moral perfeita. Ela é perfeita porque as pessoas que possuem o sentimento de justiça podem praticá-la não somente em relação a si mesmas como também em relação ao próximo”. (ARISTÓTELES, 1996, livro V, p. 195).

Magnificência (V): “(...) é uma forma de excelência moral relacionada com a riqueza. À semelhança da liberalidade, ela não se aplica a todos os atos relacionados com a riqueza, mas somente àqueles que têm a ver com gastos, e sob este aspecto ela ultrapassa a liberalidade em amplitude, pois, como sugere seu próprio nome, ela consiste em um dispêndio consentâneo com seus objetivos e em grande escala”. (ARISTÓTELES, 1996, livro IV, p. 178).

Amabilidade (V): “É a observância do meio-termo em relação à cólera” (ARISTÓTELES, 1996, Livro IV, p. 185).

Presença de espírito (V): “As pessoas, porém, que gracejam com bom gosto, são chamadas espirituosas, ou seja, dotadas de presença de espírito, que se traduz em repentes pertinentes; tais repentes são considerados movimentos do caráter, e da mesma forma que o corpo é apreciado por seus movimentos, o caráter também o é”. (ARISTÓTELES, 1996, livro IV, p. 190).

Eqüidade (V): “De fato, a justiça e a eqüidade, quando examinadas, nem parecem ser absolutamente as mesmas nem são especificamente diferentes. (...) A justiça e a eqüidade são, portanto, a mesma coisa, embora a equidade seja melhor. O que cria o problema é o fato de o eqüitativo ser justo, mas não o justo segundo a lei, e sim um corretivo da justiça legal”. (ARISTÓTELES, 1996, livro V, p. 212).

Moderação (V): “Dissemos que a moderação é o meio-termo no tocante aos prazeres (ela tem menos a ver com o sofrimento e não se relaciona com ele da mesma maneira; (...) A moderação deve relacionar-se, então, com os prazeres do corpo, mas não com todos eles.” (ARISTÓTELES, 1996, livro III, p. 168-9).

Humildade (V): “A humildade é a virtude lúcida, sempre insatisfeita consigo mesma, mas que o seria ainda mais se não o fosse. É a virtude do homem que sabe não ser Deus”. (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 153.)

Coragem (V): “(...) é um meio-termo entre o medo e a temeridade(...)” (ARISTÓTELES, 1996, livro III, p. 162). “Como virtude, a coragem supõe sempre uma forma de desinteresse, de altruísmo ou de

generosidade” (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 56-7).

Amizade (V): “É uma forma de excelência moral ou é concomitante com a excelência moral, além de ser extremamente necessária na vida”. (ARISTÓTELES, 1996, Livro VIII, p. 257-8).

Fé (V): “(...) a fé acrescenta uma dimensão significativa à vida moral da humanidade. A fé é uma fonte de disciplina, força e poder na vida dos fiéis de qualquer credo religioso. É uma força poderosa na experiência humana. A fé compartilhada une as pessoas de uma maneira que não pode ser alcançada por outros meios”. (BENNETT, 1995, p. 475)

Trabalho (V): “O trabalho é o esforço aplicado; é qualquer coisa a que nos dedicamos, qualquer coisa em que gastamos energia para conquistar ou adquirir algo. O sentido fundamental do trabalho não é aquilo *por que* lutamos para viver, mas o que fazemos *com* nossa vida”. (BENNETT, 1995, p. 235).

Disciplina (V): “Na disciplina, o indivíduo se torna ‘discípulo’ de si mesmo. É seu próprio professor, treinador, técnico e orientador”. (BENNETT, 1995, p. 15).

Responsabilidade (V): “Ser ‘responsável’ é ‘responder pelos próprios atos’, é *corresponder*”. (BENNETT, 1995, p. 139).

Perseverança (V): “Apego firme e constante a um trabalho, a uma idéia, a um objetivo que significam algo de valor para o sujeito. (...) é o prosseguimento do esforço, sem que as dificuldades, obstáculos, oposições etc. deteriore o desempenho, a assiduidade, a paciência, o zelo ou interesse (às vezes a paixão) do sujeito em seus propósitos”. (VELS, 1997, p.283).

Lealdade (V): “A lealdade é a marca da constância, da solidez dos elos com as pessoas, grupos, instituições e ideais a que deliberadamente nos associamos. Ser um cidadão e um amigo leal significa agir com atenção e seriedade para com as instituições. A lealdade opera num nível bem mais elevado”. (BENNETT, 1995, p. 433).

Honestidade (V): “É curioso como a virtude da honestidade é ao mesmo tempo subestimada e valorizada em excesso. (...) é uma espécie de fidelidade da pessoa com relação a si própria”. (KRÜGER, 1998, p.86-7).

Compaixão (V): “(...) a compaixão toma posição com o outro em horas de infortúnio. É uma disposição ativa para a amizade e a participação, é a vontade de estar ao lado do outro, trazendo consolo e apoio na tristeza e na aflição”. (BENNETT, 1995, p. 75). “(...) é a simpatia na dor ou na tristeza, em outras palavras é participar do sentimento do outro”. (COMTE-SPONVILLE, 1995, p. 117).

⇒ **Habilidades/Capacidades Intelectuais (HCI):** Definimos como características em que se evidencia a ação cognitiva.

As habilidades/capacidades intelectuais foram consideradas a partir das respostas dos sujeitos da amostra. Ficando assim:

aprender – cobrança – curiosidade – criatividade – dificuldade – atenção – organização – mentira/falsidade – compreensão – incompreensão – dedicação – ignorância – empatia – má educação – preocupação.

Aprender (HCI): Na concepção de Saltini (1999, p.17), “Conhecer é pensar, inventar, é descobrir e conectar as qualidades e atributos dos objetos recompondo com a minha capacidade criadora o real externo dentro de minha mente. Este é o significado de aprender. Não aprendo aquilo que o outro me dá pronto. Aprendo em função daquilo que posso trabalhar sobre o que outro me diz, ou daquilo que o objeto me mostra ou descubro”.

Cobrança (HCI): Para Ferreira (1993, p. 126), é o “ato ou efeito de cobrar”. Cobrar na expectativa de receber o que é devido. Os sujeitos da amostra se referiam predominantemente, no sentido de receber críticas.

Curiosidade (HCI): Para Heidegger, segundo (Abbagnano, 1982, p. 213), é “uma das características essenciais da existência cotidiana: caracteriza-a um contínuo e sempre renascente desejo de *ver*. (...) É caracterizada pelo *não deter-se* sobre o mundo ambiente e pela *dispersão* em possibilidades sempre novas, pelo que a curiosidade não está nunca quieta”. E Vels (1997, p. 216) afirma: “Quando o desejo de saber obedece, exclusivamente, às necessidades do espírito (curiosidade intelectual), o sujeito sublima as tendências instintivas, descarrega, desse modo, os impulsos primários, como podem ser os impulsos sexuais reprimidos ou os complexos de inferioridade”.

Criatividade (HCI): “(...) habilidade para gerar novas idéias e artefatos”. (DAMÁSIO, 2000c, p. 398).

Dificuldade (HCI): Para Ferreira (1993, p. 186), é o que tem caráter de difícil, é o obstáculo ou a situação crítica. Segundo Vels (1997, p. 221) “nasce da confiança insuficiente e insegurança do indivíduo”. Os sujeitos da amostra se referiam como algo que atrapalha e à limitação do outro, impedindo a

compreensão e entendimento dos conceitos e suas posteriores aplicações teórico-práticas.

Atenção (HCI): “Variável interveniente, inferida pela postura da pessoa, que consiste na acomodação do equipamento sensorial a um ou mais estímulo visando a excitação óptima”.(DORIN, 1984, p.34). Consideramos a direção dos sentidos pela vontade, para a devida e eficiente apreensão do objeto observado. Para Vels (1997, p.192), “é a operação mental, consciente, espontânea e, voluntariamente, seletiva, mediante a qual nosso consciente se dirige e se concentra sobre um objeto único, simples ou complexo, contribuindo, desse modo, para esclarecer, fixar e precisar esse objeto segundo seus matizes mais diversos”.

Organização (HCI): “Estrutura ou agrupamento em que existe diferenciação sistemática entre os elementos constituintes e funções”. (DORIN, 1984, p.237). Consideramos como uma sub-categoria da habilidades/capacidades intelectuais, pois, na atividade humana é uma ação cognitiva.

Mentira/falsidade (HCI): Para Santo Agostinho, segundo Krüger (1998, p.16), “é uma afirmação feita com a intenção de dizer algo falso. Isto é, a pessoa afirma ou diz algo que acha, supõe ou pensa ser falso. A mentira distorce, dissimula ou oculta a verdade”.

Compreensão (HCI): “Os gregos usavam a palavra *nous* para designar a compreensão. Uma pessoa que tem o *nous* é a que compreende o que está a acontecer e a que faz uso do pensamento racional. Aristóteles distingue o *nous* teórico, aplicado aos primeiros princípios da ciência demonstrativa, a qual trata das verdades necessárias, e o *nous* prático, que percebe as

características relevantes de casos particulares, o qual trata de verdades contingentes”. (MARQUES, 2001, p. 203).

Incompreensão (HCI): Segundo Ferreira (1993, p. 301), é a “falta de compreensão”. Ela indica uma limitação na capacidade intelectual ou no desejo (disponibilidade) de receber/apreender algo, as trocas não são efetivadas.

Dedicação (HCI): É qualidade de quem se dedica, também conhecida pelos sinônimos de abnegação e devotamento. “É o ato de dedicar-se a determinado serviço ou ocupação” (FERREIRA, 1993, p. 162). É o termo que designa a ação do sujeito que intencionalmente, utiliza seu tempo, atenção, inteligência e esforço para a realização de algo.

Ignorância (HCI): “Do latim: *ignorantia*: ausência de conhecimento. Em sentido mais genérico, a ignorância é a atitude daquele que, não sabendo utilizar as suas capacidades racionais, engana-se quanto à qualidade de seus conhecimentos, tomando por verdade o que não passa de uma opinião falsa ou incerta e expondo-se à ilusão e ao erro”. (JAPIASSÚ e MARCONDES, 1996, p.137).

Empatia (HCI): Para Brunner e Zeltner (2000, p.93) “significa o transportar-se para dentro dos sentimentos de outra pessoa. (...) disposição de ouvir o outro e o esforço de sintonizar com a particular realidade do outro”. Freud, segundo Dorsch et al. (2001, p. 299-300), “designa a compreensão intelectual ou a penetração intelectual em oposição à identificação emocional, mesmo quando estranha”.

Má educação (HCI): Segundo Ferreira (1993, p. 346), é a má criação, que entendemos como a não aquisição de valores, regras sociais e

conceitos que permitam à pessoa manter relacionamentos equilibrados e corteses nas relações em sociedade.

Preocupação (HCI): Para Ferreira (1993, p. 437), diz respeito à “idéia fixa e antecipada que perturba a mente ou a inquietação proveniente dela”. Portanto, é a ocupação prévia com algo que não tem como ser resolvido naquele momento e leva o indivíduo ao desgaste intelectual, emocional e físico.

⇒ **Outros (O):** Categoria constituída de sub-categorias que, apesar de terem baixo índice de ocorrências, optamos por considerar, para verificarmos ora a confusão ora a relação estabelecida pelos sujeitos da amostra.

A categoria “Outros” foi composta pelas sub-categorias:

aparência física – violência – caráter – não sei.

Aparência Física (O): Aspectos que digam respeito aos traços e posturas corporais.

Violência (O): Segundo Abbagnano (1982, p. 965), é “a ação contrária à ordem ou à disposição da natureza. Nesse sentido Aristóteles distinguia o movimento *segundo a natureza* e o movimento por *violência*”. E para Aranha e Martins (1992, p.171) “existe violência quando alguém voluntariamente faz uso da força para *obrigar* uma pessoa ou grupo a agir de forma contrária a sua vontade, ou quando *impede* de agir de acordo com sua própria intenção, ou, ainda, quando *priva* alguém de um bem”.

Caráter (O): Para Dorsch et al. (2001, p.127), é um termo de origem grega *charássein* que é igual a riscar, traçar e cunhar, “originariamente traço

impregnado, depois, cunho, nota ou qualidade, em que se reconhece uma coisa. Na psicologia, sobretudo nas áreas germanófonas, o conjunto das propriedades que distinguem a singularidade e individualidade de alguém”. Segundo Vels (1997, p.204), “É a modificação das tendências congênitas (temperamento), por efeito dos intercâmbios que o sujeito tem com seu ambiente vital (nutrição, clima, educação, cultura, profissão, estado civil etc.). E, de forma mais sintética, para Fenichel (1981, p.434): “a expressão *caráter* enfatiza a forma habitual de certa reação, da sua constância relativa”.

Não sei (O): Conforme a própria expressão indica, foi utilizada para as respostas em que os sujeitos tinham consciência da própria ignorância sobre a questão tratada.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DE DADOS DOS ALUNOS

ANÁLISE DE DADOS DOS ALUNOS

*“A leitura dos dados permite a compreensão dos sujeitos,
promovendo perspectivas futuras.”*

Lindomar Coutinho da Silva

Para pesquisar e discutir a questão das emoções e dos sentimentos, segundo Damásio (2000a, 2000c), é preciso considerar a consciência dos sujeitos sobre esses elementos humanos, pois os maiores problemas registrados nas relações interpessoais têm sua origem no fato de as emoções e sentimentos, serem continuamente desconsiderados nas relações sociais e, segundo Wallon (1995) “é a emoção que dá o tom ao real”. Consideramos como pressuposto, que a escola não vem considerando essa verdade como base necessária ao processo pedagógico.

Sendo assim, sentimos a necessidade de verificar a qualidade das relações afetivas na escola, bem como a consciência emocional de sujeitos da escola, (alunos e outros sujeitos escolares). Nosso campo de pesquisa foi a Escola fundamental (II): uma escola da Rede Privada e outra da Rede Pública, sendo observadas classes de 5ª e 8ª séries, da cidade de Ilhéus(BA).

A atualidade do problema que nos propusemos pesquisar é inegável, e por isso o elegemos e estivemos atentos ao fato de que muito se tem discutido a respeito do método de pesquisa que possa se mostrar mais eficiente para capturar os dados necessários à comprovação ou não das variáveis consideradas. Assim, optamos por utilizar a técnica de entrevista com formulário, por permitir ao pesquisador maior contato com os entrevistados durante a sua aplicação e, assim, além do discurso, podermos observar o comportamento dos sujeitos da amostra durante a entrevista. As observações feitas foram também registradas para posterior utilização dos dados.

Iniciamos a entrevista indagando dos sujeitos *quais os sentimentos que eles identificavam em si e quais os sentimentos que identificavam nos outros*, isso para verificar se, espontaneamente, os entrevistados tinham registro e consciência das emoções/sentimentos que são sentidos e que são identificados por eles, neles mesmos e nos outros.

Extraímos das respostas dos sujeitos as emoções/sentimentos e as organizamos, considerando as suas aproximações com as categorias propostas por Damásio na sua obra “O Mistério da Consciência”, que propõe não só as *emoções secundárias ou sociais* (ESS) e os *sentimentos de fundo* (SF), como também seis *emoções primárias ou universais* (EPU) e Maturana que considera o amor uma emoção universal. Além disso, analisando as muitas respostas, verificamos que outras categorias, além do que se poderia considerar como emoções e sentimentos, apareceram na pesquisa. Assim, as tabelas são construídas deixando destacado o que os autores nos autorizam, hoje, a considerar como emoções e sentimentos (I). Na segunda parte das tabelas (II) constam virtudes, habilidades/capacidades intelectuais, humores, desencadeadores/constituintes de emoção, outros. Exceto as emoções primárias ou universais, todas as demais categorias têm subcategorias somente discriminadas na parte da análise de tabelas.

Os dados estão organizados em categorias que serviram para analisar e procurar entender o material oferecido pela amostra, tendo o pesquisador assumido o papel de arbitrar sobre o arranjo, do que foi dito nos discursos, nas categorias pré-estabelecidas, retiradas do que oferecem os autores, sendo estas apresentadas nas tabelas 01, 02, 03 e 04, a seguir.

TABELA 01 – SENTIMENTOS IDENTIFICADOS EM SI MESMO – 5ª SÉRIE
ALUNO

SENTIMENTO	ESCOLA	ESCOLA PRIVADA EA (23)		ESCOLA PÚBLICA E B (21)		TOTAL EA+EB (44)	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
I	ALEGRIA (EPU)	16	69,6	09	42,8	25	56,8
	TRISTEZA (EPU)	18	78,3	06	28,6	24	54,5
	AMOR (EPU)	11	47,8	10	47,6	21	47,7
	RAIVA (EPU)	07	30,4	07	33,3	14	31,8
	AVERSÃO (EPU)	01	4,3	02	9,5	03	6,8
	SENTIMENTOS DE FUNDO	01	4,3	02	9,5	03	6,8
	EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	-	-	01	4,8	01	2,3
<u>SUBTOTAL</u>		54	-	37	-	91	-
II	VIRTUDES	04	17,4	07	33,3	11	25
	HABILIDADES CAPACIDADES INTELECTUAIS	-	-	01	4,8	01	2,3
	TOTAL	58	-	45	-	103	-

Fonte: Dados da Pesquisa Questão aberta, mais de uma opção.

Ao observarmos a tabela 01, com as respostas dos alunos da 5ª série, verificamos que estes fizeram um total de 103 identificações de sentimentos, sendo que os de escola privada fizeram 58 identificações (56,3% do total) e os da escola pública apenas 45 identificações (43,7% do total). Aparentemente, os alunos da escola privada parecem ter maior consciência das emoções/sentimentos em si mesmo do que os da escola pública. Ao analisarmos os sentimentos por linha, acumulando os totais das duas escolas, encontramos a *alegria* com o maior índice de ocorrência, 25 vezes (56,8% do total), secundada pela tristeza com 24 ocorrências (54,5% do total).

Quando comparamos o número de alunos da escola privada que afirma ter consciência da existência da *alegria* e da *tristeza*, somam 16

ocorrências para *alegria* e 18 para a *tristeza*, de um total de 23 alunos, sendo que, conforme os dados, predominantemente, os alunos que reconhecem a *alegria* também reconhecem a *tristeza*. Isso nos parece poder ser explicado por ser mais freqüente lidar com essa alternância emocional, e/ou por se apresentarem como polaridades emocionais, e/ou também, por existir autorização social para expressarem livremente essas emoções.

No entanto, o ambiente escolar que deve ser um espaço naturalmente desafiador, por ser um lugar de encontro e de aprendizagem, surpreende pelos resultados encontrados, relativos à *surpresa* e ao *medo*, que não foram citados nenhuma vez, nem por alunos da escola privada nem da rede pública.

Shachter e McCauley (1993) afirmam que toda criança tem medo e apresentam tipos de medos de acordo com as idades. Na amostra, a faixa etária varia, na escola privada, de 11 a 14 anos e, na escola pública, na mesma série (5ª), de 14 a 16 anos. Assim recorreremos aos tipos de medo, a que eles se referem, organizados no quadro 11:

QUADRO 11 – MEDOS ENTRE 11 E 16 ANOS

MEDOS TÍPICOS DA IDADE	
11 ANOS	DE FICAR SOZINHO; DE INFECÇÃO E DOR FÍSICA; DA IMPOPULARIDADE E DE SER ALVO DE INTIMIDAÇÃO.
12 ANOS	DE BARULHOS E INTRUSOS; DE MULTIDÕES; DE ANIMAIS; DE SEQUESTROS; DE FICAR SOZINHO NO ESCURO.
13 ANOS	DE COBRAS; DE SE DEPARAR COM MULTIDÕES; DE ALTURA; PERMANECE O MEDO DO ESCURO.
14 A 16 ANOS	DE ÁGUAS PROFUNDAS; DE SE PERDER NUM BOSQUE; DE ANIMAIS; DE ALTURA; DE SEREM REJEITADOS; DE ADAPTAÇÕES AO TRABALHO; DE NÃO TER POPULARIDADE; DE ATUAÇÃO EM PÚBLICO; DE FOFOCAS; DE ACIDENTES AUTOMOBILÍSTICOS E AÉREOS.

Fonte: De SCHACHTER e McCAULEY (1993), adaptado por Lindomar Coutinho da Silva.

Shachter (In Shachter e McCauley, 1993) afirma que “(...) em algumas situações, **aprendemos** a ter medo” (p.270). Segundo esses autores e também Jean Piaget, é na infância que a criança aprende a identificar as emoções primárias ou básicas; isso, para a maioria das pessoas consideradas na faixa de normalidade. Apesar de se afirmar tal predominância, na tabela 01 não encontramos nenhuma ocorrência de identificação de expressão de consciência do medo pelos alunos de 5ª série, que foram entrevistados, e então nos indagamos: “Qual o motivo?” Será que os entrevistados não percebiam que, na hora da entrevista, estavam sentindo medo? O fato é que não conseguiram identificar que sentiam medo, mesmo tendo perguntado se poderiam “*dizer tudo sobre a questão*”, *ainda que envolvessem outras pessoas, por exemplo, superiores hierárquicos na escola? Se as pessoas iriam ficar sabendo das respostas deles?* Não assumir o próprio medo teria relação, neste caso, com uma questão cultural?

Para o pesquisador, ficou evidente que alguns entrevistados sentiam medo, no momento em que estavam sendo entrevistados; isso a partir da observação tanto do discurso, quanto das expressões corporais como: encolhimento, respiração rápida, tensão muscular, fala mais baixa, principalmente quando perguntavam se alguém da escola iria ficar sabendo do conteúdo da entrevista e da identificação dos autores das respostas, ou quando diziam que as mãos estavam frias ou suadas (e realmente estavam).

Consideramos, após essas observações e leituras da teoria damasiana sobre a consciência das emoções e dos sentimentos, que existem duas possibilidades de explicar esse não reconhecimento do medo pelos sujeitos: 1) ausência de consciência desse sentimento; 2) não autorização social para assumir que sente medo. Na primeira possibilidade, a pessoa ainda não sabe o

que sente; na segunda, sabe, mas não pode dizer, pois, ao assumir e declarar o próprio medo, passa, por exemplo, a ser motivo de discriminação, por não ser a pessoa corajosa que se espera.

Parece que a frase “Nada temos a temer além do próprio medo” dita pelo ex-presidente dos Estados Unidos da América, Franklin D. Roosevelt, nos piores dias da Grande Depressão, que antecipava a Segunda Grande Guerra Mundial, representa ainda hoje uma dimensão interpretativa para além da intenção dele, que era tão somente a de dar coragem e esperança ao seu povo.

Segundo Seeburger (1999), com efeito, essa frase de Roosevelt, em nada encoraja, e, fora do contexto em que foi dita, consideramos que, muito pelo contrário, acaba por tirar a espontaneidade de sentir essa emoção primária, reprimindo-a. Para Seeburger (1999, p.31):

Tornar-se emocionalmente educado é aprender como sentir e isso implica aprender duas coisas inter-relacionadas.

Aprender a sentir, em primeiro lugar, é desenvolver a capacidade de sentir a ampla extensão das emoções humanas, sentir todas as emoções - livre e profundamente; e aprender o que sentir é desenvolver respostas emocionais que são apropriadas a uma situação atual ajustadas no tipo e na intensidade.

A *raiva* aparece em quarta posição na tabela 01, com um percentual de 31,8%, já que, no universo de 44 alunos entrevistados na 5ª série, 14 afirmaram identificar em si mesmo a raiva, sendo que tivemos 07 ocorrências para cada escola: privada (30,4%) e pública (33,3%).

Como se sabe, é a emoção da raiva que nos faz “perder a cabeça” e fazer coisas das quais, em geral, nos arrependemos muito. É preciso considerar

que a raiva aparece sempre vinculada a um perigo real ou não e, ainda, como resultado de uma frustração. Assim, nos parece muito provável que a raiva esteja no ambiente escolar com todas as suas possibilidades de descobertas, encontros e desencontros, de exposição de si e de aprendizagens, além de ter, cada indivíduo, a tarefa, às vezes, árdua, de conviver num mesmo espaço com pessoas dos mais diferentes perfis psicológicos e históricos familiares e pessoais às vezes difíceis, e mesmo em situações... nem sempre respeitosas e saudáveis.

A maioria dos autores, que pesquisam sobre as emoções e os sentimentos, aceitam a raiva como uma emoção primária e muito intensa, vivida pelo homem e pelos outros animais. Há uma concordância entre os psicólogos, fisiologistas e neurocientistas de que a raiva prepara o organismo para o ataque. Segundo Terra (1999, p. 128):

A raiva sempre aparece quando temos a ‘sensação de estar em perigo’, e isso pode ser de uma maneira direta, por uma ameaça física, ou de uma maneira simbólica, por um tratamento injusto ou grosseiro, ou mesmo por uma ameaça à nossa dignidade! Também a frustração na busca de determinado objetivo pode desencadear a raiva. Não esqueçamos que o nosso cérebro está construindo uma expectativa de ação, de sobrevivência, e prevendo um resultado, daí a frustração ser um fator de irritação e raiva.

A nós parece quase natural que, numa situação de desafio e perspectivas de aprendizagem vivida pelo aluno na escola, frente ao desconhecido de cada momento, que se configura como o porvir próximo ou distante, é de se esperar que aconteça medo e raiva das frustrações pela desequilíbrio proveniente das próprias tentativas de aprender e também das maiores ou menores desacertos e/ou dificuldades que cada um apresenta no processo singular de conhecer e conviver.

Sabemos que, segundo Damásio (2000c), não é necessário que se tenha consciência da emoção para agir/reagir sob a influência decisiva dela. Dessa forma, parece ocorrer que esses alunos apenas não têm consciência da raiva que sentem.

As necessidades humanas não são tão somente materiais, mas também afetivas, e a ausência do suprimento dessas necessidades, cria na pessoa a sensação de falta. Para Terra (1999, p.132), “a escassez alimentar é o combustível do comportamento violento”. Ora, se considerarmos que, segundo Abbagnano (1982), a vida afetiva é alimentada pelos desejos, emoções e sentimentos que nutrimos pelas pessoas, pelos lugares e pelas coisas, poderíamos nos perguntar pela existência do alimento afetivo na escola e pela qualidade das emoções e sentimentos que nutrem a vida escolar. Sendo que essa necessidade não satisfeita pode gerar raiva e conseqüentemente aversão.

Quanto à *aversão*, tivemos um registro muito baixo, do grupo da 5ª série: 4,3% para a escola privada pesquisada, tendo apenas 01 ocorrência e 9,5% para a pública, com 02 ocorrências, aparecendo, portanto, apenas 03 ocorrências nesta série. O que parece provável é ser esta uma questão também de ausência de consciência dessa emoção, já que Schachter e McCauley (1993) afirmam que um medo típico nesta faixa etária é o *medo de não ser aceito*, ou seja, temem a não popularidade, a aversão dos outros.

Encontramos mais uma vez outro indicador de que não se precisa obrigatoriamente identificar uma emoção para que ela aconteça.

O *amor*, que nem sempre é citado nas listas das emoções primárias ou universais, mas que assim é considerado por Maturana (1999a,b) e também por

nós em nosso trabalho, aparece nas respostas dos alunos entrevistados em 3º lugar, conforme tabela 01, com 11 ocorrências (47,8 %) entre os 23 alunos da escola privada e 10 ocorrências (47,6 %) dos 21 alunos da escola pública.

Quanto aos *sentimentos de fundo*, apenas a *paz* foi citada, com 03 ocorrências (6,8%), sendo: 01 ocorrência na escola privada e 02 ocorrências (9,5%) na pública.

Esse baixo índice de declaração de sentimento de fundo encontrado na 5ª série, faz-nos refletir sobre os motivos (causas) que poderiam ser considerados, para a não (ou pouca) citação deles, em especial do que foi registrado – a *paz*, quando se vive um momento em que tantos segmentos da sociedade – governamentais e não-governamentais – buscam construir uma cultura de paz para todos os povos. Chegamos a algumas especulações, quais sejam: 1) os entrevistados não lembraram; 2) não costumam sentir paz; 3) não têm consciência desse sentimento de fundo.

Contudo, sem querermos ser demasiadamente pessimistas, ainda teríamos uma perspectiva inclusiva para as três possibilidades que sugerimos acima: não falaram da paz, por não terem consciência, e isso aconteceu por não terem costume de senti-la e, por não a sentirem, não puderam lembrar... Damásio (2000c), já citado anteriormente, mais uma vez, traz luz a essa situação, quando afirma que não é necessário que se tenha consciência da emoção para agir/reagir sob a influência decisiva dela. Portanto, mesmo não declarando a paz, isso não significa que não operem em busca ou em nome dela.

Outra categoria registrada em nossa entrevista com os alunos de 5ª série foram as *emoções secundárias/sociais*, (classificação segundo Damásio, 2000c), com apenas 01 ocorrência, entre os 21 alunos da escola pública. Do total

de alunos da 5ª série (44), essa ocorrência corresponde a apenas 2,3%. A única emoção secundária/social citada foi o *respeito*.

As *virtudes* e suas ocorrências: *solidariedade* (03), *compaixão* (03), *responsabilidade* (02), *fraternidade* (01), *sabedoria* (01) e *bondade* (01), [que naturalmente são presididas e retro-alimentam o sentimento de amor pelo outro] – foram registradas, ou seja, foram consideradas pelos alunos da amostra como sendo emoções/sentimentos, o que denuncia confusão, que acreditamos existir pela ignorância de linguagem para identificar e classificar convenientemente o que sentem.

Portanto, as *virtudes* consideradas como sentimentos tiveram 11 ocorrências (25%) nas duas escolas entrevistadas, na 5ª série, sendo que 04 ocorrências (17,4%) dos 23 alunos da escola privada e 07 ocorrências (33,3 %) dos 21 alunos da escola pública.

Ainda foi registrada a categoria *habilidade/capacidade intelectual*, 01 ocorrência entre os 21 alunos da escola pública, que citaram *educação*, como sendo um sentimento que identificavam em si, e que estamos considerando, mais apropriadamente, como pertencente ao domínio cognitivo. Dos 44 alunos entrevistados, constatamos apenas 01 ocorrência.

TABELA 02 – SENTIMENTOS IDENTIFICADOS EM SI MESMO – 8ª SÉRIE – ALUNO

SENTIMENTO	ESCOLA	ESCOLA PRIVADA		ESCOLA PÚBLICA		TOTAL EA+EB	
		EA (16)		EB (26)		(42)	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
AMOR (EPU)		10	62,5	11	42,3	21	50,0
ALEGRIA (EPU)		07	43,7	12	46,1	19	45,2
RAIVA (EPU)		08	50,0	07	26,9	15	35,7
TRISTEZA (EPU)		03	18,7	10	38,5	13	30,9
AVERSÃO (EPU)		-	-	03	11,5	03	7,1
MEDO (EPU)		02	12,5	-	-	02	4,8
SENTIMENTOS DE FUNDO		04	25,0	05	19,2	09	21,4
EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS		04	25,0	04	15,4	08	19,0
SUBTOTAL		38	-	52	-	90	-
I VIRTUDES		06	37,5	09	34,6	15	35,7
HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAIS		01	6,2	03	11,5	04	9,5
DESENCADEADORES OU CONSTITUINTES DE EMOÇÃO		01	6,2	-	-	01	2,4
OUTROS		01	6,2	-	-	01	2,4
TOTAL		47	-	64	-	111	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, mais de uma opção.

A diversidade de respostas que encontramos com os alunos da 8ª série foi bastante significativa, uma vez que registramos 33 tipos diferentes de sentimentos, mesmo depois das aproximações/classificações, que se fizeram necessárias, devido à variedade de nomenclatura utilizada pelos alunos, adequada ou inadequadamente, para se referirem aos sentimentos, enquanto na 5ª série foram registrados apenas 14 tipos de respostas diferentes, tendo sido utilizado o mesmo procedimento metodológico. Isso sugere uma maior consciência das emoções e sentimentos nos alunos da 8ª série.

Mesmo buscando justificar essa diferença, de imediato, pela faixa etária, é fato que encontramos um grande número de referências, mas também de equívocos de sentimentos, o que significa maior índice de confusão, no reconhecimento e/ou denominação de sentimentos, entre os alunos da 8ª série.

Por exemplo, além das outras categorias que tivemos de incluir na tabela 01, da 5ª série, como: *virtudes e habilidades/capacidades intelectuais*, na tabela 2 (da 8ª série) apareceram outras, que pudemos classificar como: *desencadeadores ou constituintes de emoção* e *outros*. Mesmo sendo baixíssimo o número de ocorrências, 01 para cada categoria, não deixam de ser elementos a serem considerados no panorama em análise.

Para esse grupo de alunos, o amor, emoção primária ou universal, aparece com o maior número de ocorrências (21), representando um percentual de 50% dos 42 alunos de 8ª série entrevistados.

Para Maturana (1999b, p.23), “a emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor”. Dessa forma, podemos inferir a grande busca dos adolescentes, dessa faixa etária em especial, na tentativa de serem aceitos socialmente.

Pensar com Maturana (1999b, p.23) sobre o amor é entendê-lo como uma emoção básica e constitutiva da vida humana, contudo não encontraremos nele (o autor) uma tendência romântica, mas sim a concepção pura e simples de que “o amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social”, além disso acrescenta:

O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, *e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social*. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. (p.23-4) [grifo nosso]

O segundo lugar é ocupado pela *alegria* com 19 ocorrências (45,2 %), sendo que na escola privada foram registradas 07 ocorrências (43,7 %) entre os 16 alunos que responderam ao formulário aplicado e na escola pública tivemos 12 ocorrências (46,1%), entre os 26 alunos pesquisados.

Isso, naturalmente, não garante que possamos concluir que os alunos estão felizes na escola e que gostam de estar lá; contudo, a alegria foi o sentimento universal, aquele que apareceu como o sentimento mais lembrado e identificado em si mesmo pela amostra.

A *raiva*, na 8ª série, é o terceiro sentimento que os alunos mais identificam em si, com 15 ocorrências entre as 42 respostas obtidas, distribuídas em 08 ocorrências (50%) entre os 16 alunos da escola privada e 07 ocorrências (26,9%) entre os 26 alunos da escola pública.

Na escola existem várias relações afetivas estabelecidas, positivas ou negativas (a raiva, por exemplo), com o ambiente, com as atividades desenvolvidas, mas, acima de tudo, acreditamos que a relação predominantemente estabelecida seja com as pessoas, apesar de sabermos que o meio interfere nas trocas e nas construções e comportamentos do sujeito, como nos diz Piaget (1961).

Steven Pinker, cientista cognitivo, afirma que “nossas emoções mais ardentes são evocadas não por paisagens, aranhas, baratas ou sobremesa, mas por outras pessoas. Algumas emoções, como a raiva, fazem-nos querer ferir as pessoas...”. Damásio (2000c) considera a raiva uma emoção negativa, mas Pinker, sem desconsiderar essa classificação, acrescenta: “a raiva protege a pessoa cuja gentileza deixou-a vulnerável à trapaça”. (In TERRA, 1999, p.127)

É muito comum e verifica-se com facilidade na prática docente, que os alunos brincam, e por vezes nessas brincadeiras, ultrapassam o limite do respeito à pessoa do colega, dizendo ou fazendo coisas que afetam diretamente a auto-estima, o moral, discriminando e, mesmo, excluindo o colega do grupo.

Essas atitudes e comportamentos têm gerado um número significativo de conflitos escolares, e a raiva, nessas situações, é a emoção predominante. Com efeito, ainda segundo Pinker (In Terra, 1999, p.127):

(...) Quando a exploração é descoberta, a pessoa classifica o ato ofensivo como injusto e sente indignação e desejo de reagir com uma agressão moralista: punir o companheiro rompendo o relacionamento e às vezes ferindo-o. Muitos psicólogos observaram que a raiva tem conotações morais; quase toda a raiva é cheia de razões. Pessoas furiosas sentem-se prejudicadas em seus direitos e julgam ter de reparar uma injustiça.

A identificação da raiva na própria pessoa, é importante. Segundo Goleman (1996) e Damásio (2000c), permite ao sujeito uma avaliação da situação vivida e uma melhor decisão sobre o que fazer, medindo-se assim as conseqüências do próprio ato, podendo optar por um comportamento responsável e desejado socialmente.

Ao contrário da raiva, que é uma emoção explosiva, intensa, a *tristeza* é uma emoção branda, que, segundo Terra (1999, p.124), “diminui nossa atividade corporal como se fosse uma tentativa de recuperar (às vezes só simbolicamente) uma perda”, e leva a pessoa a entrar em depressão; se houver certo prolongamento, aumenta de intensidade. Dessa forma, traz prejuízos emocionais tanto às relações interpessoais, quanto às atividades cognitivas.

A *tristeza*, na 8ª série, foi encontrada, conforme demonstra a tabela 2, com índices de 18,7% na escola privada e 38,5% na escola pública, sendo justificada pelos alunos, *pela imposição de limites, pelo passar muito tempo na escola e por estudar não ser tão interessante, quanto brincar, assistir televisão, praticar esporte, usar um computador, etc.*

A *tristeza* com 30,9% (13 ocorrências) entre os 42 alunos entrevistados, na 8ª série, das duas escolas, privada e pública, teve o registro de apenas 03 ocorrências (18,7%) entre os 16 alunos da escola privada e 10 ocorrências (38,5%) entre os 26 alunos da escola pública que responderam à pesquisa.

O *medo* teve apenas 4,8% de indicações entre todos os alunos da 8ª série e a *aversão* (7,1%) também aparece com baixo índice percentual, o que parece confirmar que ainda nesta faixa etária, há ausência e/ou negação de maior consciência de algumas das emoções e dos sentimentos.

Robert Schachter e Carole McCauley (1993) identificaram também os medos típicos dos adolescentes, entre 14 a 16 anos de idade, faixa etária da amostra de 8ª série. Apesar de haver alguns alunos entrevistados de até 18 anos, acreditamos que ainda seja possível usar essa referência, já que existe a necessidade de avaliarmos com flexibilidade as expressões e superações

emocionais que caracterizam predominantemente certa faixa etária, para não desconsiderarmos a singularidade de cada pessoa, juntamente com seu amadurecimento emocional e cognitivo.

QUADRO 12 – MEDOS ENTRE 14 E 16 ANOS

MEDOS TÍPICOS DOS ADOLESCENTES DE 14 A 16 ANOS	
MEDOS PESSOAIS	MEDOS REFERENTES À ESFERA SOCIAL
de ferimentos; de injeções; de altura; de seqüestros; de ataques terroristas; de acidentes automobilísticos e aéreos; de relações sexuais; de drogas.	de falar em público; do desempenho escolar; de competições; de multidões; de fofocas.

Fonte: De SCHACHTER e McCAULEY (1993), adaptado por Lindomar Coutinho da Silva

Como se pode observar nas tabelas 1 e 2, sobre a consciência das emoções/sentimentos em si mesmo, constatou-se que a *alegria* aparece como o sentimento que predomina na vivência dos alunos, pois conta 56,8 %, para a 5ª série e 45,2% para a 8ª série, o que representa a manutenção deste sentimento nas diferentes faixas etárias pesquisadas, apesar das costumeiras reclamações dos alunos, demonstrando assim certo grau de insatisfação, quer com os métodos utilizados e até mesmo com a forma de tratamento que recebem, além de estarem quase sempre em luta com a questão dos limites e da disciplina na escola.

Constatou-se uma diferença, a maior, de 14,3 % da alegria em relação à tristeza, entre os da 8ª série, contra uma diferença de apenas 2,3% entre os alunos de 5ª série, na mesma relação de sentimentos. Contudo, observa-se que, para os alunos da 8ª série, não é a tristeza que aparece em segundo lugar na tabela 02; mas sim a alegria, e a diferença cai para 4,8 %.

Naturalmente, os fatores variam e, assim, consideramos alguns aspectos de caráter especulativo, ou não, quais sejam:

- 1) Existem diferenças entre o Fundamental I (FI) e o Fundamental II (FII), que residem no fato de que o (FI) exige a adaptação dos alunos de 5ª série, que vieram da escola “primária”, com classes de um só professor, tendo que criar novas relações afetivas com vários professores, com novos colegas e os outros sujeitos de uma escola mais complexa, enquanto os alunos da 8ª série (FII), além de já terem superado essa fase, contam com a motivação de estarem prestes a passar ao ensino médio e, segundo o dizer de alguns alunos da escola privada pesquisada, *“no ano que vem, vamos para o andar de cima, vamos subir a escada”*, pois as turmas do 1º ano do Ensino Médio, nessa escola, têm as suas salas de aula, localizadas no 1º andar do prédio. Isto sugere que as alterações ocorridas na 5ª série são mais frustrantes ou apresentam situações que geram insegurança, e dessa forma, o índice de tristeza aumenta, ao menos nas turmas pesquisadas.

- 2) Os alunos da 8ª série (FII) em faixa etária mais elevada, já estão contaminados por estímulos sociais, do tipo violência urbana, veiculados pela mídia em geral ou mesmo vivenciada, além de estarem lidando de forma mais intensa com as mudanças hormonais, próprias da idade e, possivelmente, com grau de insatisfação e intolerância tais, que já sentem e expressam não mais tristeza, mas sim raiva – uma emoção mais intensa e explosiva, ao contrário da tristeza. Isso pode sugerir um maior índice de violência na escola, nessa faixa etária, contudo não foi este o nosso objeto de pesquisa.

A alternância da **tristeza** e da **raiva**, comparando as duas tabelas 1 e 2, sobre a consciência dos sentimentos em si mesmo, de alunos de 5ª e da 8ª séries, nos faz indagar sobre o que poderia realmente acontecer se as escolas oferecessem uma educação emocional para os seus alunos. Realmente fica a incógnita, pois qualquer tentativa de determinar a questão seria, no mínimo, ingênua. Qual seria a emoção/sentimento que deveria ocupar o segundo lugar na tabela 01? Se fosse, por exemplo, a surpresa, que é outra emoção considerada positiva para Damásio (2000c), mudaria bastante a realidade emocional da escola.

Nas tabelas 3 e 4 (págs.124 e 134), apresentamos os resultados conseguidos sobre a consciência que os alunos têm dos sentimentos identificados nos outros, pois é de grande importância perceber nos outros o que sentem, por ser necessário para definirmos formas de tratamentos e, acima de tudo, dirigirmos os nossos atos, levando em consideração a disposição emocional do outro.

O próprio cotidiano nos informa sobre a quantidade de relações que sofrem desgastes, exatamente porque não houve atenção ou percepção dos sentimentos do outro e, por desconhecê-los, isso acarreta reações inesperadas, como consequência dos nossos atos e/ou palavras, que tiveram interpretações diferentes da esperada, pois devido à dificuldade emocional, a condição cognitiva sofreu influência na compreensão da intenção.

Recorrendo a Damásio (2000c) e Goleman (1996), para o entendimento dessa questão, percebe-se a necessidade de desenvolvermos uma competência – a da interpessoalidade, que se refere exatamente à habilidade de conviver bem com os outros – para, assim, termos mais sucesso nas nossas relações afetivas.

Mais um elemento pode ser então acrescentado à nossa análise de dados; é a questão do inconsciente. Damásio (2000c) afirma ser necessária a consciência para lidarmos com as emoções e com os sentimentos, e, embora haja muitos indícios de que não temos consciência de tudo o que sentimos, mesmo assim, operamos.

Nesse sentido, Jean Piaget afirma que:

(...) o inconsciente é povoado de esquemas sensório-motores ou operatórios já organizados em estruturas, mas exprimindo o que o sujeito pode ‘fazer’ e não o que ele pensa. Do ponto de vista afetivo, ele está mesmo provido de tendências de encargos energéticos, logo de esquemas afetivos do caráter (...) o presente afetivo é bem determinado, pelo passado do indivíduo, mas o passado é ele mesmo incessantemente reestruturado pelo presente.

Ora, isso é profundamente verdadeiro nos sistemas cognitivos. (...) a tomada de consciência é sempre em parte uma reorganização e não somente uma tradução ou uma evocação. (In SALTINI, 1999, p. 95)

Essas questões, dentre outras que iremos analisar posteriormente, orientaram a busca de dados que justificassem e respondessem a nossa variável independente “consciência dos sujeitos da escola (alunos, direção, professores e pessoal de apoio) sobre as emoções e os sentimentos nas relações entre eles” e, de fato, se confirmou, para nós, o que Damásio (2000c, p.56) afirma a partir de suas pesquisas, quanto às emoções primárias em todas as pessoas: apesar de vivermos as emoções e os sentimentos “não há evidência alguma de que temos ciência de *todos* os nossos sentimentos, mas há muitos indícios de que não”.

Contudo, ainda para Damásio (2000c, p.57), “a consciência tem de estar presente para que os sentimentos influenciem o indivíduo que os tem, além do aqui e agora imediato”. Por isso julgamos de suma importância haver maior consciência das emoções e dos sentimentos entre os sujeitos da escola.

Explicando a relevância da consciência nas emoções e sentimentos experimentados pelos indivíduos, afirma Damásio (2000c, p.57-8) que:

A emoção provavelmente havia se estabelecido na evolução antes do aparecimento da consciência, e emerge em cada um de nós como resultado de indutores que com frequência não reconhecemos conscientemente; por outro lado, os sentimentos produzem seus efeitos supremos e duradouros no teatro da mente consciente.

Como podemos verificar nas tabelas 1, 2, 3 e 4, os sentimentos/emoções declarados com maior frequência, pelos alunos entrevistados são a **alegria** e a **tristeza**, sendo que a **alegria** e a **tristeza** dividem a liderança dos índices mais altos e apenas uma vez o **amor** aparece com índice

maior do que a **tristeza** e a **alegria**. A seguir apresentamos quadro com esses dados, para melhor observação:

QUADRO 13 – SENTIMENTOS DE MAIOR FREQUÊNCIA

ORDEM DE COLOÇÃO DOS SENTIMENTOS NAS TABELAS		
TABELAS	SENTIMENTOS	
	1º LUGAR	2º LUGAR
01	ALEGRIA	TRISTEZA
02	AMOR	ALEGRIA
03	TRISTEZA	ALEGRIA
04	ALEGRIA	TRISTEZA

Fonte: Dados das tabelas 01, 02, 03 e 04.

Vale observar que ocupando o primeiro lugar nessas tabelas tivemos 75% de sentimentos positivos contra 25% de sentimentos negativos, indicados pelos alunos da amostra e no segundo lugar foram 50% para sentimentos positivos e 50% para sentimentos negativos havendo, portanto, um empate na segunda colocação. Contudo, ao todo, houve a predominância dos sentimentos positivos, em especial para a alegria.

Dos *sentimentos de fundo*, citados pelos 42 alunos da 8ª série, tivemos ao todo 15 ocorrências (35,7%), portanto um pouco mais de um terço, sendo que 06 ocorrências (37,5 %) dos 16 alunos, da escola privada e 09 ocorrências (34,6 %) dos 26 alunos na escola pública.

Os *sentimentos de fundo* mencionados foram os seguintes, com seus números de ocorrências e percentuais gerais: *paixão*; *companheirismo*; *afeto/emoção* com 02 ocorrências, o que equivale a 4,8 %, enquanto *dedicação e tranquilidade*, apenas 01 ocorrência cada.

Quando os alunos citaram *afeto/emoção*, mencionados no parágrafo anterior, referiam-se a *estabilidade* emocional que é para Damásio (2000c), um tipo de sentimento de fundo.

As *emoções secundárias ou sociais* foram mencionadas pelos 42 alunos da 8ª série, 08 vezes, com percentual geral de 19 %, das escolas privada e pública. Houve 04 ocorrências em cada escola pesquisada, sendo que, na escola privada, representou 25% dos 16 alunos que participaram da amostra e na escola pública, 15,4 % dos 26 alunos da amostra.

As *emoções secundárias ou sociais* citadas foram – na escola privada – *arrependimento, orgulho, timidez* – com percentuais de 12,5 %, 6,2 %, 6,2 %, respectivamente e – na escola pública – *orgulho, respeito, confiança e desconfiança* – com percentuais de 3,8 %, para cada uma dessas emoções secundárias ou sociais.

As *virtudes* declaradas – e o número de ocorrências e percentuais gerais – foram as seguintes: *sinceridade* (05 – 11,9 %); *compaixão* (02 – 4,8 %); *honestidade* (02 – 4,8 %); *fidelidade* (01 – 2,4 %); *coragem* (01 – 2,4 %); *simplicidade* (01 – 2,4 %); *paciência* (01 – 2,4 %); *caridade* (01 – 2,4 %); *inteligência* (01 – 2,4 %); *educação* (01 – 2,4 %).

Na categoria *virtudes*, houve maior número na 8ª série do que na 5ª série; na escola privada, somando o número de ocorrências para virtudes, da 5ª e 8ª séries, temos um total de 11 respostas, enquanto na escola pública, o total é de 16. Juntando todas estas ocorrências temos um total de 27 respostas (categorizadas como virtudes), dadas para a questão da identificação de sentimentos em si, mas que são classificadas por Aristóteles e outros autores como virtudes, e representam um terço (31,4 %) das respostas dos 86 alunos

entrevistados nas 5^a e 8^a séries, das escolas privada e pública. Esses resultados são indicadores que confirmam a confusão existente entre as emoções e sentimentos e outros processos mentais do ser humano, aparecendo com maior índice na escola pública.

Segundo Aristóteles, na sua obra *Ética a Nicômaco*, virtude é o hábito que torna o homem bom e lhe permite cumprir bem a sua tarefa, e é um hábito racional.

Encontramos nos analistas ingleses do século XVIII, a começar por Shaftesbury, segundo Abbagnano (1982, p. 966), o conceito de virtude como sentimento ou disposição, isto é, como espontaneidade. Segundo a afirmação do próprio Shaftesbury, a virtude acontece quando:

Numa criatura sensível o que não é feito por uma afeição, não produz nem bem nem mal na natureza daquela criatura; a qual pode ser dita boa, só enquanto o bem e o mal do sistema com o qual ela está em relação é o objeto imediato de alguma emoção ou afeição que a move.
(In ABBAGNANO, 1982, p. 966).

Depois, sobre essa base, Hutchinson postulou um sentido moral como fundamento para a virtude, mas foi o Iluminismo francês que divulgou esse conceito, através de Rousseau e Voltaire, dentre outros. Outros filósofos trataram da questão, contudo se dá um maior destaque a Kant, pela influência, que teve o seu pensamento no ocidente. Contemporaneamente, Piaget, dentre outros, retoma a questão, considerando a virtude presente na dimensão moral, portanto, para o reconhecido epistemólogo, uma construção racional, que integra o domínio afetivo.

Contudo, não podemos considerar que os alunos entrevistados (5ª e 8ª séries) sobre a questão dos sentimentos identificados em si mesmos, estivessem defendendo a concepção dos analistas ingleses do século XVIII; pois, conforme verificamos, eles não conheciam esta concepção. Por isso consideramos que, de fato, houve engano, em razão mesmo do desconhecimento da distinção do que sejam emoções e sentimentos, e outras experiências mentais e próprias do ser humano.

Na categoria *habilidade/capacidade intelectual* foram registradas 03 ocorrências (7,1 %) entre os 42 alunos da 8ª série que participaram da pesquisa. Desses, 01 ocorrência entre os 16 alunos da escola privada e 02 ocorrências (7,7 %) entre os 26 alunos da escola pública. O termo citado nesta categoria foi *compreensão*. Verifique-se que “compreender é assimilar, isto é, incorporar novos objetos e relações aos esquemas preexistentes.” (Lima, 1998, p. 85)

Para os *desencadeadores ou constituintes de emoção* tivemos apenas 01 ocorrência na escola privada. O tipo citado foi a *impulsividade*.

Na categoria *outros*, *aparência física* é uma sub-categoria que surgiu, mas que foi registrada somente 01 vez na escola privada. Nesta sub-categoria, *aparência física*, constam as citações que se referiam a traços e posturas físicas, que foram reunidas juntamente com *violência* e *caráter*, outras sub-categorias, dentro da categoria *outros*, devido ao baixo número de ocorrências.

Após perguntarmos sobre a consciência dos sentimentos em si mesmos, indagamos dos alunos sobre a identificação dos sentimentos nos outros, para avaliarmos as possíveis diferenças entre esses níveis de consciência.

Como pode ser verificado na tabela 01, na 5ª série, houve 103 ocorrências ao todo, sobre a consciência de sentimentos em si, contra 117 ocorrências, na mesma série, para a consciência de sentimentos nos outros (tabela 03). Portanto uma diferença de apenas 14 ocorrências, que representa um percentual de 12% de diferença entre os níveis de consciência (em si e no outro). Vejamos, agora, detalhadamente os dados da tabela 03.

TABELA 03 – SENTIMENTOS IDENTIFICADOS NOS OUTROS – 5ª SÉRIE – ALUNO

SENTIMENTO	ESCOLA PRIVADA EA (23)		ESCOLA PÚBLICA EB (21)		TOTAL EA+EB (44)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
I TRISTEZA(EPU)	16	69,6	12	57,1	28	63,6
ALEGRIA (EPU)	17	73,9	07	33,3	24	54,5
RAIVA (EPU)	13	56,5	07	33,3	20	45,4
AMOR (EPU)	05	21,7	07	33,3	12	27,3
AVERSÃO (EPU)	01	4,3	02	9,5	03	6,8
SENTIMENTOS DE FUNDO	11	47,8	03	14,3	14	31,8
EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	-	-	01	4,8	01	2,3
SUBTOTAL	63	-	39	-	102	-
II VIRTUDES	03	13	03	14,3	06	13,6
HABILIDADES/CAPACIDADES INTELLECTUAIS	01	4,3	05	23,8	06	13,6
DESENCADEADORES OU CONSTITUINTES DE EMOÇÃO	-	-	01	4,8	01	2,3
OUTROS	01	4,3	01	4,8	02	4,5
TOTAL	68	-	49	-	117	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, com mais de uma opção.

A *tristeza* é a emoção universal caracterizada pela diminuição de atividade corporal como se fosse uma tentativa de recuperar (às vezes, só simbolicamente) uma perda, segundo Terra (1999, p.124), pois a excitação bem característica da *alegria*, que está no outro pólo, em relação à tristeza, vai sendo reduzida, num acanhamento gradual, pelo sujeito que sofre/sente qualquer

constrangimento, resultante de uma perda real ou imaginária; sendo que, havendo o prolongamento e o aumento da intensidade, chega-se à depressão.

Por que a *tristeza* é a emoção e o sentimento mais identificado nos outros pelos alunos da 5ª série? Essa é a pergunta que nos vem ao analisarmos a tabela 03. Por que será que, sendo a *alegria* a emoção mais identificada em si, a *tristeza* é a emoção mais reconhecida nos outros? Será resultado de um olhar pessimista ou porque sendo a *alegria* tão comum em si, chame mais a atenção do sujeito o traço que lhe é incomum (a tristeza), e por isso, impressione mais e fique tão evidente? Ou ainda, será que o contato com alguém em especial, que apresenta a tristeza como característica predominante, tenha sido a referência subjetiva e/ou a lembrança ocorrida no momento de responder o formulário? Ou ainda podemos optar por considerar que, o que realmente acontece é que, a *tristeza* é mesmo predominante no contexto social, como afirma Demo (2001a, vol. I, p.161):

O predomínio da tristeza [no cotidiano] se comprova rápido, a começar pela constatação trivial de que a alegria geralmente precisa ser programada. Há hora para se alegrar, depois do trabalho, quando chega a noite.

A questão é, até que ponto essa realidade triste já estaria presente e constatada pelo olhar de alunos de 5ª série? Seria o momento da alegria na escola, tão somente o momento do recreio, da brincadeira, das aulas vagas, do término das aulas?

Para Demo (2001a), “tristeza é ambiente natural da vida que morre, da sociedade que se desgasta, da comunidade injusta.” (vol. I, p.160). Considerando que, de fato, essa concepção da sociologia da tristeza, que não é nem pessimista

nem otimista, segundo o autor, retrata a realidade, provavelmente esta realidade também será encontrada no ambiente escolar.

Como fazer, então, com a crença (de que a faixa etária que pesquisamos é marcada pela alegria) e as teorias (construtivismo e as lúdicas, em Snyders – 1993, Saltini – 1999, dentre outros), que defendem que tanto a escola, a aprendizagem, quanto a faixa etária que analisamos na tabela 3, ou seja, de 11 a 16 anos de idade, são caracterizadas pela emoção oposta à tristeza?

Na escola privada, encontramos índice de 69,6% de registro de consciência da emoção *tristeza* e de 73,9% para a *alegria*, como sentimentos identificados nos outros. Já na escola pública, a diferença de consciência entre as duas emoções é considerável, pois 12 alunos, entre os 21 entrevistados, identificaram a *tristeza* e apenas 07 alunos, do mesmo grupo de alunos, afirmaram perceber nas outras pessoas a *alegria*. Representando o número de alunos (12) que identificam a *tristeza* temos 57,1% da amostra, e 33,3% representando o número de alunos (07) que identificam a *alegria*, portanto, há um percentual de 23,8% de alunos da escola pública que identificam a *tristeza* e não identificam a *alegria* nas outras pessoas. Este percentual é significativo, pois é pouco mais da metade (58,3%) do total de alunos que identificam a *tristeza*.

Juntando os escores da escola privada e da pública, quanto a identificar a *tristeza* no outro, temos um índice de 63,6%; mais da metade da amostra, o que confirma que mais da metade dos alunos da 5ª série (entrevistados), identificam nos outros, com mais facilidade, a existência da *tristeza*, contra 54,5% que identificam a *alegria*.

Possivelmente, esse pode ser um dado que, considerando a existência das influências emocionais, estaria determinando não só o tônus emocional da escola, como também interferindo nos resultados da aprendizagem, pois a *tristeza* desmotiva o estabelecimento de relações.

A *raiva*, que ocupa o terceiro lugar de classificação na tabela 3, com índice de 45,4% no geral, pode ainda ser analisada parcialmente. Com efeito, 13 alunos dentre os 23 entrevistados (56,5%) da escola privada, identificam a *raiva* nos outros; e, na escola pública, apenas 07 dentre os 21 alunos (33,3%), afirmaram identificar essa emoção nos outros.

Chama a atenção, em especial na tabela 3, que mesmo em se tratando de emoções básicas (segundo Damásio, 2000c) não foram citadas, nenhuma vez, nem na escola privada, nem na pública, as emoções *aversão*, *surpresa* e *medo*, pelos alunos da 5ª série. A *surpresa* e *medo* foram citados pelos alunos da 8ª, (o *medo*, somente pelos alunos da escola pública desta série).

Até o momento temos esta indagação: seriam essas emoções – *aversão*, *surpresa* e *medo* – mais difíceis de serem percebidas nos outros, nesta faixa etária?

É preciso considerar que o fato de algumas emoções e sentimentos básicos não estarem sendo percebidos nos outros, não nos dá nenhuma garantia de que não estejam acontecendo, e o preocupante é que estão presentes, a exemplo da *tristeza*, e influenciam as pessoas nas suas relações, sem essas se darem conta das causas emocionais nos processos existenciais vividos com o outro.

Ora, se existe o que ser percebido e se há como se perceber e isso não

acontece, acreditamos que a ausência de consciência da percepção de emoções/sentimentos nos outros, resulta da ausência de aprendizagem de percepção emocional.

Apesar de observarmos, nos dados da pesquisa, certa ausência de consciência das emoções/sentimentos nos outros, os sujeitos que afirmavam identificar ou não, independente de conseguirem ou não, tinham, todos eles, a oportunidade de perceber nos outros as reações corporais, resultantes das emoções vividas pelos sujeitos, pois, segundo Damásio (2000c), todos apresentam o substrato para representação de emoções e sentimentos, que são expressos no corpo de quem sente, na hora que sente.

O substrato para representação de emoções é definido por Damásio (2000c) como “um conjunto de disposições neurais em várias regiões do cérebro localizadas principalmente nos núcleos subcorticais do tronco cerebral, no hipotálamo, no prosencéfalo basal e na amígdala”. (p. 109)

E Damásio (2000c, p. 109) acrescenta:

Quando esses agrupamentos são ativados, várias são as conseqüências. Por um lado, o padrão de ativação representa, no cérebro, uma emoção específica como um ‘objeto’ neural. Por outro, o padrão de ativação gera reações explícitas que modificam tanto o estado do corpo propriamente dito como o estado de outras regiões do cérebro. **Com essas reações criam um estado emocional, e nesse ponto um observador externo pode ver o organismo observado sendo acionado por uma emoção.** [destaque nosso]

A ausência de consciência das emoções e sentimentos nos alunos, em

especial essas que não foram citadas, chega a ser intrigante, pois como imaginar que uma vivência escolar, que deve ser cheia de desafios cognitivos e afetivos, não possibilite a aprendizagem de leituras das expressões e comportamentos denunciadores da existência de aversões, surpresas e medos? Será que a apatia ou a indiferença estão presentes nas relações afetivas na escola? E respondem por essa não percepção?

Para Demo (2001a, vol. I), não chega a ser apatia ou indiferença, mas constatação de uma realidade construída e vivida por nós. Ao que parece, essa afirmação de Demo ganha força com os dados mostrados na tabela 3 e 4, pois a *tristeza* aparece com o maior número de ocorrências.

Considerando que o amor venha sendo aprendido como encontro sexual (“fazer amor”), culturalmente estamos longe, desatentos e mesmo rejeitando o que se convencionou chamar amor, no sentido social, pois, a baixa frequência desse sentimento em nossa amostra, denuncia que esses sujeitos, não concebem o amor, enquanto troca necessária para a convivência social, segundo Maturana (1999b).

O *amor* é registrado na tabela 3, na quarta posição, com 12 ocorrências entre os 44 alunos da 5ª série das escolas privada e pública, num percentual de 27,3%. Do total de ocorrências registradas, tivemos 05 ocorrências para a escola privada, entre os 23 alunos, com índice de 21,7% das respostas deles, identificando o amor nos outros. Na escola pública encontramos 33,3% das respostas (07) entre os 21 alunos da 5ª série identificando o amor.

Ficou um questionamento que tem criado certa perturbação, nessa reflexão: é possível se observar no outro a emoção/sentimento amor? Como o

amor seria demonstrável? Essas perguntas não foram feitas na entrevista, mas, Léo Buscaglia, Ph.D. e professor universitário nos Estados Unidos, que muito pesquisou e realizou cursos sobre o amor em seu país, afirma que “o amor é uma ‘resposta, uma emoção aprendida’” (1995, p.46). E acrescenta que:

A linguagem é o principal meio pelo qual transferimos conhecimentos, atitudes, preconceitos, sentimentos e aqueles aspectos que formam a personalidade e a cultura individual. A linguagem é ensinada e aprendida através da família e da sociedade (p.55)

E conclui, “então, a forma pela qual você aprende o amor será algo determinado pela cultura na qual é criado”. (p.54). Isso responde a questão que incomodava, pela ausência de respostas dadas pelos nossos entrevistados, pois, Buscaglia (1995) oferece os elementos que servem de indicadores para as observações sobre o amor sentido pelos outros, ou seja, a linguagem, quer seja oral, escrita ou gestual, atrelada a outros comportamentos das pessoas, que coerentemente assim se revelem, permite aos alunos pesquisados identificarem o amor nos outros.

Quanto aos *sentimentos de fundo* entre os 44 alunos da 5ª série, que foram pesquisados, 14 alunos (31,8%) citaram ao menos um sentimento de fundo, como sendo percebidos por eles nos outros. Sendo que 11 ocorrências (47,8%) aconteceram na escola privada e apenas 03 (14,3%) na escola pública.

Os *sentimentos de fundo* mencionados foram os seguintes, com número de ocorrências e percentuais. Na **escola privada** – *arrebatamento* (02 – 8,7%); *ansiedade* (01); *estabilidade* (02 – 8,7%); *desequilíbrio* (01); *harmonia* (01); *discórdia* (01); *bem estar* (01); *mal estar* (02 – 8,7%). Na **escola pública** – *arrebatamento* (01); *ansiedade* (01); *desinteresse* (01).

Como se pode verificar, apenas houve repetição de *arrebatamento* e de *ansiedade*, nas escolas privada e pública. Os índices e o número de ocorrências são baixos; contudo, segundo Damásio (2000c), são os sentimentos de fundo que dão tom à realidade, pois são eles que nos influenciam no cotidiano. E, para Thums (1999, p. 140), “Os sentimentos humanos nos permitem efetivamente viver a vida!”

Na categoria *emoções secundárias ou sociais* houve apenas 01 ocorrência, entre os 21 alunos da escola pública, sendo citado o *desrespeito* como a emoção/sentimento identificada no outro. Como se observa facilmente nas relações sociais, apesar desse único registro, a presença dessa emoção indica comportamentos que geram dificuldades expressivas na convivência social, vez que, para Maturana (1999a), o amor é a base dessa convivência e na existência dele não haverá espaço para o desrespeito.

O que tem aparecido como indicador em nossa pesquisa, e que se confirma nas relações interpessoais que podem ser observadas por todos, é que as emoções universais, acabam sendo, pelo menos algumas, mais reconhecidas pelas pessoas e denominadas mais corretamente, que os “outros” sentimentos.

Na categoria *virtude*, foram registradas 06 ocorrências nas duas escolas pesquisadas, sendo que na escola privada encontramos 03 ocorrências (13%) e na pública o mesmo número de ocorrências com um percentual de 14,3%.

As *virtudes* confundidas com sentimentos, pelos alunos da 5ª série, foram: *compaixão* e *amizade*, distribuídas da seguinte maneira: *compaixão* com 02 ocorrências para cada escola pesquisada, tendo como percentuais: 8,7% para

escola privada e 9,5% para a escola pública; *amizade* com apenas 01 ocorrência para cada escola, privada e pública.

Normalmente, no ocidente, a *compaixão* não é considerada como uma virtude; a exceção de Bennett (1995), os outros autores consultados sobre virtude, não a consideram como tal; contudo, no pensamento oriental, a *compaixão* é aceita como virtude e, provavelmente, seja a maior delas, segundo Comte-Sponville (1997, p. 118).

Talvez o que venha justificar na 5ª série, a *amizade* ter sido pouco citada, apesar de não se ter perguntado sobre as virtudes – e esse dado ter aparecido em nossa análise, tão somente para evidenciar que há confusão no reconhecimento das emoções identificadas em si e nos outros – seja exatamente, o fato de a maioria dos alunos entrevistados terem consciência desta distinção, ao menos no que diz respeito à *amizade*.

A categoria *habilidade/capacidade intelectual* aparece 06 vezes na 5ª série, com percentual de 13,6%, nas duas escolas pesquisadas, sendo que houve apenas 01 ocorrência na escola privada e 05 ocorrências (23,8%) na escola pública.

Nessa categoria foram citados, pelos alunos entrevistados, os termos seguintes: *educação, compreensão, dificuldade, ignorância, má educação, preocupação*. Desses, o único registrado na escola privada foi a *preocupação*, com 01 ocorrência, entre os 23 alunos da escola privada (4,3%), sendo que os demais também aparecem com 01 ocorrência na escola pública. Esclarecemos ainda que, nessa categoria, foram reunidos os termos apresentados, por terem sido confundidos pelos alunos com emoções e sentimentos.

Desencadeadores ou constituintes de emoção é outra categoria que tivemos que considerar, pois alguns dos alunos entrevistados deram como respostas estes desencadeadores, confundindo-os com emoções e sentimentos. Damásio (2000c), referindo-se a Freud, considera os seguintes desencadeadores: *impulsividade, motivação, dor e prazer*.

Na 5ª série, apenas a *dor* foi citada 01 única vez entre os 21 alunos da escola pública. Considerando as duas escolas pesquisadas - 44 alunos - o percentual é de apenas 2,3% do total.

Na categoria *outros*, que reúne os termos *caráter, violência e aparência física*, registramos 02 ocorrências (4,5%) do total, sendo que houve 01 ocorrência para cada, na 5ª série das escolas pesquisadas: *caráter* foi registrado na escola pública e *violência* na escola privada.

Apesar de toda a discussão que existe em torno do conceito de *caráter*, optamos por Fenichel (1981, p.434), em sua obra clássica “Teoria psicanalítica das neuroses”, que diz: “a expressão **caráter** enfatiza a forma habitual de certa reação, da sua constância relativa”; ou ainda, Wallon (1995, p.19), em sua também clássica obra “As origens do caráter na criança”, quando afirma que: “caráter precisamente [é] o que distingue os indivíduos entre si, mesmo quando suas condições de existência ou os resultados da sua atividade não parecem diferir muito”.

As expressões de Wallon (1995, p.26) “ele é como que a sua **marca na pessoa**” e “**índice individual**” sobre caráter, sugerem que consideremos o caráter um elemento essencial na definição da totalidade da pessoa, o que envolve também, as emoções e sentimentos vividos.

O fenômeno *violência*, quase sempre está também associado a distúrbios emocionais, atrelados naturalmente a outros fatores constantes na sociedade atual e estudados pela psicologia social; contudo, mesmo tendo relação com as emoções/sentimentos, ainda assim verificamos que, com estes termos (caráter e violência), também há confusão por parte dos alunos.

Na tabela 04, estão os dados dos alunos da 8ª série das escolas privada e pública, que se referem aos sentimentos identificados nos outros.

TABELA 04 – SENTIMENTOS IDENTIFICADOS NOS OUTROS – 8ª SÉRIE – ALUNO

SENTIMENTO	ESCOLA	ESCOLA PRIVADA		ESCOLA PÚBLICA		TOTAL EA+EB	
		EA (16)		EB (26)		(42)	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
I	ALEGRIA (EPU)	08	50	14	53,8	22	52,3
	TRISTEZA (EPU)	08	50	09	34,6	17	40,5
	RAIVA (EPU)	09	56,2	08	30,8	17	40,5
	AMOR (EPU)	05	31,2	09	34,6	14	33,3
	AVERSÃO (EPU)	02	12,5	04	15,4	06	14,3
	MEDO (EPU)	03	18,7	-	-	03	7,1
	SENTIMENTOS DE FUNDO	06	37,5	04	15,4	10	23,8
	EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	04	25,0	04	15,4	08	19,0
	SUBTOTAL	45	-	52	-	97	-
II	VIRTUDE	07	43,7	14	53,8	21	50,0
	HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAIS	07	43,7	12	46,1	19	45,2
	DESENCADEADORES OU CONSTITUINTES DE EMOÇÃO	01	6,2	-	-	01	2,4
	TOTAL	60	-	78	-	138	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, mais de uma opção.

Como se pode verificar, comparando as tabelas 03 e 04, o número geral de ocorrências é maior na tabela 04, com frequências de 138 (8ª série) contra 117 (5ª série) na tabela 03, ou seja, a 8ª série, no total, indica, em relação a 5ª série, maior consciência dos sentimentos vividos pelos outros.

Contudo, pode-se observar que as emoções/sentimentos primários/universais aparecem com mais frequência na 5ª série do que na 8ª. No entanto, há uma inversão entre as escolas privada e pública, sendo que a 5ª série da escola privada tem maior número de ocorrência: 52 contra as 35 ocorrências da 8ª série da mesma escola privada. Apesar de, na 5ª série dessa escola, termos alunos de menor faixa etária, estes mostraram maior consciência da existência das emoções/sentimentos nos outros.

Já, na escola pública, a 8ª série apresenta maior frequência (44) do que a 5ª série com 35 ocorrências.

A frequência total das emoções/sentimentos universais da 8ª série é de 79 ocorrências, o que equivale a 57,2% das 138 ocorrências registradas nas duas escolas, de todas as categorias consideradas nesta pesquisa.

A *alegria* apresentou, na 8ª série, o maior índice (52,3%) entre os 42 alunos entrevistados, com 22 ocorrências no total. A escola privada teve 08 ocorrências (50%) entre os 16 alunos e a escola pública, quase o dobro, 14 ocorrências (53,8%), entre os 26 alunos que responderam à questão.

Qual seria o motivo de a *alegria* estar mais presente na escola pública do que na escola privada? Ou, pelo menos, ser mais citada? Indagamos a alguns alunos das duas escolas e eles afirmaram que a *alegria* é maior na escola pública porque na escola pública existe mais liberdade. “*Lá o aluno faz o que quer*”,

disse um aluno da escola privada, o que nos mostra a confusão estabelecida entre alegria e falta de limites.

A *tristeza* e a *raiva* apresentam mesmo número de ocorrências (17), e mesmo percentual geral (40,4%).

Na escola privada a *tristeza* teve 08 ocorrências (50%) entre os 16 alunos e na escola pública 09 ocorrências entre os 26 alunos, o que representa 34,6% do total.

Como a tristeza também é resultado de resistência à disciplina, é natural estar bastante presente na vida escolar, pois, segundo Demo (2001a, p. 162, vol. I), “a tristeza é filha da frustração” e esta, tem sido sempre observada, não só nas relações escolares como nos processos de ensino-aprendizagem, isso porque, Demo (2001a, p. 162, Vol. I) justifica, “a intensidade da tristeza correlaciona-se com a intensidade da expectativa: quem espera demais, muito se frustra”; contudo também se observa a tristeza como resultado de resistência à disciplina.

Ora, as expectativas no âmbito escolar, correlacionando os sujeitos envolvidos, quais sejam: aluno/professor/direção/família/sociedade, são muito grandes e isso, acentua muito a tensão, pois, se o aluno “tira nota baixa” é motivo para a tristeza geral. Com isso não queremos dizer que a “nota baixa” devesse ser motivo de alegria. Necessariamente, não fizemos julgamento da situação, apenas registramos, enquanto um fato comum na realidade escolar.

Se, para Seeburger (1999, p. 155), “a tristeza desfila e quer atenção”, então a *raiva*, parece-nos exigir não somente atenção, mas reconhecimento e

retratação, considerando que o motivo da sua existência esteja na ação de outrem.

Para Darwin (2000), os mesmos acontecimentos podem servir tanto para o surgimento da tristeza quanto para o da raiva, podendo ainda ser consecutivos, além de haver a possibilidade de alterarem a antecedência, ou seja, sentir antes tristeza e depois raiva, ou vice-versa.

Talvez o resultado da tabela 04, dos alunos da 8ª série, sirva para confirmar o pensamento de Darwin, pois nela, os resultados totais são iguais: 17 ocorrências para cada escola e percentual de 40,5%, para tristeza e raiva.

Detalhadamente, a raiva teve 09 ocorrências (56,2%) entre os 16 alunos entrevistados na escola privada e 08 ocorrências (30,8%) entre os 26 alunos da escola pública.

Na atualidade, existem duas correntes que oferecem orientações, a primeira vista opostas, em relação à raiva: uma indica que devemos conter a raiva; a outra, que devemos manifestá-la. Ambas, contudo, consideram que devemos superá-la ou, ao menos, aprender a lidar melhor com ela.

Tanto para Seeburger (1999, p. 56) quanto para Damásio (2000c), reprimir a raiva, por ser uma emoção considerada negativa, não resolve o problema, pois apenas se está a negá-la. E isso, de alguma forma, é uma tentativa de desconsiderá-la, desconhecê-la. Hoje, já provado, se sabe que, não é por não ter consciência da emoção, que ela deixa de acontecer no organismo, segundo Damásio (2000c) e LeDoux (1998).

O *amor*, nesta série, teve ao todo 14 ocorrências (33,3%) entre os 42 alunos entrevistados nas duas escolas.

Na escola privada, entre os 16 alunos houve 05 ocorrências (31,2%) e, na escola pública, 09 ocorrências (34,6%) entre os 26 alunos que responderam ao formulário.

Para Maturana (1999a, p. 174), “*é o amor como a emoção que constitui o espaço de ações em que se dá o modo de viver hominídeo*”; logo, sem amor não há convivência social, e, sendo o ambiente escolar uma realidade que deve propiciar também a construção afetiva, é por natureza também, o lugar do privilégio da convivência social, já que é o espaço oficial da educação. Ainda segundo Maturana (1999b, p. 26), se não houver amor, há convivência, mas não convivência social.

Considerando o amor nessa condição, segundo Maturana, ficou um questionamento: por que, na 5ª série, o amor é o menos citado, com um índice de apenas 27,3% e, na 8ª série, este índice é de 33,3%?

Apesar de não termos perguntado aos sujeitos sobre essa questão, ela pode ser analisada considerando-se outros dados. Um deles pode ser: o único elemento diferente, entre os sujeitos, além, é claro, dos próprios alunos, é a faixa etária. Será que os alunos mais novos, não se sentem à vontade para assumir esta emoção/sentimento ou, de fato, se faz necessário estar em maior faixa etária para se ter consciência do (emoção/sentimento) amor nos outros? Essa pergunta é apenas para estimular nossos raciocínios, já que outros fatores teriam também que ser observados para se chegar a uma resposta satisfatória.

A *aversão* foi citada 06 vezes, com percentual de 14,3% no total das duas escolas. Na escola privada, houve apenas 02 ocorrências (12,5%) entre os 16 alunos e, na escola pública, 04 ocorrências (15,4%) entre os 26 alunos que responderam à pesquisa. Isso indica que há maior consciência da aversão nos alunos da 8ª série em relação aos da 5ª série, com apenas 03 ocorrências.

Se pudéssemos considerar o índice de registro da aversão, tanto na 5ª quanto na 8ª série, não como ausência de consciência, mas como indicador fiel da atual situação das séries e das escolas pesquisadas, isso seria muito positivo, para a 5ª série, já que, para Damásio (2000b), a aversão é uma emoção universal negativa.

Também na 8ª série, surpreendentemente, o *medo* é o menor percentual registrado, das emoções primárias e universais, 7,1% do total. E somente aparecem na escola privada 03 ocorrências entre os 16 alunos, o que representa 18,7%. Lembramos que o medo não aparece na tabela 3, dos alunos da 5ª série, por não ter sido indicado por eles.

Seeburger (1999, p.81), citando Aristóteles, diz que “o medo, assim como a raiva, é um estado de angústia. Vivenciamos, portanto, o estado em si mesmo, angustiante ou desorientado”. Essa angústia e desorientação, que podem redundar em confusão, seriam a explicação para a pouca consciência demonstrada na 8ª série e nenhuma consciência, segundo o número de ocorrências, na 5ª série? Para LeDoux (1998, *passim*), entretanto, o medo é uma emoção primária, específica e com objeto definido.

Acreditamos que, possivelmente, além da não autorização social para declarar o medo sentido, há mesmo confusão na identificação dessa

emoção/sentimento universal e por fim, ao que parece, tem-se medo de assumir o medo que se tem, ficando o sujeito, dessa forma, prisioneiro do medo.

Para Antunes (1998), Goleman (1996) e Damásio (2000c) falar sobre a emoção/sentimento que sente ou sentiu, além de reconhecê-la, ou seja, ter consciência, gera um alívio por conseguir verbalizar, saindo, portanto, do tão somente estado emocional, racionalizando essa experiência, em forma de abstração do conteúdo afetivo, pois o indivíduo muda o foco e elabora melhor o processo vivido no seu organismo (emoção) e no registro que ficou do referido processo (o sentimento).

Heidegger define o medo como: “uma emoção para a qual alguém permanece aberto apenas na medida em que a pessoa não está consigo mesma”. (In SEEBURGER, 1999, p. 82).

O não-encontro consigo mesmo, leva a pessoa à insegurança e esta é a via da instauração de vários sentimentos, tais como o ciúme, a desconfiança, inclusive, o medo, dentre outros.

A experiência pedagógica do pesquisador tem mostrado que a existência do medo não trabalhado e, até mesmo, não reconhecido na escola, tem criado muitos problemas e prejuízos, tanto na aprendizagem afetiva quanto na cognitiva, apesar de se reconhecer alguns aspectos positivos na emoção/sentimento medo, tais como cautela, ponderação, respeito aos limites.

Baker (2000, p.105) afirma que existem três respostas naturais mais comuns no medo, que são: correr, lutar ou congelar. Relacionando esses comportamentos com a situação escolar – medo versus aprendizagem – podemos dizer que o aluno, por medo de ser reprovado, pode procurar se

esforçar mais nos estudos, conseguindo a aprovação desejada. Tem-se, nesse caso, a luta. Ficar tão assustado e inseguro a ponto de desistir do curso ou da escola, eis a fuga. Entrar num estado de apatia intelectual, considerando-se incapaz de aprender, sem saber que decisão tomar, ou mesmo, ficar completamente indiferente à situação-mudança, por acreditar que não tem jeito, eis, o congelamento.

Os *sentimentos de fundo* tiveram 10 ocorrências (23,8%) do total de 42 alunos da 8ª série. Desse número, 06 ocorrências (37,5%) entre os 16 alunos de escola privada e 04 ocorrências (15,4%) entre os 26 alunos da escola pública.

Os sentimentos de fundo registrados, (sugeridos por Damásio - 2000c), foram, com número de ocorrências e seus percentuais, por escola: *desequilíbrio* (EA: 02 – 12,5%; EB: 01 – 3,8%); *desinteresse* (EB: 02 – 7,7%); *interesse* (EA: 01 – 6,2%); *afeição* (EA: 01 – 6,2%).

Desequilíbrio e *desinteresse* têm maior número de ocorrências do que *interesse* e *afeição*, como se pode verificar, e isso oferece uma paisagem preocupante do ambiente escolar, pois indica um panorama emocional prejudicial às relações escolares e à própria aprendizagem. Contudo a maior parte dos alunos não tem dado a devida importância a essa realidade emocional, mesmo indicando através dos discursos que têm consciência da situação, apesar de nem sempre demonstrarem e conseguirem relacionar o próprio comportamento ou do colega com o prejuízo resultante. Segundo alguns alunos “é assim mesmo, a gente não tem ou não sabe como fazer para mudar essa situação”.

Segundo Damásio (2000c, p. 361-2), esses sentimentos ficam em segundo plano em nossa mente, mas influenciam nossas vidas e podem ser observados por outras pessoas.

As *emoções secundárias/sociais* também foram registradas, na 8ª série (tabela 04), com 08 ocorrências (19%) entre os 42 alunos das duas escolas.

A escola privada (EA) teve 04 ocorrências (25%) entre os 16 alunos e a escola pública (EB), com o mesmo número de ocorrências, teve o percentual de 15,4%, dos 26 alunos pesquisados.

As emoções secundárias sociais registradas foram as seguintes, com número de ocorrências e percentuais, nas duas escolas: *inveja* (EA: 01 – 6,2%; EB: 02 – 7,7%); *culpa* (EA: 01 – 6,2%); *orgulho* (EA: 01 – 6,2%); *desrespeito* (EA: 01 – 6,2%); *hipocrisia* (EB: 01 – 3,8); *traição* (EB: 01 – 3,8%).

Essas ocorrências vêm confirmando o que diz Damásio (2000, p. 361), quando defende que as emoções secundárias/sociais tanto quanto as emoções primárias universais são, predominantemente, desagradáveis.

Apesar das emoções/sentimentos primárias universais *aversão* e *medo* terem um pequeno número de ocorrências (09), ao todo, na 8ª série, as *virtudes* confundidas com emoções/sentimentos, foram expressas em 21 ocorrências ao todo, dos 42 alunos, representados por percentual de 50%.

Na escola privada, tivemos 07 ocorrências (43,7%) entre os 16 alunos e, na escola pública, 14 ocorrências (53,8%), do seu total de 26 alunos entrevistados.

As virtudes citadas na 8ª série, nas escolas privada (A) e pública (B) foram: *amizade* (EA:04 – 25%; EB: 07 – 26,9%); *honestidade* (EA: 01 – 6,2%; EB: 06 – 23,1%); *compaixão* (EA: 02 – 12,5%; EB: 01 – 3,8%).

A categoria *habilidade/capacidade intelectual* registra 19 ocorrências (45,2%) ao todo. Sendo que a escola privada apresenta 07 ocorrências entre os 16 alunos (43,7%) e a escola pública, 12 ocorrências (46,1%), entre os 26 alunos que responderam a esta questão.

É de chamar atenção o nível de confusão que há quando se precisa identificar as emoções/sentimentos, ou mesmo, quando se precisa classificar o que se sente.

Os índices percentuais do total da 8ª série (EA+EB) das categorias *virtudes* e *habilidades/capacidades intelectuais* são altos, 50% e 42,8%, respectivamente, o que colocaria essas categorias em 2º e 3º lugares, na tabela 04, se o critério exclusivo fosse a ordem decrescente de frequência.

Os termos citados e contidos na categoria *habilidade/capacidade intelectual* nas escolas privada (EA) e pública (EB) foram: *compreensão* (EA: 01 – 6,2%; EB: 03 – 11,5%); *preocupação* (EA: 02 – 12,5%); *ignorância* (EA: 01 – 6,2%).

As *virtudes* e as *habilidades/capacidades intelectuais* foram mais citadas do que os sentimentos de fundo, outra categoria estudada por nós, oferecida por Damásio (2000c).

Quanto à categoria *desencadeadores ou constituintes de emoção(DCE)*, houve apenas 01 ocorrência entre os 42 alunos das duas escolas.

Esta ocorrência foi registrada na escola privada entre os 16 alunos que participaram da pesquisa, com percentual de 6,2%. A *dor* foi o DCE citado.

A *surpresa* não foi registrada nenhuma vez na 8ª série, o que indica, acreditamos, ausência de consciência dessa emoção primária universal, já que a inexistência da surpresa, no ser humano em geral e no adolescente em particular, inclusive no ambiente escolar, não é verdadeira. Poderia ser desinteresse absoluto, ou mesmo, a indicação de séria apatia, portanto um caso que fugiria do padrão considerado normal e ingressaria na dimensão patológica.

Então, como conclusões que se referem à consciência que os alunos demonstraram ter dos sentimentos percebidos em si mesmos e no outro, podemos dizer que há uma diferença significativa quanto a essas percepções, a saber:

- Tanto os alunos de 5ª quanto os da 8ª têm mais percepção dos sentimentos no outro do que em si mesmos.
- Os alunos de 8ª série demonstraram, em relação aos da 5ª série, maior percepção não só dos sentimentos em si mesmos (111 ocorrências contra 103 da 5ª série) como também dos sentimentos percebidos nos outros (138 ocorrências contra 117 da 5ª série).

Somando-se essas diferenças (08 ocorrências relativas aos sentimentos percebidos em si mesmos e 21 relativos aos sentimentos percebidos no outro), chegamos a um total de 29 ocorrências que, sem dúvida, expressam uma diferença significativa, a maior, para os alunos da 8ª série. Esses alunos demonstram também ter maior nível vocabular para expressar a consciência que têm sobre os sentimentos percebidos nos outros. Houve também na 8ª série

maior confusão envolvendo sentimentos, virtudes e habilidades/capacidades intelectuais, percebidas no outro.

Em seguida ao reconhecimento das emoções/sentimentos em si e nos outros, indagamos sobre quais as emoções/sentimentos que os alunos sentiam quando chegavam à escola. Isso, para verificar qual a relação afetiva estabelecida entre alunos e escola, e, também, qual a consciência das emoções/sentimentos que eles têm em relação à escola. Os dados foram reunidos nas tabelas 05 e 06.

TABELA 05 – EMOÇÕES/SENTIMENTOS DOS ALUNOS QUANDO CHEGAM À ESCOLA – 5ª SÉRIE – ALUNO

SENTIMENTO	ESCOLA	ESCOLA PRIVADA EA (23)		ESCOLA PÚBLICA EB (21)		TOTAL EA+EB (44)	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
I	ALEGRIA (EPU)	14	60,9	13	61,9	27	61,4
	TRISTEZA (EPU)	05	21,7	-	-	05	11,4
	RAIVA (EPU)	01	4,3	-	-	01	2,3
	AVERSÃO (EPU)	01	4,3	-	-	01	2,3
	SENTIMENTOS DE FUNDO	05	21,7	02	9,5	07	15,9
	SUBTOTAL	26	-	15	-	41	-
	HABILIDADE/CAPACIDADE INTELECTUAL	-	-	05	23,8	05	11,4
II	OUTROS	01	4,3	01	4,8	02	4,5
	TOTAL	27	-	21	-	48	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, mais de uma opção.

Percebemos que a predominância das ocorrências foi para as emoções primárias/universais e houve maior destaque na escola privada, pois nesta, aconteceram 21 ocorrências para a categoria *emoções primárias/universais* e apenas 06 ocorrências para as diversas categorias, quais sejam, *sentimento de fundo*, *habilidade/capacidade intelectual* e *não sei*.

Das sete emoções primárias universais que estamos considerando neste estudo (alegria, tristeza, raiva, surpresa, medo, aversão e amor) segundo Damásio (2000b) e Maturana (1999a, 1999b), apenas 04 foram citadas: *alegria, tristeza, raiva e aversão*. As demais não foram identificadas pelos alunos da 5ª série das escolas privada e pública.

Para o *medo*, a *surpresa* e o *amor*, apesar de emoções primárias/universais e que sabemos presentes, ao menos provavelmente, não houve nenhum registro. Quer por ausência de consciência, quer por não identificar em si ou por não lembrarem no momento da entrevista, ou ainda, por não ter, esse grupo pesquisado, nenhum motivo que justificasse sentir estas emoções.

A *alegria* aparece com grande destaque na escola privada, mais do dobro do número de ocorrência, em relação à tristeza. As 14 ocorrências da alegria, entre os 23 alunos da 5ª série, representam 60,9% deste grupo. Na escola pública a alegria, entre as emoções primárias/universais, é citada com exclusividade, tendo 13 ocorrências (61,9%) dos 21 alunos que responderam ao formulário.

A soma do número de ocorrências registradas em alegria, na 5ª série das escolas privada e pública, dá o total de 27 ocorrências, 61,4% dos seus 44 sujeitos.

Para Snyders (1993, p. 29), “a alegria do aluno não pode ser separada da alegria do jovem, da alegria de ser jovem” É do consenso geral que o adolescente tem como característica principal a jovialidade, a alegria, a abertura para a vida e, segundo o resultado encontrado na tabela 05 dos alunos da 5ª série, isso se confirma, pelos dados.

Para a maioria dos alunos das turmas de 5ª séries pesquisadas, a alegria é a emoção reconhecida em si mesmos, quando eles chegam à escola. E os alunos apresentaram como motivos para a alegria que sentem:

Escola privada: *os colegas; gostar da escola; estar com amigos e professores; reencontrar amigos; aprender; fazer amigos; gostar de estudar; ser alguém no futuro.*

Escola pública: *aprender; vontade de estudar; é alegre estudar; ser alguma coisa; bem-estar; sem escola não se é nada na vida; se sente alegre; não ter a avó falando no ouvido.*

Na tentativa de categorizar esses motivos, em relação ao objeto, estariam assim agrupados: *gostar das pessoas, do ambiente, do que faz e do objetivo.*

Na escola pública, o registro de “*bem-estar*” foi referido ao ambiente escolar; o “*me sinto alegre*” e o “*não vejo minha avó falando no meu ouvido*” em relação às pessoas.

Alguns alunos da escola pública afirmaram que gostavam da escola, pois em casa era ruim, havia brigas e na escola havia conseguido fazer amigos e sempre alguém ajudava quando estava triste. Afirmou uma aluna dessa escola: “*ficar e estar triste é ruim*”.

Para Snyders (1993, p.128), “a alegria possível da escola como mundo diferente parece culminar com dois pontos: domínio e transparência.” O que fundamenta as declarações de alunos, quando disseram que “*já conheciam bem a escola e nela tinham amigos(as) em quem podiam confiar*”.

Contudo, fica a questão do planejamento, ou seja, a alegria programada ou mesmo o controle da evidência, que a escola pode fazer tão bem, gerando, uma espécie de conformidade, como assevera Snyders (1993, p. 128):

A escola é um lugar onde se podem atingir os controles da evidência, visto que cada momento, cada detalhe pode ser programado para esse fim. E acrescenta: a escola é capaz de apresentar, de fazer viver um mundo organizado e consonante: a conformidade, a alegria da conformidade.

Aqui, chamamos a atenção para a possibilidade de os alunos agirem ingenuamente, ficando tão somente no discurso que possa ser apresentado a eles pela escola sem, contudo, entrarem em contacto consciente com as suas próprias emoções e sentimentos.

A *tristeza*, apesar de também estar presente no panorama emocional dos alunos da 5ª série, apenas é citada pela escola privada, com 05 ocorrências (21,7%) entre os seus 23 alunos.

O percentual geral reduz-se para 11,4% considerando os 44 alunos da 5ª série das duas escolas pesquisadas.

Acreditamos que a tristeza sempre está presente nos empreendimentos individuais e coletivos, pois, necessariamente, temos que lidar com metas estabelecidas e não alcançadas, total ou parcialmente.

A escola, sendo também o lugar de limites, de cobranças e de exigências de atividades organizadas, com determinações temporais e espaciais,

será, de alguma forma, pelo menos para alguns, o motivo do surgimento da tristeza, emoção que pode ser compreendida, revalorada e superada.

A *raiva* aparece apenas 01 vez (4,3%) na escola privada e nenhuma vez na escola pública. O percentual é reduzido para 2,3% para o total de 44 alunos de ambas as escolas.

Esse único aluno que respondeu que sentia raiva, justificou que não era da escola, mas de alguns colegas com quem tinha problemas. Logo se observa que a chegada dele à escola remetia-o aos colegas-problemas e isso fazia com que ele sentisse raiva. Uma extensão dessa situação pode generalizar a emoção/sentimento para a escola, criando verdadeira aversão àquele recinto, desejando mesmo ser transferido de escola.

Como se sabe, a raiva pode ser um obstáculo à aprendizagem, como confirma TERRA (1999, p.203), ao referir-se à raiva: “uma criança com distúrbios emocionais vai sempre ter enormes dificuldades de aprendizagem”.

Ao considerar o sentimento de raiva – desse aluno – que gera ansiedade, preocupação, nervosismo e angústia e que lhe toma a atenção, desviando-o das atividades escolares, verifica-se que apresentará, certamente, prejuízos na aprendizagem e no seu comportamento, podendo chegar mesmo à agressividade.

Afirma Terra (1999, p.203):

(...) a ansiedade e as preocupações invadem os canais do pensamento, por serem oriundas de uma estrutura mais primitiva mais rápida. Elas

ocupam e bloqueiam os canais do raciocínio normal, e com isso **diminuem nossa capacidade de aprender**.(grifo nosso)

A não-superação da raiva que sente, desencadeando outros estados de espírito, poderá levar o aluno a outro padrão de comportamento e de relações interpessoais e intrapessoais, transformando-se, por fim, num aluno classificado como “aluno-problema”, em decorrência de todo esse processo afetivo e cognitivo.

Nesse sentido, Terra (1999, p. 204) considera que:

(...)meninos-problemas na escola são caracterizados pela agressividade e pela marginalização que sofrem dos próprios colegas. A partir da 5ª série já se relacionam só com colegas marginalizados e começam a tender para a delinquência, cometendo pequenos delitos com frequência cada vez maior!

Recordamos que, em nossa experiência docente, ao perceber um aluno alheio ao que estava sendo tratado na aula e considerando que, naquele momento, o assunto despertava o interesse geral da turma, menos o dele, perguntamos:

– Por que você não está prestando atenção à aula?

A resposta não poderia deixar de ser mais comprobatória disto que discutimos e analisamos aqui, pois o aluno de 5ª série respondeu:

– “Porque estou com raiva!”

Ao que tornamos a indagar sobre o motivo da emoção, e ele afirmou, no que pareceu sincero, que a sua raiva não tinha relação com a aula, nem com o professor. De fato, nada acontecera na escola que justificasse a raiva dele.

No momento em que respondeu estar com raiva, foi possível identificar algumas das expressões presentes nessa emoção e descritas por Darwin (2000, p. 228):

Nos estados de raiva moderada ocorre um pequeno aumento da atividade cardíaca, enrubescimento, e os olhos ficam brilhantes. A respiração também se acelera um pouco; e como todos os músculos que têm essa função agem em conjunto, as asas do nariz se elevam para permitir a livre entrada de ar. (...) a boca normalmente se comprime, e quase sempre há um franzido na testa. (...)

Embora não tivéssemos como monitorar eletronicamente os batimentos cardíacos, naquele momento, nem o tenhamos feito manualmente, tudo leva a crer que também tenha acontecido a aceleração cardíaca, uma vez que todas as outras expressões foram identificadas.

A *aversão*, como a raiva, só teve 01 ocorrência entre os 23 alunos da escola privada, não tendo registro na escola pública.

A justificativa desse aluno era que, por ser novato, tinha dificuldade de ser aceito. Entretanto, como se confirmou depois através da observação direta, o comportamento dele é que não ajudava e, inclusive, motivava a rejeição. Nesse caso, a aversão existente tinha causa e consequência no próprio aluno entrevistado.

Na categoria *sentimentos de fundo* foram registradas 07 ocorrências (15,9%) do total de 44 alunos. 05 ocorrências (21,7%) entre os 23 alunos da 5ª série da escola privada (EA) e apenas 02 ocorrências (9,5%) entre os 21 alunos da mesma série da escola pública (EB).

Os *sentimentos de fundo* citados pelos alunos das escolas (EA) e (EB), com ocorrências e percentuais específicos, foram: *fadiga* (EA: 01 – 4,3%; EB: 02 – 9,5%); *desconcentração* (EA: 01 – 4,3%); *bem estar* (EA: 01 – 4,3%); *interesse* (EA: 01 – 4,3%); *apreensão* (EA: 01 – 4,3%).

Como se pode observar, no parágrafo anterior, somente o sentimento de fundo *fadiga* foi citado pela escola pública. Pelo fato de os sentimentos de fundo não estarem no primeiro plano em nossa mente, segundo Damásio (2000c), será que isso também contribui para a existência de ausência da consciência sobre eles?

Se considerarmos afirmativa a resposta a essa questão, outra surgirá. Por que somente na escola pública aparece tão reduzida a consciência dos sentimentos de fundo?

A deficiência vocabular, por vezes, tem sido um dos motivos da dificuldade de identificação/expressão das emoções e sentimentos. Outra situação também considerada por autores como Damásio (2000c), Terra (1999), Piaget (1959), Goleman (1996), dentre outros, é que o meio configura o contexto vivido pela pessoa, participando assim, da definição do panorama emocional de cada indivíduo.

Na categoria *habilidades/capacidades intelectuais* não houve nenhum registro na escola privada e 05 ocorrências (23,8%) entre os 21 alunos da escola

pública. No percentual geral há redução para 11,4%, considerando-se os 44 alunos das duas escolas.

Comparando o baixo número de ocorrências (02 – 9,5%) do mesmo sentimento de fundo registrado na escola pública e a exclusividade de citações (05 – 23,8%) na categoria habilidade/capacidade intelectual, constatamos que, nesse caso, a escola pública apresenta menor consciência e maior confusão com as emoções/sentimentos.

Na tabela 05, também aparece a categoria *Outros*, sendo citada a sub-categoria *Não sei*, que, apesar do baixo índice, consideramos significativa, pois, segundo Sócrates, filósofo grego, saber que não sabe, é saber alguma coisa. Agir assim, ou seja, assumir que não sabe, livra o homem da pseudo-sabedoria e das suas conseqüências negativas, quais sejam: o não-reconhecimento da própria ignorância, a dissimulação, o comportamento defensivo marcado pela arrogância e prepotência com o intuito de inibir o outro e, por fim, o medo de ser descoberto como quem não sabe, pois, ilusoriamente, quer manter a falsa imagem de sábio, o que sem dúvida causa problemas afetivos e cognitivos.

Acreditamos que saber que não sabe, além de ser expressão e ação de consciência, é também um abrir-se para saber, permitindo-se, não só sentir, como reconhecer e, se conveniente for, expressar a emoção/sentimento vivido.

Contudo, ainda consideramos que esta sub-categoria (*Não sei*), contém variações, tais como: 1) *a ausência de consciência de emoções/sentimentos*; 2) *dificuldade de expressão (linguagem)*; 3) *carência de sentimentos*.

Nessa categoria, apenas houve 02 ocorrências (4,5%) do total de 44 alunos, sendo que foi 01 ocorrência para cada escola, privada e pública, dos 23 e 21 alunos, respectivamente.

Um aluno da escola privada, ao responder a pergunta sobre que emoções/sentimentos ele sentia quando chegava à escola, disse:

– “*Nenhum*”.

Ao ter que explicar a resposta que deu, disse que não sabia:

– “*Não sei*”.

Nesse caso, reconhecemos que nesse aluno há *ausência de consciência de emoções/sentimentos* ou *carência de sentimentos*, em relação à situação perguntada. Não tivemos nenhum indicador que levasse a acreditar que fosse por *dificuldade de expressão (linguagem)*, observando-se a desenvoltura e vocabulário usado pelo aluno.

Uma aluna da escola pública respondeu à pergunta:

– “*Não*”.

Na explicação, ela disse:

– “*Não dá para sentir*”.

Com essa aluna, pareceu-nos, com grande probabilidade de acerto, ocorrer a variável 03, *carência de sentimentos*. No entanto, não foi possível estabelecer se essa carência era por ainda não ter construído uma relação afetiva (positiva ou negativa) com a escola, ou se resultado de algum trauma.

Agora passamos a analisar os dados encontrados na 8ª série das escolas privada e pública, sobre as emoções/sentimentos sentidos pelos alunos quando chegam à escola.

TABELA 06 – EMOÇÕES/SENTIMENTOS DOS ALUNOS QUANDO CHEGAM À ESCOLA – ALUNO – 8ª SÉRIE

ESCOLA		ESCOLA PRIVADA EA (16)		ESCOLA PÚBLICA EB(26)		TOTAL EA+EB (42)	
SENTIMENTO		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
I	ALEGRIA (EPU)	05	31,2	19	73,1	24	57,1
	TRISTEZA (EPU)	-	-	04	15,4	04	9,5
	SENTIMENTOS DE FUNDO	05	31,2	04	15,4	09	21,4
SUBTOTAL		10	-	27	-	37	-
II	OUTROS	04	25,0	03	11,5	07	16,7
	HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAIS	-	-	01	3,8	01	2,4
TOTAL		14	-	31	-	45	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, mais de uma opção.

Na 8ª série, os dados se apresentam também dando destaque à *alegria*, pois das 28 ocorrências de emoções primárias/universais, 24 ocorrências (57,1%) do total de 42 alunos das escolas privada e pública, são registradas para a alegria.

As 24 ocorrências de alegria ficaram assim distribuídas: 05 (31,2%) entre os 16 alunos da escola privada e 19 (73,1%) entre os alunos da escola pública.

Os alunos dessa série justificaram a existência da alegria com as seguintes razões:

Escola privada: *re vejo os colegas; gosto das pessoas daqui; gosto daqui.*

Escola pública: *vejo meus amigos; às vezes gosto de estar na escola; rever o pessoal; estou aprendendo; não consigo ficar triste aqui; gosto do vir; me sinto mais alegre; encontro novas amizades e me distraio; esqueço das coisas ruins; aqui todos me entendem; gosto de estudar aqui; gosto de estudar; me relaciono bem.*

Essas justificativas são classificadas em: *gostar de pessoas, do ambiente e do que faz.*

Algo que nos chamou a atenção foi que a 8ª série não citou nada que remetesse à questão do “*objetivo*”, que, além do “*aprender*”, foi classificada por nós como “*gostar do que faz*”, não havendo registro também sobre a formação, a profissão, normalmente denominado por eles como “*ser alguém na vida*”.

Lembramos o quanto na adolescência é importante sentir-se parte do grupo, ser enturmado, ser identificado e querido pelo grupo de que faz parte, algo por vezes, expresso por eles como “*fazer parte da tribo*”. Portanto, o gostar, a aceitação do outro e o convívio aparecem como elementos decisivos para a alegria registrar a mais alta frequência na tabela 06.

Acreditamos que esses elementos, presentes na vida das pessoas, excita-as positivamente ou eleva o nível de excitação. Segundo Lowen (1997, p.20):

A alegria pertence ao reino das sensações corporais positivas; não é uma atitude mental. (...) quando a excitação prazerosa aumenta, a partir da linha de origem de uma sensação boa, a pessoa conhece a alegria.

Segundo os dados da tabela 06, a *tristeza* não foi citada na escola privada e houve 04 ocorrências (15,4%) entre os 26 alunos da escola pública. A diferença percentual é muito significativa (57,7%) entre os índices de alegria e tristeza na escola pública.

Os alunos que indicaram a tristeza, como a emoção/sentimento que sentem ao chegar à escola, oferecem como motivos: *às vezes não gostar de estar na escola; ter aula de matemática; não gostar de ir para a escola.*

O número de indagação/reclamação de alunos, no convívio docente-discente, é significativo e, quase sempre, na lista de questionamentos, lá está: *“Por que temos que ir à escola?”* Essa pergunta indica apenas o desconhecimento dos objetivos educacionais e/ou o nível de insatisfação.

Para Snyders (1993, p.49), “a alegria cultural não é serenidade, ela é sempre atravessada e confrontada por elementos de não-alegria.” Segundo o próprio autor (p.41), o neologismo “não-alegria”, seria indispensável para ele examinar as relações entre alegria e tristeza.

Ora, se necessidade cultural ou não, ir à escola, pelo menos no mundo civilizado, tem sido a opção e a convenção institucional. Trata-se do lugar do saber estabelecido. Se assim está posto, resta à escola, criar condições favoráveis para ser também o lugar do prazer, da alegria.

Snyders (1993, p. 75) concebe que:

A escola é uma instituição onde está em jogo alcançar a cultura, a alegria cultural pela mediação constante e contínua das pessoas, não uma pura troca de idéias, pois nela a cultura é transmitida pela vivência.

A tristeza tem, por vezes, em sua base, a frustração e esta pode e deve ser trabalhada e superada pela escola, para que o processo de aprendizagem e as próprias relações escolares sejam positivas e suficientes, para não haver a predominância dessa emoção.

A convivência escolar é um bom palco para as nossas descobertas afetivas, pois as emoções e os sentimentos são elementos decisivos nessa situação, em que nos expomos para além das palavras. Para Damásio (2000, p.17), os sentimentos “são o resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no palco cativo das atividades teatrais do corpo”.

Na categoria *sentimento de fundo*, houve 09 ocorrências (21,4%) entre os 42 alunos das duas escolas.

Na escola privada (EA), houve 05 registros (31,2%) entre os 16 alunos e na escola pública (EB), houve 04 ocorrências (15,4%) entre os 26 alunos que responderam à pesquisa.

Os sentimentos de fundo citados, por escola, foram: *bem-estar* (EA: 05 – 31,2%; EB: 01 – 3,8 %); *fadiga* (EA: 02 – 7,7%); *estabilidade* (EB: 01 – 3,8%). Os sentimentos de fundo positivos são mais citados (02 vezes), somando

07 ocorrências (16,7%), no total, contra apenas as 02 ocorrências registradas em *fadiga*.

Pelos dados apresentados na tabela 06, o registro dos sentimentos de fundo confirma ser a *alegria*, a emoção predominante na 8ª série dessas escolas.

O sentimento de fundo, *fadiga*, foi mencionado somente na escola pública e os alunos justificaram, dizendo que: “*cansa, ficar muito tempo sentado*” e “*estudar também cansa*”. A aluna que reclamou do tempo de ficar sentada achou que poderia ser diferente, “*os professores deveriam fazer aulas diferentes*”. Já o aluno que afirmou, “*estudar cansa*”, referiu-se também à preguiça que sentia para estudar.

Essa aluna da 8ª série aponta um problema antigo da escola: *metodologia*. Professor fala, aluno ouve. Aulas pouco dinâmicas ou nada dinâmicas e, por vezes, a completa ausência de criatividade, ficando apenas na utilização do poder, manifesto como autoritarismo, em nome de uma razão soberana e dominante, que separa aquele que sabe daquele que está ali para aprender.

Essa prática, infelizmente, inviabiliza a existência do diálogo espontâneo, da proximidade afetiva, abrindo espaço para o silêncio ou a revolta, a ausência de carinho e entraves afetivos e cognitivos no processo da aprendizagem. Assim, não há como ter disposição e bem-estar. Reinam o cansaço e a fadiga.

A atividade escolar, é determinada e determina as relações aluno – outros sujeitos da escola – escola e essa é uma atividade em que o cuidado é

inerente. Para Codo e Gazzotti (1999, p. 55 – Trabalho e afetividade, in Educação: Carinho e Trabalho):

As atividades que exigem maior investimento de energia afetiva são aquelas relacionadas ao cuidado; estabelecer um vínculo afetivo é fundamental para promover o bem-estar do outro. Para que o professor desempenhe seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, **o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório.**(grifo nosso)

Na categoria *Outros*, foram registradas na sub-categoria *Não sei*, 07 ocorrências (16,7%) entre os 42 alunos da 8ª série das escolas pesquisadas – um índice maior do que o registrado em tristeza (9,5%) e próximo ao percentual dos sentimentos de fundo (21,4%); indica, portanto, que a ausência de consciência de emoções/sentimentos nesta série é acentuada, contudo, reconhecida. Sabe-se que não se sabe.

Na 8ª série, nessa questão sobre o que sentiam quando chegavam à escola, os alunos confundiram o mínimo possível, pois houve apenas 01 ocorrência (3,8%) na escola pública para a categoria *habilidades/capacidades intelectuais*, sendo que na escola privada não houve esse registro.

Portanto, podemos dizer que a maioria dos alunos da amostra ao chegar à escola sente alegria, predominantemente. Em segundo lugar, após a emoção/sentimento primário/universal mais citados, estão os sentimentos de fundo que tiveram maior frequência, e vale lembrar, mais uma vez, que são eles que dão cor à realidade, segundo Damásio (2000b). O índice de não consciência dos sentimentos nessa situação foi maior nos alunos da 8ª série, apesar de serem alunos com maior idade.

Após sabermos o que os alunos sentiam quando chegavam à escola, perguntamos que tipo de emoções/sentimentos eles achavam que predominava durante as aulas.

Convém deixar claro que, mesmo tendo feito perguntas sem utilizar o rigor da linguagem científica, assim foi feito para facilitar a compreensão dos entrevistados, ficando para a fase de tratamento dos dados à equalização da linguagem. Assim, deve-se entender que, mesmo tendo perguntado sobre as “emoções/sentimentos que predominavam durante as aulas”, estávamos considerando os possíveis estímulos provocadores/mobilizadores de emoções e sentimentos, na unidade de tempo pedagógico, a aula, pois emoção/sentimento estão na pessoa, não acontecem fora dela, mas sim, nela, podendo ser provocado/mobilizado por estímulo do ambiente.

Esta vivência interna, emoção/sentimento, permite à pessoa, a percepção e a possível projeção e leitura da realidade segundo o estado interior de cada um, apesar de reconhecermos também que, é possível ler a realidade enquanto alegre ou triste, por exemplo, mesmo sabendo identificar o seu estado de espírito, classificado em situação oposta à reconhecida.

**TABELA 07 – EMOÇÕES/SENTIMENTOS PREDOMINANTES NAS AULAS
– 5ª SÉRIE – OPINIÃO DO ALUNO**

SENTIMENTO	ESCOLA	ESCOLA PRIVADA EA (23)		ESCOLA PÚBLICA EB (21)		TOTAL EA+EB (44)	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
I	ALEGRIA (EPU)	13	56,5	14	66,7	27	61,4
	TRISTEZA (EPU)	05	21,7	04	19,0	09	20,4
	RAIVA (EPU)	02	8,7	02	9,5	04	9,1
	AMOR (EPU)	01	4,3	-	-	01	2,3
	SENTIMENTOS DE FUNDO	05	21,7	-	-	05	11,4
<u>SUBTOTAL</u>		26	-	20	-	46	-
	OUTROS	01	4,3	01	4,8	02	4,5
II	HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAIS	01	4,3	01	4,8	02	4,5
	DESENCADEADORES OU CONSTITUINTES DE EMOÇÃO	-	-	01	4,8	01	2,3
	VIRTUDE	01	4,3	-	-	01	2,3
	TOTAL	29	-	23	-	52	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, mais de uma opção.

As emoções primárias/universais registradas como preponderantes durante as aulas foram: *alegria, tristeza, raiva e amor*, que no total somam 41 ocorrências (78,8%) das 52 ocorrências registradas em todas as categorias que foram citadas.

As outras categorias (*sentimentos de fundo, outros, habilidades/capacidades intelectuais, desencadeadores ou constituintes de emoção e virtudes*) a soma é de apenas 11 ocorrências (21,2%) do total de frequências da tabela 07.

As emoções primárias/universais, *medo, surpresa e aversão* não foram citadas em nenhuma das escolas pesquisadas.

A alegria teve 27 ocorrências (61,4%), distribuídas da seguinte forma: na *escola privada*, 13 ocorrências (56,5%) entre os 23 alunos que responderam à questão e na *escola pública*, 14 ocorrências (66,7%) dentre os 21 alunos que participaram.

Observa-se no total da amostra da 5ª série, que a alegria foi a emoção universal mais referida pelos alunos como preponderante nas aulas, 27 vezes (61,4%), com diferença significativa, em relação à segunda emoção universal mais citada, por exemplo, a tristeza, com 09 citações (20,4%).

Considerando esta mesma linha de análise, temos na escola privada uma diferença de 34,8% entre a alegria e a tristeza e na escola pública aumenta bastante, ficando maior mesmo do que a diferença percentual total, entre as respostas das duas escolas. Na escola pública a diferença é de 51,7% entre a alegria e a tristeza.

Snyders (1993, p. 13), em sua obra “Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários”, afirma que: “a imensa maioria dos escritores tem muito em comum com a imensa maioria de alunos ao dizer que não existe alegria na escola”; contudo os dados desta nossa pesquisa apresentam resultados diferentes: ouvidos os alunos, não é possível, para nós, ratificarmos os autores que afirmam não existir alegria na escola. Entretanto, não concluímos pela contraposição entre o que diz esse autor e os dados que obtivemos, pois, apesar da tristeza ter sido bem citada, podem carregar/ter a alegria em si, podendo esta corresponder à generalização feita pelos alunos.

Segundo o autor, a dificuldade que encontrou foi muito grande, para retirar dos livros casos de alegria escolar e acaba por dizer que “a alegria na escola é vivenciada por poucos e parece reservada a pouquíssimos”. (p.13)

Para explicar essa oposição de situações, a princípio, temos duas possibilidades: esta oposição dever-se à diferença cultural [França (Europa) X Brasil (América do Sul)] ou, então, termos conseguido encontrar uma raridade.

A *tristeza*, que ocupa o segundo lugar na tabela 07, dos alunos de 5ª série, apresenta apenas 09 ocorrências (20,4%), entre os 44 alunos das escolas pesquisadas.

A tristeza, na escola privada, teve 05 ocorrências (21,7%) entre os seus 23 alunos e a escola pública registrou um índice de 19%, equivalente a 04 ocorrências entre os 21 alunos que responderam a pergunta.

Aqueles alunos que afirmaram ser a tristeza predominante nas aulas, falaram indicando motivos pessoais que levaram a reconhecer a tristeza como predominante.

Esses motivos pessoais dão significação, também pessoal, gerando assim a percepção/sensação permanente de tristeza. Segundo Codo e Gazzotti (1999, p.51) “esta significação é o que caracteriza o subjetivo no homem”. E a subjetividade está presente em todo tipo de resposta.

Além da significação e da subjetividade muito presentes no processo afetivo, tem-se também como elementos considerados objetivos de uma relação interpessoal: o reconhecimento, o tratamento, a atenção e o respeito, atribuídos ao outro.

Para Demo (2001a, p.162, Vol. I), “É triste não ser reconhecido entre amigos, colegas e familiares”. Da mesma forma que consideramos ser triste não

haver ambiente afetivo favorável a aprendizagem, e isso acontece quando a escola e a sala de aula se transformam num “campo de batalha” em que a ironia, o despeito, a indisciplina e a agressividade dão o triste colorido à realidade escolar.

A *raiva* registra 04 ocorrências (9,1%) entre os 44 alunos das escolas privada e pública. Um número, felizmente, baixo. Apesar de saber-se que a raiva pode ser canalizada no sentido positivo, mesmo sendo essa considerada como uma emoção/sentimento negativo.

A escola privada teve 05 ocorrências para a raiva (21,7%) entre os 23 alunos que responderam à pergunta e na escola pública houve 04 ocorrências (19%) entre os seus 21 alunos.

Muitos são os motivos para a existência da raiva na escola, contudo, algo que muito chama a atenção é quanto ao papel da maledicência como causa e consequência de raiva nas relações. O Dr. Theodore I. Rubin (2000), em sua obra “O Livro da Raiva”, referindo à maledicência diz: “esse veneno obviamente tem efeito nocivo para todos os envolvidos – para quem fala, para quem ouve e, potencialmente, para o objeto do assunto em questão”. (p. 92).

Cada vez mais fica evidenciada a relação estreita entre as emoções e o comportamento humano, algo que se confirma não só nas expressões corporais, quanto também nos atos de fala, como mencionado no parágrafo anterior.

A maledicência como resultado de uma raiva, pode espalhar essa emoção para quem a ouve e chegando ao conhecimento da pessoa que seja objeto da maledicência, esta, terá como consequência, raiva de quem fala (o maledicente). As dificuldades que esta situação cria, podem ser facilmente

observadas no cotidiano. Apesar de ter dado destaque somente à maledicência, por considerar um grave problema para as relações interpessoais, reconhecemos não ser o único efeito da raiva.

A *amor* aparece com baixa frequência na 5ª série, sendo citado como preponderante na escola, apenas 01 vez entre os 44 alunos totais, na escola privada.

Os *sentimentos de fundo* registram 05 ocorrências (21,7%) entre os 23 alunos da escola privada, a mesma frequência registrada para a emoção primária/universal tristeza, (tabela 07). O que denuncia uma maior consciência dos sentimentos de fundo.

Os sentimentos de fundo citados, com número de ocorrências e percentuais, todas na escola privada, foram: *fadiga* (03 – 13%); *energia* (01 – 4,3%) e *excitação* (01 – 4,3%).

Houve 02 ocorrências (4,5%) para as duas categorias “*outros (O)*” e “*habilidades/capacidades intelectuais (HCI)*”. Sendo que em cada categoria, houve 01 ocorrência para cada escola pesquisada. Os termos foram: *nenhum* (O) e *atenção* (HCI).

Os *desencadeadores ou constituintes de emoções (DCE)* aparecem apenas 01 vez na escola pública. O tipo citado foi o *prazer*. Apesar de somente ter sido citado uma única vez, consideramos positivo que o *prazer* seja lembrado e considerado presente nas aulas da 5ª série na escola pública.

A categoria *virtudes* apareceu 01 vez na escola privada, apesar de não se ter perguntado sobre virtudes. A *amizade* foi a indicada pelo aluno entrevistado.

Para os alunos da 8ª série, também perguntamos sobre que tipo de emoções/sentimentos eles sentem preponderar durante as aulas. A variedade de citações nos mostra uma maior consciência emocional e maior riqueza.

A única emoção primária/universal que não foi citada, das sete que estamos considerando, foi a surpresa. E das outras categorias que surgiram durante a pesquisa, a única que não consta nesta tabela 08, é a categoria “*outros*”.

**TABELA 08 – EMOÇÕES/SENTIMENTOS PREDOMINANTES NAS AULAS
– 8ª SÉRIE – OPINIÃO DO ALUNO**

SENTIMENTO	ESCOLA PRIVADA EA (16)		ESCOLA PÚBLICA EB(26)		TOTAL EA+EB (42)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
ALEGRIA (EPU)	07	43,7	16	61,5	23	54,8
TRISTEZA (EPU)	01	6,2	02	7,7	03	7,1
I AVERSÃO (EPU)	02	12,5	01	3,8	03	7,1
RAIVA (EPU)	02	12,5	-	-	02	4,8
MEDO (EPU)	-	-	01	3,8	01	2,4
AMOR (EPU)	-	-	01	3,8	01	2,4
SENTIMENTOS DE FUNDO	05	31,2	08	30,8	13	31
EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	-	-	03	11,5	03	7,1
SUBTOTAL	17	-	32	-	49	-
II HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAIS	-	-	05	19,2	05	11,9
OUTROS	02	12,5	02	7,7	04	9,5
VIRTUDES	01	6,2	02	7,7	03	7,1
TOTAL	20	-	41	-	61	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, mais de uma opção.

A alegria que tem aparecido predominantemente nas tabelas já analisadas como a principal emoção primária/universal citada pelos alunos da 5ª

e 8ª séries das escolas privadas e públicas pesquisadas, também foi indicada como o sentimento que prepondera durante as aulas.

Ao que parece, cada vez mais, a liberdade interior vem sendo permitida dentro da escola, dando outra definição às relações escolares, o que pode explicar a alegria como predominante, pois, segundo Lowen (1997, p. 23), “Sem liberdade interior para sentir profundamente e expressar os próprios sentimentos plenamente, não pode haver alegria.”

Tivemos 23 ocorrências (54,8%) de *alegria*, do total dos 42 alunos da 8ª série das escolas privada (EA) e pública (EB).

Na escola (EA), foram 07 ocorrências (43,7%) entre os seus 16 alunos e na escola (EB), 16 ocorrências (61,5%) entre os 26 alunos que responderam à pergunta.

A *tristeza* teve, ao todo, apenas 03 ocorrências (7,1%) entre os 42 alunos das duas escolas; sendo que, na escola privada, houve 01 única ocorrência entre os 16 alunos e as outras 02 ocorrências (7,7%) entre os 26 alunos da escola pública.

Na tabela 08, a 8ª série aparece com uma diferença entre alegria e tristeza de 20 ocorrências, o que equivale a 87%, entre a *alegria* (23) e a *tristeza* (03).

Os alunos freqüentemente afirmaram, nessa série, nas escolas pesquisadas, que somente ficam tristes durante as aulas quando *tiram notas baixas* ou *os colegas ou professores o desrespeitam* e alguns se referiram também à *indisciplina existente na escola*.

O baixo índice que aparece na tabela 08, para a emoção primária/universal *tristeza*, permite-nos afirmar que os motivos citados no parágrafo anterior, não têm grande ocorrência e, com isso, é baixa a frequência da tristeza para esses alunos da 8ª série do ensino fundamental II das escolas privada e pública.

A *aversão* teve 03 ocorrências (7,1%), ao todo. Apresenta o mesmo número de ocorrências da tristeza; contudo há uma inversão na quantidade entre as escolas privada e pública. A aversão teve registro de 02 ocorrências (12,5%) entre os 16 alunos da escola privada e apenas 01 ocorrência entre os 26 alunos da escola pública.

Como afirma Damásio (2000b), a aversão é uma emoção/sentimento negativo, pois verificamos a aversão como grande obstáculo à aproximação entre as pessoas; reduzindo, portanto, o exercício e desenvolvimento das competências intrapessoal e interpessoal. Isso fará com que a pessoa seja incompetente emocionalmente.

A incompetência emocional é a causa de grande número de problemas, tanto no campo emocional quanto no cognitivo. Dessa forma, a pessoa fica muito exposta à raiva.

A emoção primária/universal *raiva* teve 02 ocorrências (4,8%) no total de alunos que responderam à pergunta; sendo que apenas na escola privada houve registro dessa emoção/sentimento.

Em turmas onde a raiva tem baixo índice de ocorrência, pode-se considerar que a agressividade e a violência também são bastante reduzidas; contudo não podemos afirmar o mesmo com relação à (in)disciplina.

Medo e amor também foram registrados na tabela 08, sendo, contudo, com baixa ocorrência. Ambas emoções primárias/universais apresentaram apenas 01 ocorrência cada, na escola pública, entre os 26 alunos entrevistados.

Ao tempo em que podemos conjecturar que, a partir da concepção de Maturana (1999b), o amor deveria ter maior número de registros, pois é o fundamento da convivência social, alegamos por ter o medo, uma baixa frequência. Isso porque, segundo Viana (s/d), “O medo é uma das grandes incógnitas do microcosmo humano”. Mesmo com todas as descobertas e estudos de LeDoux (1998) sobre o medo, muito ainda há por descobrir.

Além, é claro, de que o medo, genericamente, é considerado uma perturbação que se experimenta, quer o perigo seja real ou não. Espera-se que a escola não seja exatamente o lugar da predominância do medo, por não dever ser, nem representar algo de que se deva sentir medo.

Os *sentimentos de fundo* tiveram 13 ocorrências (31%) ao todo. Na escola privada (EA), foram 05 ocorrências (31,2%) entre os seus 16 alunos e, na escola pública (EB), houve 08 ocorrências (30,8%), entre os 26 alunos que responderam à pergunta.

Os sentimentos de fundo citados por escola – com número de ocorrência e percentuais – foram: *descontração* (EA: 02 – 12,5%; EB: 01 – 3,8%); *interesse* (EB: 02 – 7,7%); *bem-estar* (EB: 01 – 3,8%); *discórdia* (EA: 01 – 6,2%); *energia* (EB: 01 – 3,8%); *fadiga* (EA: 01 – 6,2%); *desinteresse* (EA: 01

– 6,2%); *estabilidade* (EB: 01 – 3,8%); *ansiedade* (EB: 01 – 3,8%); *harmonia* (EB: 01 – 3,8%).

Dos 09 tipos de sentimentos de fundo registrados, 04 são considerados por Damásio (2000c), como sendo negativos, porque ou surgem como resultado de desgaste da atividade ou relação, ou determinarão prejuízos. São eles: *discórdia*, *fadiga*, *desinteresse* e *ansiedade*. Os demais *sentimentos de fundo*, citados na tabela 8, são positivos.

Comentar esses sentimentos de fundo, é dizer da ausência ou presença de algo que caracteriza o comportamento da pessoa naquela especificidade. Por exemplo, a existência da *discórdia* é o resultado da ausência da concórdia, ou seja, quando não há acordo, cognitivo ou afetivo, o desagrado se instala e, então, a discórdia surge no panorama das relações. Essa pode ficar tão somente no campo ideológico – ou das idéias –, ou mesmo haver a confusão das idéias com as pessoas que as defendem e, até mesmo, inviabilizar a manutenção do relacionamento existente, qualquer que seja o tipo de relação.

A *fadiga*, facilmente, é identificada como a ausência de energia (Damásio, 2000) e, além disso, também é considerada por Maurus (1997, p. 37), como: “*subproduto da nossa civilização moderna, é a causa principal da apatia. Esta produz melancolia involuntária, embotamento e indiferença*”. E causa também “*medo e insegurança*” (p. 141).

O autor afirma ainda que “*a fadiga arruína lares, destrói carreiras e consome as faculdades do homem*” (p.139). Maurus (1997) apresenta como os sintomas mais reconhecidos da fadiga, os seguintes: *irritabilidade, incapacidade de se concentrar, preferência e aversões repentinas e irracionais, incompatibilidade conjugal, impotência e frigidez e apreensão persistente*. E

acrescenta: “neste estado de espírito, o metabolismo do homem fica transtornado e a capacidade de trabalho do cérebro diminui”. (p. 139). Com isso podemos incluir *o prejuízo que alguém com fadiga tem na aprendizagem*.

O *desinteresse* é a displicência em relação a algo. A falta de atenção, que leva à ausência de concentração, caracteriza o desinteresse. A escassez de motivação para a realização de qualquer tarefa, sistemática (escolar) ou assistemática (uma brincadeira, p. ex.), leva a pessoa ao não entendimento do porquê, ou seja, daquilo que justifica, que dá sentido.

O aluno desinteressado, não terá ânimo para vivenciar o processo de aprendizagem, o que acarretará sérios prejuízos cognitivos e afetivos para todos os sujeitos envolvidos.

A *ansiedade*, para Rubin (2000, p. 40), “é o combustível que mantém funcionando o motor da neurose”. Ainda, segundo o autor:

A ansiedade numa forma complexa pode resultar em quaisquer distúrbios emocionais, ou pode ser aguda e de duração relativamente curta ou crônica ou de longa duração. Estes distúrbios podem ser de personalidade ou de caráter, resultando em comportamentos inflexíveis, rígidos e sistemáticos – o que invariavelmente tem efeito pernicioso sobre o ego, sobre os relacionamentos e todas as funções de uma pessoa.

Para o ex-presidente do Instituto de Psicanálise Americano, a ansiedade ainda resulta num grande número de sintomas reconhecíveis de distúrbio emocional, tais: *depressão, obsessão, compulsões irracionais, fobias, casos graves de insônia*, dentre outros. (p. 40)

Na categoria *emoções secundárias/sociais* houve 03 ocorrências (7,1%) entre os 42 alunos das duas escolas, contudo somente houve registro na escola pública com percentual de 11,5% dos 26 alunos.

As emoções secundárias/sociais citadas pelos alunos foram: *respeito* (02 – 7,7%) e *desrespeito* (01 – 3,8%). Uma positiva e outra negativa, estando, inclusive, em polaridade oposta.

O *respeito* é uma emoção secundária social muito necessária em todos os lugares e situações, pois viabiliza a boa convivência e a construção de um padrão de segurança nas relações pessoais e interpessoais, dando condições para haver a exposição necessária, considerando a situação escolar e o espaço sala de aula/escola.

Num ambiente de respeito, as pessoas mais facilmente assumem o desconhecimento, a não compreensão e o não entendimento, a dúvida; enfim, toda e qualquer dificuldade é mais facilmente expressa e compartilhada com o grupo. Inclusive, as pessoas se permitem maior aproximação, expressão e vivência afetiva, por saberem que serão respeitadas *no que sentem, no porquê sentem, no momento em que sentem* e enquanto agentes desse *sentir*.

Na categoria *habilidade/capacidade intelectual* houve 05 ocorrências (11,9%) entre o total dos 42 alunos das duas escolas. Contudo, todas as ocorrências foram registradas na escola pública, entre os seus 26 alunos da 8ª série, com percentual de 19,2%.

As habilidades/capacidades intelectuais citadas na escola pública, com frequências e percentuais, foram: *atenção* (02 – 7,7%); *compreensão* (01 – 3,8%); *criatividade* (01 – 3,8%); *organização* (01 – 3,8%).

Esses dados tornam evidente que os alunos confundiram emoções primárias/universais com habilidades/capacidades intelectuais, além de se poder verificar que, em número de ocorrências, o de habilidades/capacidades intelectuais (05) é maior do que o número de citações de *amor* (01), *medo* (01), *raiva* (02), *aversão* (03) e *tristeza* (03), individualmente.

Na categoria *Outros*, a sub-categoria “*Não sei*” foi citada, havendo 04 ocorrências (9,5%) ao todo, entre os 42 alunos, sendo que foram 02 ocorrências para cada escola. O percentual de ocorrências na escola privada foi de 12,5% entre os 16 alunos e na escola pública, 7,7% entre os 26 alunos que responderam à pergunta.

Também houve registro de *virtudes*, confundidas pelos alunos com as emoções/sentimentos, com 03 registros (7,1%) ao todo, sendo que 01 ocorrência foi na escola privada e 02 ocorrências (7,7%) na escola pública.

Na 8ª série, a única virtude confundida com emoções/sentimentos foi a *amizade*.

Após termos os dados do que os alunos sentiam ao chegar à escola e qual a emoção/sentimento que consideram predominar na sala de aula, perguntamos para cada aluno qual a aula mais alegre, para ele.

Essa pergunta buscou identificar o quanto as aulas, das diversas disciplinas, contribuem ou dificultam na construção da paisagem emocional da escola.

Naturalmente que, à medida que alunos escolhem essa ou aquela disciplina, estão avaliando, comparativamente e cumulativamente, os elementos

presentes ou ausentes na unidade de tempo pedagógico, a aula, tais como: *competência cognitiva e afetiva do professor; recursos e estratégias utilizadas; conteúdo, em seus graus de dificuldade e de motivação do professor e dos próprios alunos.*

Observemos, no gráfico 01, o que responderam os alunos da 5ª série das escolas privada e pública.

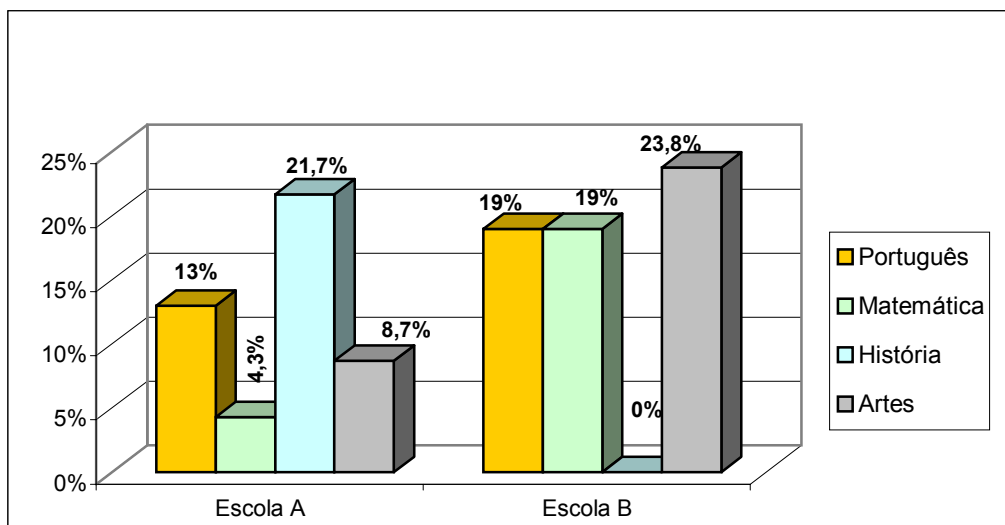
Para melhor verificarmos os dados desta questão, apresentamos a tabela 09 e o gráfico 01, a seguir e posterior análise:

Acumulando as frequências percebe-se que as disciplinas *Artes e Português* foram apontadas pelos alunos como as mais alegres.

TABELA 09 – AULA MAIS ALEGRE – 5ª SÉRIE – OPINIÃO DO ALUNO

ESCOLA	ESCOLA PRIVADA EA (23)		ESCOLA PÚBLICA EB (21)		TOTAL EA+EB (44)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
DISCIPLINAS						
ARTES	02	8,7	05	23,8	07	15,9
PORTUGUÊS	03	13	04	19	07	15,9
HISTÓRIA	05	21,7	-	-	05	11,4
MATEMÁTICA	01	4,3	04	19	05	11,4
RELIGIÃO	-	-	05	23,8	05	11,4
FILOSOFIA	04	17,4	-	-	04	9,1
CIÊNCIAS	02	8,7	01	4,7	03	6,8
LITERATURA	03	13	-	-	03	6,8
EDUCAÇÃO FÍSICA	02	8,7	-	-	02	4,5
INGLÊS	01	4,3	01	4,7	02	4,5
SOCIEDADE E CIDADANIA	01	4,3	-	-	01	2,3
GEOGRAFIA	-	-	01	4,7	01	2,3
TOTAL	24	-	21	-	45	-

Fonte: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 01 – AULA MAIS ALEGRE – 5ª SÉRIE – OPINIÃO DO ALUNO

Fonte: Dados da Tabela 09.

Ordinariamente a disciplina *Português* é bastante rotulada de “*difícil*”, “*chata*”, “*desinteressante*” e, juntamente com a *Matemática*, é o “*bicho-papão*”.

Convém levar-se em consideração que, segundo os alunos, o professor é determinante na construção da relação afetiva do aluno com a disciplina, e que, apenas alguns alunos conseguem distinguir o *gostar* ou *não gostar* que existam, diferentemente, para o professor e para a disciplina. Noutros, a confusão, que resulta dessa ausência de distinção, leva à generalização falsa do sentimento, positivo ou negativo que exista, criando dificuldades maiores para a aprendizagem.

Houve 07 ocorrências (15,9%), do total de 44 alunos da 5ª série das escolas pesquisadas, indicando as disciplinas *Artes* e *Português*, como as mais alegres. Nas duas disciplinas o maior número de ocorrências foi registrado na

escola pública (EB) (04 – 19%; 05 – 23,8%), respectivamente, contra (03 – 13%; 02 – 8,7%) da escola privada (EA).

As disciplinas *Matemática* (EA: 01 – 4,3%; EB: 04 – 19%), *História* (EA: 05 – 21,7%), e *Religião* (EB: 05 – 23,8%), aparecem empatadas nas ocorrências e nos percentuais totais (05 – 11,4%); contudo apenas a *Matemática* foi citada pelas duas escolas; *História* somente aparece na escola privada e *Religião* na escola pública. A disciplina *Religião* foi substituída, na escola privada, pela disciplina *Sociedade e Cidadania*, citada apenas 01 vez, entre os 23 alunos entrevistados.

A disciplina *Filosofia* não é dada na 5ª série da escola pública (EB) e aparece com 04 ocorrências (17,4%) entre os 23 alunos da escola privada (EA).

As disciplinas *Ciências* (EA: 02 – 8,7%; EB: 01 – 4,7%); *Literatura* (EA: 03 – 13%); *Educação Física* (EA: 02 – 8,7%); *Inglês* (EA: 01 – 4,3%; EB: 01 – 4,7%); *Geografia* (EB: 01 – 4,7%) tiveram até 03 ocorrências; e dessas apenas *Ciências* e *Inglês* foram citadas nas duas escolas pesquisadas. Podemos observar o quanto a subjetividade é presente nessa questão.

Na tabela 10, apresentamos os dados sobre qual aula os alunos da 8ª série mais achavam alegre e apesar de termos perguntado sobre “a aula” - querendo, portanto, uma única opção - todos os alunos insistiam em indicar mais de uma disciplina, e acabamos acatando todos os dados oferecidos, para posterior análise.

Conforme a tabela 10 houve 49 registros ao todo nas duas escolas, sendo que 19 ocorrências aparecem na escola privada e 30 ocorrências, na escola pública.

TABELA 10 – AULA MAIS ALEGRE – 8ª SÉRIE – OPINIÃO DO ALUNO

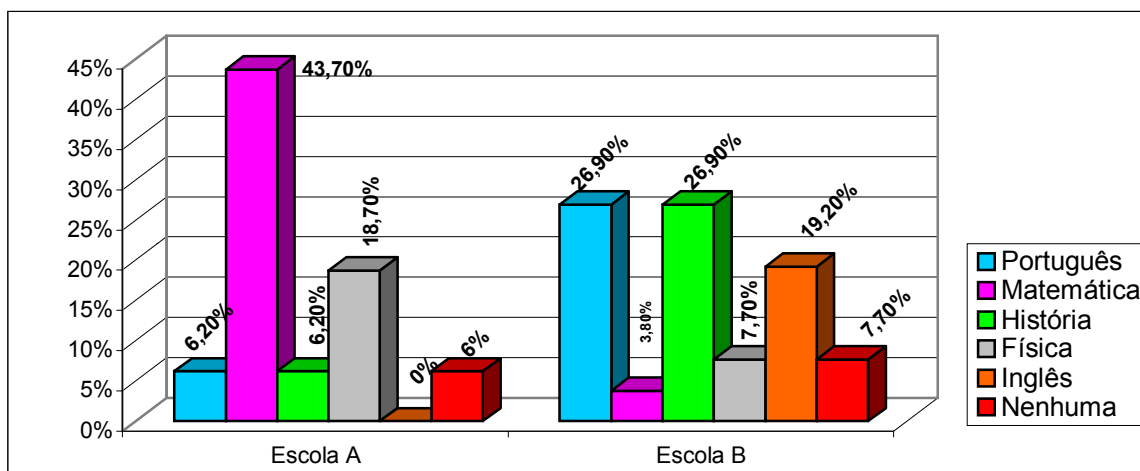
ESCOLA	ESCOLA PRIVADA		ESCOLA PÚBLICA		TOTAL EA+EB	
	EA (16)		EB (26)		(42)	
DISCIPLINAS	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
PORTUGUÊS	01	6,2	07	26,9	08	19,0
MATEMÁTICA	07	43,7	01	3,8	08	19,0
HISTÓRIA	01	6,2	07	26,9	08	19,0
FÍSICA	03	18,7	02	7,7	05	11,9
INGLÊS	-	-	05	19,2	05	11,9
BIOLOGIA	03	18,7	-	-	03	7,1
QUÍMICA	-	-	03	11,5	03	7,1
ESPANHOL	02	12,5	-	-	02	4,8
REDAÇÃO	-	-	02	7,7	02	4,8
SOCIEDADE E CIDADANIA	01	6,2	-	-	01	2,4
NENHUMA	01	6,2	-	-	01	2,4
GEOGRAFIA	-	-	01	3,8	01	2,4
NÃO TEM AULA NÃO, SÓ O PROFESSOR	-	-	01	3,8	01	2,4
TOTAL	19	-	30	-	49	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, mais de uma opção.

No gráfico que apresentamos a seguir, apenas aparecem as cinco disciplinas que mais foram citadas: Português, Matemática, História, Física, Inglês.

Vejam os alunos da 8ª série, responderam sobre esta questão, conforme o gráfico 02:

GRÁFICO 02 – AULA MAIS ALEGRE – 8ª SÉRIE – OPINIÃO DO ALUNO



Fonte: Dados da Tabela 10. Questão aberta, mais de uma opção.

As disciplinas *Português*, *Matemática* e *História* dividem a primeira posição, com o mesmo número de ocorrências (08 – 19%) entre os 42 alunos das escolas privada e pública.

Física e *Inglês* também empatam com 05 ocorrências (11,9%) do total e *Biologia* e *Química* tiveram igualmente os mesmos registros (03 – 7,1%) entre os alunos das duas escolas.

As disciplinas *Espanhol*, *Redação*, *Sociedade e Cidadania* e *Geografia* não tiveram mais que 02 ocorrências, portanto consideramos que são aulas com pouca ou nenhuma alegria, para estes alunos.

Houve um aluno que afirmou não haver nenhuma disciplina que apresentasse *alegria* durante as aulas. Pela singularidade da situação e pelo perfil do aluno que respondeu, percebeu-se que ele apresentava problemas de motivação e alguns indicadores de estar passando por problemas emocionais, já há algum tempo. Essa ocorrência registramos na escola privada.

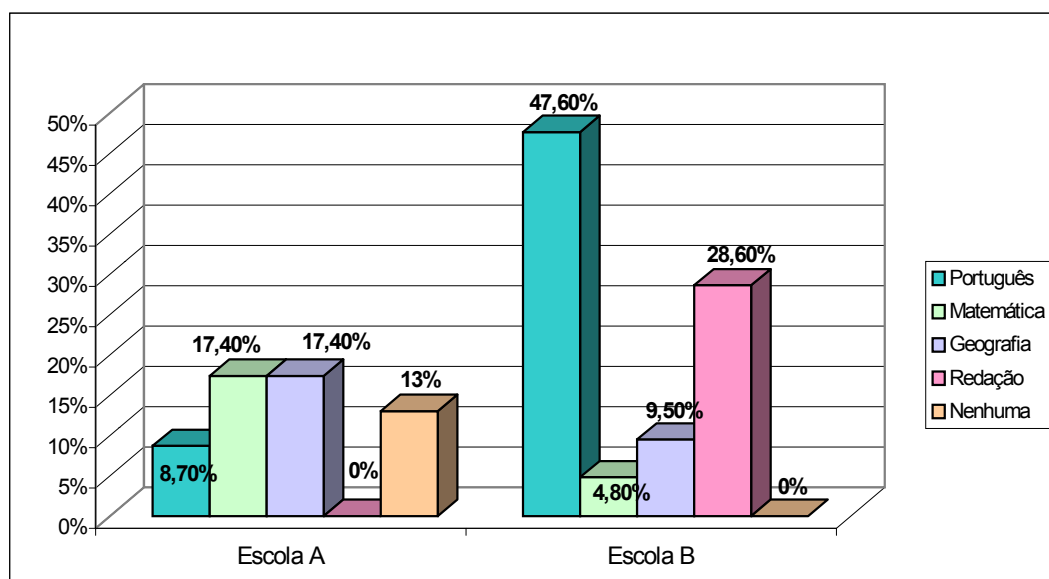
Na escola pública houve 01 registro, em que o aluno distinguiu com precisão a diferença entre professor e aula, quando respondeu à pergunta: “*Qual a aula mais alegre para você?*”. Disse: “*Aula não, só o professor*”. Ora, havíamos encontrado uma aluna na escola pública, que também afirmava não haver aula que tivesse alegria, mas, para ela, havia alegria no professor.

Assim, concluímos que, segundo a amostra, as emoções e os sentimentos manifestados em sala, quer pelo professor ou pelos próprios alunos, influenciam decisivamente na realização da aula e por consequência natural, na aprendizagem; contudo apesar de ter sido demonstrado haver consciência da influência emocional, raramente, segundo os alunos, é possível dialogar sobre a questão com o parceiro do par pedagógico.

Portanto, foi constatada a necessidade de se desenvolver entre professores e alunos a espontaneidade de se falar sobre as emoções e os sentimentos vividos por eles mesmos, entre si; pois somente ter consciência das expressões emocionais influenciadoras da realidade escolar e não tratar delas convenientemente, não é suficiente para a superação das dificuldades afetivas, existentes na sala de aula.

Tendo sido perguntado aos mesmos alunos da 5ª e da 8ª séries, das escolas privada e pública, qual a aula menos alegre para eles, responderam o que apresentamos nos gráficos a seguir:

GRÁFICO 03 – AULA MENOS ALEGRE – 5ª SÉRIE – OPINIÃO DOS ALUNOS



Fonte: Dados da tabela 11. Questão aberta mais de uma opção.

A disciplina *Português* consegue ocupar a primeira colocação tanto para a aula mais alegre, quanto para a aula menos alegre; contudo apresenta maior número de ocorrência como menos alegre.

A seguir apresentamos a tabela 11, para melhor ser acompanhada a análise dos dados.

TABELA 11 – AULA MENOS ALEGRE – 5ª SÉRIE – OPINIÃO DO ALUNO

ESCOLA	ESCOLA PRIVADA		ESCOLA PÚBLICA		TOTAL EA+EB	
	EA (23)		EB (21)		(44)	
DISCIPLINAS	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
PORTUGUÊS	02	8,7	10	47,6	12	27,3
GEOGRAFIA	04	17,4	02	9,5	06	13,6
REDAÇÃO	-	-	06	28,6	06	13,6
MATEMÁTICA	04	17,4	01	4,8	05	11,4
ESPAÑHOL	03	13,0	-	-	03	6,8
NENHUMA	03	13,0	-	-	03	6,8
INGLÊS	02	8,7	-	-	02	4,5
LITERATURA	02	8,7	-	-	02	4,5
HISTÓRIA	02	8,7	-	-	02	4,5
FILOSOFIA	01	4,3	-	-	01	2,3
CIÊNCIAS	01	4,3	-	-	01	2,3
PRODUÇÃO DE TEXTO	01	4,3	-	-	01	2,3
DESENHO	-	-	01	4,8	01	2,3
TOTAL	25	-	20	-	45	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, mais de uma opção.

Ao todo, 27,3% dos 44 alunos da 5ª série das duas escolas, acreditam que a aula de *Português* é a menos alegre, seguida, com empate, por *Geografia* e *Redação* com 06 ocorrências para cada uma e 13,6% de percentual do total de alunos.

A *Matemática*, apesar de ordinariamente ser considerada como “*disciplina difícil*”, no geral, para os alunos, nesta turma de 5ª série, aparece depois de *Português*, *Geografia* e *Redação*, com apenas 05 ocorrências (11,4%), contra as 12 ocorrências de *Português*. Portanto, ser difícil não implica ser triste.

As disciplinas *Espanhol*, *Inglês*, *Literatura*, *História*, *Filosofia*, *Ciências*, *Produção de Texto*, *Desenho*, apresentaram 03 ocorrências no máximo.

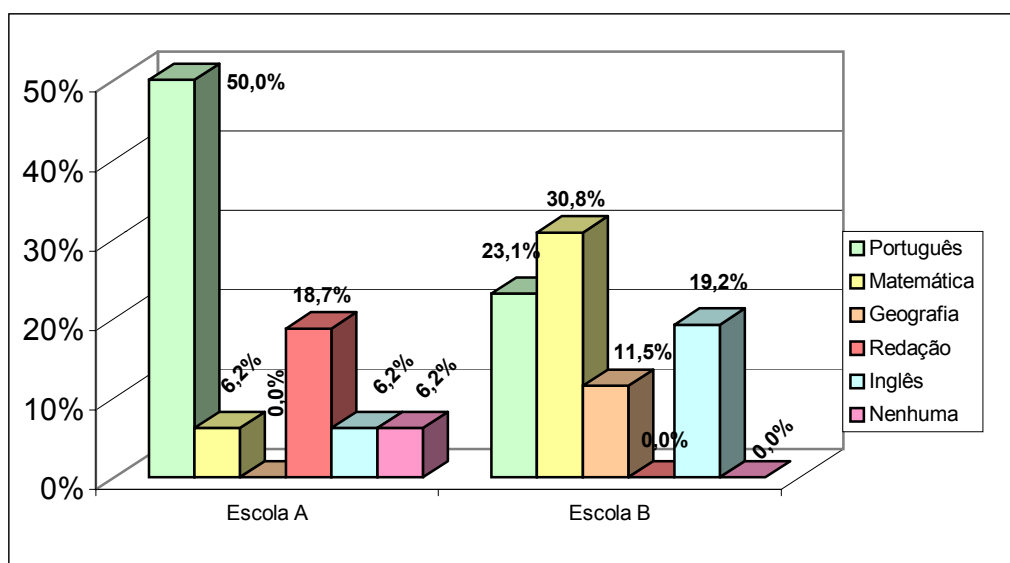
A disciplina *História*, que foi considerada pela 5ª série como uma das aulas mais alegres (ver gráfico 01), é assim confirmada, pois foi citada apenas 02 vezes, entre as aulas menos alegres.

Na 5ª série da escola privada, encontramos 03 ocorrências (13%) entre os 23 que responderam à questão, afirmando que, para eles, não havia nenhuma aula com menos alegria.

Esses alunos demonstravam, pelas suas expressões faciais e pelo próprio discurso, que o estado de espírito de cada um também determina o que é visto. Enquanto outros, praticamente, responsabilizam o professor pelo estado emocional das aulas, estes compreendem que ele – o clima emocional da aula – depende também dos alunos.

Quando a mesma pergunta foi feita aos alunos da 8ª série, das escolas privada e pública, tivemos as respostas, que estão representadas no gráfico 04:

GRÁFICO 04 – AULA MENOS ALEGRE – 8ª SÉRIE – OPINIÃO DOS ALUNOS



Fonte: Dados da Tabela 12.

Na escola privada, a disciplina *Português* é a mais indicada como a aula menos alegre, sendo seguida pela *Matemática* na escola pública. Conforme se verifica na tabela 12 e sua análise, mais detalhes dos dados recolhidos.

TABELA 12 – AULA MENOS ALEGRE – 8ª SÉRIE – OPINIÃO DO ALUNO

ESCOLA	ESCOLA PRIVADA		ESCOLA PÚBLICA		TOTAL EA+EB	
	EA (16)		EB (26)		(42)	
DISCIPLINAS	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
PORTUGUÊS	01	6,2	07	26,9	08	19,0
MATEMÁTICA	07	43,7	01	3,8	08	19,0
HISTÓRIA	01	6,2	07	26,9	08	19,0
FÍSICA	03	18,7	02	7,7	05	11,9
INGLÊS	-	-	05	19,2	05	11,9
BIOLOGIA	03	18,7	-	-	03	7,1
QUÍMICA	-	-	03	11,5	03	7,1
ESPAÑHOL	02	12,5	-	-	02	4,8
REDAÇÃO	-	-	02	7,7	02	4,8
SOCIEDADE E CIDADANIA	01	6,2	-	-	01	2,4
NENHUMA	01	6,2	-	-	01	2,4
GEOGRAFIA	-	-	01	3,8	01	2,4
NÃO TEM	-	-	01	3,8	01	2,4
AULA NÃO, SÓ O PROFESSOR.	-	-	01	3,8	01	2,4
TOTAL	19	-	30	-	49	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, com mais de uma opção.

Na 8ª série, há significativa alteração nas três disciplinas mais citadas, com exceção de *Português*, que continua sendo a disciplina com maior número de ocorrências (14 – 33,3%) ao todo.

Na escola privada 50% dos 16 alunos entrevistados citaram *Português* como a aula menos alegre e apenas 05 indicações (23,1%) vieram dos 26 alunos da escola pública.

Matemática ocupou o segundo lugar com 09 ocorrências (21,4%) entre os 42 alunos das duas escolas. Na escola pública houve o maior número de ocorrências (08 – 30,8%), vindo apenas 01 ocorrência da escola privada.

A baixa frequência de indicações da *Matemática*, na escola privada, como aula menos alegre, confirma-a como uma das aulas mais alegres, na 8ª série, pois 43,7% dos 16 alunos, indicaram-na nesse sentido (ver gráfico 04).

A disciplina *Inglês* foi citada como a terceira aula menos alegre, com 06 ocorrências (14,3%) ao todo. Sua maior frequência foi na escola pública (05 – 19,2%), havendo apenas 01 ocorrência na escola privada.

As demais disciplinas não tiveram número de ocorrências maior que 03. As citadas foram: *Geografia*, *Produção de Texto*, *História*, *Artes*, *Biologia*, *Física*, *Química* e *Desenho*.

Física, que foi citada juntamente com *Inglês*, com 05 ocorrências (11,9%) como a aula mais alegre, é confirmada como a aula menos alegre, aparecendo somente com 01 ocorrência entre os 26 alunos da escola pública. Já *Inglês*, também é citada como uma das aulas menos alegres.

Geografia não foi citada na escola privada nem como aula mais alegre, nem como menos alegre, conforme gráfico 04. Foi citada apenas 01 vez, na escola pública como aula mais alegre e 03 vezes, na mesma escola, como aula menos alegre.

A disciplina *História* foi citada apenas 01 vez pelos alunos da escola privada e 07 vezes pelos da escola pública como uma das aulas mais alegres.

Como uma das aulas menos alegres, não foi citada pelos alunos da escola privada, mas foi 02 vezes pelos alunos da pública.

Na 8ª série, da escola privada, houve 01 ocorrência entre os 16 alunos e esta resposta veio do aluno que disse não haver nenhuma aula, para ele, com menos alegria.

Podemos assim concluir que os alunos estabelecem relação direta entre o professor e o estado de espírito predominante nas aulas, apesar de também haver a crença de que as dificuldades de entender o conteúdo da disciplina podem também contribuir para que a aula seja menos alegre, ou seja, há predominância de atribuição de responsabilidade, para os elementos externos ao aluno que influenciam emocionalmente, os alunos.

Ser ou não um sujeito agradável tem sido uma exigência social, pois, conforme afirma Darwin (2000), a preocupação que se tem consigo mesmo e a importância que se dá à opinião dos outros, indicam o quanto buscamos a aceitação do outro. Noutras palavras, a desaprovação do outro muito nos incomoda.

Como é sabido, o resultado médio daquilo que somos, determina a aceitação ou rejeição, pela agradabilidade e desagradabilidade com que nos apresentamos/comportamos.

Mesmo havendo uma espécie de compreensão entre os elementos positivos e negativos do nosso jeito de ser, há algo em nós que se destaca para aquele que nos observa e/ou se relaciona conosco, sendo-lhe mais agradável ou desagradável.

Com a intenção de verificar esta questão, perguntamos o que o aluno considerava agradável no outro e as respostas dadas pelos alunos da 5ª e 8ª séries das escolas privada e pública, entrevistados, são apresentadas nas tabelas 13 e 14.

Os elementos extraídos das respostas dos alunos da 5ª série foram classificados nas seguintes categorias: emoções primárias/universais (EPU), sentimentos de fundo (SF), emoções secundárias/sociais (ESS), virtudes (V), habilidades/capacidades intelectuais (HCI) e outros (O). Nessa última categoria, foi citada, exclusivamente, aparência física.

**TABELA 13 – O QUE CONSIDERAM AGRADÁVEL NO OUTRO – 5ª SÉRIE –
OPINIÃO DO ALUNO**

ESCOLA		ESCOLA PRIVADA EA (23)		ESCOLA PÚBLICA EB(21)		TOTAL EA+EB (44)	
SENTIMENTO		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
I	ALEGRIA (EPU)	09	39,1	03	14,3	12	27,2
	AMOR (EPU)	01	4,3	03	14,3	04	9,1
	SENTIMENTOS DE FUNDO	03	13,0	01	4,8	04	9,1
	EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	01	4,3	02	9,5	03	6,8
	SUBTOTAL	14	-	09	-	23	-
II	VIRTUDES	13	56,5	17	80,9	30	68,2
	OUTROS	-	-	06	28,6	06	13,6
	HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAIS	01	4,3	01	4,8	02	4,5
TOTAL		28	-	33	-	61	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, mais de uma opção.

Como se pode verificar, a *alegria*, das emoções primárias/universais, foi a que teve maior número de ocorrências (12) ao todo, com percentual de 27,3% dos 44 alunos das escolas privada e pública.

As 12 ocorrências totais da alegria estão distribuídas da seguinte forma: escola privada, 09 ocorrências (39,1%) entre os seus 23 alunos e na escola pública, apenas 03 ocorrências (14,3%) entre os 21 alunos que responderam à pergunta: o que mais lhe agrada em alguém.

Quando foi pedido para explicarem por que a alegria era o que mais lhes agradava nos outros, responderam que: *uma pessoa alegre é bem aceita; estar com alguém alegre, também se fica alegre; alguém alegre é garantia de brincadeiras; a pessoa alegre parece simpática e é muito bom estar com alguém alegre*. Essas foram as explicações encontradas na escola privada. Na escola pública apenas disseram que *era agradável estar com alguém alegre*, pois “*elas não fazem a gente ficar triste*” (Aluno, 5ª série).

À exceção de quando a nossa opção é permanecer triste, com raiva ou qualquer outro estado emocional negativo, podemos afirmar que estar com pessoas alegres, em ambientes descontraídos, faz com que sejamos contaminados pelas emoções e sentimentos positivos, predominantemente a alegria.

Afirmamos que *predominantemente* a alegria, pois, para Damásio (2000c), as únicas emoções primárias/universais positivas são a alegria e a surpresa. Como a surpresa é uma vivência emocional estanque, de curta duração, normalmente, e a alegria é uma emoção que apresenta um padrão neural continuado, conquanto que não sofra interrupções, ela permanece mais naturalmente na vida do indivíduo.

O *amor* foi a outra emoção primária/universal, para Maturana (1999a), registrada na 5ª série com 04 ocorrências (9,1%), ao todo, dos 44 alunos das escolas privada e pública.

Houve apenas 01 ocorrência entre os 23 alunos da escola privada e 03 ocorrências (14,3%) entre os 21 alunos da escola pública.

Considerando o índice registrado para o *amor* como muito baixo, isso nos obrigou a tentar compreender e explicar esta ocorrência e assim buscarmos alguns autores como, por exemplo, Quintás (1995), Buscáglio (1995 e 1996), Ford (1997), Albisetti (1997b e 1998a), Maturana (1999a, 1999b) e Darwin (2000). A indagação de base foi: nos é agradável identificar o amor nos outros e, então, por que foi tão pouco citado pelos alunos?

A princípio, levantamos duas prováveis hipóteses: a) ausência de consciência; b) a carência dessa emoção/sentimento nas relações interpessoais. Ao recordar os encontros para as entrevistas, voltamos o olhar para os dados do próprio formulário aplicado e assim constatamos a viabilidade das duas hipóteses que levantamos.

Neste sentido, Quintás (1995, p. 15) afirma que:

É preciso uma verdadeira ‘formação para o amor’, que descubra a necessidade de conjuntar as energias que latejam no ser humano: as instintivas e as espirituais, os impulsos básicos e os grandes ideais que orientam e dão sentido à vida.

E acrescenta: “é insensatez deixar ao acaso a formação de crianças quanto a questão tão decisiva, que compromete profundamente o ser de cada pessoa”. Ao dizer isso sobre o amor, ele ainda esclarece que formar uma pessoa é empolgá-la com os grandes valores.

A categoria *sentimentos de fundo* aparece com 04 ocorrências (9,1%) entre os 44 alunos da 5ª série das escolas pesquisadas. Dessa frequência, 03 ocorrências (13%) foram registradas na escola privada entre os seus 23 alunos e 01 ocorrência, na escola pública, entre os 21 alunos.

Os sentimentos de fundo citados foram: *bem-estar* e *equilíbrio*, sendo que o primeiro teve 02 ocorrências na escola privada e 01 na escola pública e o segundo aparece 01 vez na escola pública.

Os alunos da 5ª série das escolas privada e pública ao serem solicitados a explicarem por que o que mais lhes era agradável nos outros, era o *bem-estar*, disseram que esse sentimento *inspira confiança, simpatia, permite compartilhar experiências e mostra que, estar aberto para a convivência, “atrai”*.

O único aluno da 5ª série, da escola privada, que citou o *equilíbrio*, explicou que as pessoas equilibradas *não brigam, são pacíficas* e isso, *torna-as mais simpáticas*.

Sem dúvida alguma, relacionar-se com pessoas equilibradas é agradável, pois a experiência geral assim confirma. Contra isso, nada temos que permita afirmar o contrário.

Na categoria *emoções secundárias/sociais* foi citado o *respeito*, pois os alunos da 5ª série consideraram que, com essa emoção secundária/social, não há destrato nas relações interpessoais e que ela é a base para haver sinceridade entre os pares.

Ao respeitarmos o outro, reconhecemos e valorizamos a individualidade e, portanto, aceitamos as possíveis limitações e diferenças do outro, geramos uma profícua experiência existencial, em que o crescimento humano integral é o resultado positivo da aprendizagem de humanização do ser humano. Isso somente ocorrerá se existir o respeito, respeito do outro e o auto-respeito.

Quintás chama atenção para os grandes valores e, aspecto interessante, a tabela 13 apresenta na categoria *virtudes*, a maior frequência e percentual dessa tabela.

Ao todo, dos 44 alunos das duas escolas, privada e pública, houve 30 ocorrências (68,2%) para a categoria *virtudes*, distribuídas da seguinte forma: escola privada, 13 ocorrências (56,5%) entre os seus 23 alunos, sendo que as virtudes citadas foram (*amizade, honestidade, compaixão*) e na escola pública, 17 ocorrências (80,9%) entre os seus 21 alunos, tendo sido registradas as virtudes já mencionadas na escola privada, mais a virtude *inteligência*.

Segundo Aristóteles, virtude é a disposição para sempre agir corretamente e os dados da tabela denunciam a preocupação dos alunos da 5ª série quanto a essa questão. Com uma diferença de 40,9%, esses alunos preferiram indicar as virtudes (68,2%) como algo mais agradável em alguém do que a alegria (27,3%).

Essa diferença fica ainda maior se compararmos as virtudes (80,9%) e a alegria (14,3%) na 5ª série da escola pública, indo para 66,6% a diferença entre elas. Já na escola privada, essa diferença reduz-se bastante: ficando em 17,4% entre as mesmas categorias, pois a alegria teve 39,1% dos 23 alunos, contra 56,5% para as virtudes, indicações dos mesmos alunos.

Se considerarmos o princípio de que a necessidade faz manifestar a carência e esta cria exigências, podemos inferir que na escola pública o mais agradável em alguém, para os alunos da 5ª série, é o de que mais sentem falta. Apesar de, explicitamente, não termos perguntado sobre isso, as explicações dadas por eles, permitem concluirmos pela existência alternada das duas possibilidades mencionadas.

Contudo, ao pedirmos explicações sobre o que lhes era mais agradável em alguém, responderam: na **escola privada**: para *amizade* justificaram: – *porque é bom; existe respeito; permite ajuda e, ainda, “ter um amigo alegre é muito bom”*. Nessa última explicação, afirmar amizade, não excluiu a emoção alegria; para *honestidade* usaram as razões: – *porque se sabe quem a pessoa é; permite saber o que sente e garante que vai dizer a verdade*; pois é de confiança, além de trazer outras qualidades; para *compaixão* explicaram: – *por que permite ajudar e também ser ajudado, e demonstra ser amigo de verdade*.

Na **escola pública**: para *amizade* – *porque ser amigo é mais que ser irmão, sempre estar de bem com a vida, existe respeito e sinceridade; ela é coisa certa e sem ela não se consegue nada na vida; sem ela não conhecemos os outros*; para *honestidade* – acreditam os alunos que com esta virtude *se pode falar tudo, não há espaço para a falsidade e é a condição de ser sincero*; para *compaixão* – porque, assim sendo, *não gostariam de brigar, buscariam o diálogo*, afirmaram que *todo mundo deveria ser assim*; para *inteligência* – além

de dizerem que *não gostam de brigar*, afirmaram que *o inteligente “é feliz porque sabe viver”*.

O alto índice que apresenta a tabela 13 de ocorrências da categoria *virtudes* é também um indicador do quanto é preciso buscar e/ou se busca atualmente uma consciência moral que se manifeste numa vivência ética, para que seja possível estabelecer relações equilibradas e socialmente felizes, em que a segurança emocional seja predominantemente presente.

Segundo Damásio (2000c, p.295), podemos afirmar que, contemporaneamente, falar de consciência moral não é restringir-se a Teologia, a Filosofia Moral ou a Ética, mas sim, observar todo um encadeamento de precedências neurocientíficas, verificadas no próprio organismo:

A sinalização neural inconsciente de um organismo individual gera o *protoself* que possibilita o *self central* e a *consciência central*, que por sua vez possibilitam o *self autobiográfico*, o qual possibilita a *consciência ampliada*. No final dessa cadeia, a *consciência ampliada* possibilita a *consciência moral*.

Defendemos que a Educação é a via de acesso e o espaço de construção desse projeto de melhor qualificar as relações humanas. Não é uma idéia nova, sabemos, contudo, a cada dia se verifica o maior reconhecimento da concretização desta proposta, através da Educação.

Piaget (1994, p. 33), em defesa da Educação, afirmando sobre sua fundamental importância no desenvolvimento humano, disse:

A educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. Proclamar que toda pessoa humana tem o direito à educação não é, pois, unicamente sugerir, tal como o supõe a psicologia individualista tributária do senso comum, que todo indivíduo, garantido por sua natureza psicobiológica, ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui, além disso, o direito de receber da sociedade a iniciação às tradições culturais e morais; é, pelo contrário e muito mais aprofundadamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento.

A categoria *Outros* aparece somente na escola pública com 06 ocorrências (28,6%) entre os seus 21 alunos. Todos os termos citados se referem a *aparência física*. Esses alunos da 5ª série indicaram especificamente (*beleza, cabelo, olhar, andar e bumbum*) como ao que mais lhes era agradável nos outros.

Quando solicitamos aos alunos que explicassem suas escolhas, de *beleza* (02 ocorrências) responderam: *porque permite andar direito na rua e “acho bonita”*; para *cabelo*, *porque atrai pessoas*; e para *bumbum*, (acompanhado de uma boa risada), respondeu: *“Não sei não”*. Essa dupla negação evidencia uma afirmação não confessada.

Para esses alunos da 5ª série da escola pública o mais agradável nos outros, manifesta-se na expressão estética corporal. O que possivelmente será modificado ou ampliado, posteriormente, com o amadurecimento psicológico.

Na categoria *habilidades/capacidades intelectuais* houve apenas 02 ocorrências (4,5%) ao todo, 01 ocorrência na escola privada e outra na escola pública dentre os 23 e 21 alunos, respectivamente. E o único termo citado foi *educação*.

O número de ocorrências (61), quanto ao que mais agrada ao aluno da 5ª série foi maior que na 8ª série (45). Nas duas séries, a maior frequência esteve na escola pública e a 5ª série foi a que mais citou emoções primárias/universais: 16 ocorrências contra apenas 07 na 8ª série.

Apesar de, predominantemente, os dados estarem mostrando que os alunos de maior faixa etária, apresentam maior consciência das emoções/sentimentos, nessa questão houve uma inversão, pois os alunos da 5ª série ofereceram 16 ocorrências a mais que os da 8ª série, o que consideramos uma diferença significativa.

**TABELA 14 – O QUE CONSIDERAM AGRADÁVEL NO OUTRO – 8ª SÉRIE –
OPINIÃO DO ALUNO**

ESCOLA SENTIMENTO	ESCOLA PRIVADA EA (16)		ESCOLA PÚBLICA EB (26)		TOTAL EA+EB (42)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
ALEGRIA (EPU)	04	25	01	3,8	05	11,9
I AMOR (EPU)	-	-	02	7,7	02	4,7
SENTIMENTOS DE FUNDO	02	12,5	02	7,7	04	9,5
EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	02	12,5	01	3,8	03	7,1
SUBTOTAL	08	-	06	-	14	-
VIRTUDES	08	50,0	16	61,5	24	57,1
II OUTROS	01	6,2	04	15,4	05	11,9
HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAIS	-	-	02	7,7	02	4,7
TOTAL	17	-	28	-	45	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, mais de uma opção.

Como se constata na tabela 14, a *alegria* apresenta um índice de 11,9% do total de 42 alunos das duas escolas, com 05 ocorrências, sendo que 04 ocorrências (25%) foram registradas entre os 16 alunos da escola privada e apenas 01 ocorrência entre os 26 alunos da escola pública.

Ao pedirmos explicações sobre as respostas dadas, os alunos da 8ª série responderam que as pessoas alegres são *comunicativas, crescem na amizade, nos fazem rir, além de demonstrarem que estão de bem com a vida, “transmitem energia positiva”*.

O *amor* aparece com 02 ocorrências (7,7%) e apenas na escola pública.

Os alunos que acreditam ser o *amor* o mais agradável nos outros, explicaram a resposta, afirmando que, por ser desconfiada (disse uma aluna), *sem sentir que as pessoas gostam dela, fica muito desagradada*. Já o outro aluno disse que *quem tem amor será feliz, pois a demonstração desse sentimento explicita a disposição para bem se relacionar*.

Das 07 emoções primárias/universais que estamos trabalhando, somente alegria e amor foram citadas, como sendo o mais agradável nos outros, isso para os alunos da 8ª série destas escolas.

Na categoria *sentimentos de fundo* houve 04 ocorrências (9,5%) ao todo, sendo 02 ocorrências para cada escola. O sentimento de fundo na escola privada foi *estabilidade* e na escola pública foram *estabilidade* e *bem-estar*.

Portanto, verificamos que as pessoas estáveis e que vivem em bem-estar são consideradas, por alguns alunos da 8ª série, como agradáveis.

A própria convivência comum confirma este fato, pois as pessoas que predominantemente mantêm sua estabilidade emocional e vivem bem intimamente, são pessoas de fácil convivência, que permitem espontaneidade no trato, sendo fundamental na definição de um ambiente agradável e bom de se viver.

Para a categoria *emoções secundárias sociais* houve 03 ocorrências (7,1%) entre os 42 alunos das escolas privada e pública. As emoções secundárias/sociais citadas foram o *respeito* e a *aceitação*. *Respeito* foi registrado 01 vez em cada escola e um aluno explicou que esta emoção “*é tudo*”, o outro respondeu “*não sei*”. A *aceitação* apenas apareceu na escola privada, tendo como explicação a resposta, que *a condição para ela achar alguém agradável era essa pessoa gostar dela, pois afirmava-se muito desconfiada*. O que inclusive se confirmava durante boa parte da entrevista, já que esta aluna demonstrava certo desconforto com as perguntas, questionando várias vezes se “*as pessoas*” iam ficar sabendo das respostas dela.

Verificamos que a categoria *virtudes* (24 ocorrências) é a líder absoluta, inclusive, sendo mais citada do que todas as outras categorias juntas, que somam 21 ocorrências.

A categoria *virtudes* teve frequência 24, entre os 42 alunos das duas escolas, com percentual de 57,1%.

Na escola privada houve 08 ocorrências (50%) entre os seus 16 alunos e na escola pública a virtude aparece com 16 ocorrências (61,5%), entre os seus 26 alunos.

As virtudes são consideradas pelos alunos da 8ª série como o que mais é agradável para eles, no outro.

As virtudes citadas pelos alunos da 8ª série foram as seguintes, com seus números de ocorrências: *honestidade* (17), *amizade* (03), *moderação* (02), *lealdade* (01), *inteligência* (01).

A *honestidade* indica com seu número de ocorrência, a preferência destes alunos, por virtude, pois asseguram eles que, com ela, *é possível estabelecer relações seguras, já que fica possível confiar nas pessoas honestas.*

Impressionante o quanto os alunos se referiam a problemas nos relacionamentos, apontando como causa a desonestidade de colegas e/ou pessoas de outro tipo de relação. Portanto, os dados da tabela 14 comprovam os relatos deles, quando a honestidade é citada como o mais agradável, para eles, nos outros.

Vejamos no quadro 14, a explicação que deram os alunos das duas escolas para a escolha da honestidade:

QUADRO 14 – MOTIVOS QUE EXPLICAM A HONESTIDADE NA BASE DAS RELAÇÕES SEGURAS – 8ª SÉRIE – ALUNOS

A RELAÇÃO ENTRE HONESTIDADE E AS RELAÇÕES SEGURAS		
H O N E S T I D A D E	ESCOLA PRIVADA	ESCOLA PÚBLICA
	Dá para confiar	Fundamental na vida; É o ideal
	A falsidade é o pior que pode existir	Ajuda a enxergar coisas que não vemos; Conhecemos a pessoa
	Não tem nada a perder	Dá conselho, cobra da gente
	Não vai pisar na bola	Diz a verdade
	É mais fácil lidar, conviver	Dá pra confiar; É o bastante
	Ajuda na amizade	Sabe que pode contar

Fonte: Dados da Pesquisa

Podemos considerar que estas razões são de natureza:

- **Filosófica** – *Essencial*: Fundamental na vida; é o ideal.
- **Psicológica** – *Conhecimento intra e interpessoal*: conhecemos a pessoa; ajuda a enxergar coisas que não vemos.
- **Moral** – *Confiança*: dá para confiar; é o bastante; não vai pisar na bola; dá conselho, cobra da gente; sabe que pode contar; a falsidade é o pior que pode existir; diz a verdade; ajuda na amizade.

Desta forma, fica possível inferir o quanto eles se sentem inseguros e com medo de serem traídos, de não terem com quem partilhar suas experiências pessoais, além de reconhecerem, nesta virtude, um valor fundamental para a vida, o que inclui a ajuda mútua entre as relações estabelecidas por eles mesmos.

Na categoria *Outros* houve 05 ocorrências (11,9%) ao todo. Sendo que apenas 01 ocorrência na escola privada, entre os seus 16 alunos e 04 ocorrências (15,4%) entre os 26 alunos da escola pública.

Nas 05 ocorrências desta categoria estão reunidas as citações de *caráter* (02) e *aparência física* (03), sendo que um aluno disse “*mulher*”, pois o mais agradável a ele era a “*boniteza, o corpo*”.

Nas explicações para *caráter* disseram que: “*ele [caráter] forma a pessoa*” e também que, quem o possui, “*não vai fazer sofrer*”.

Nas *habilidades/capacidades intelectuais* tivemos apenas 02 ocorrências (7,7%) e somente na escola pública, entre os 26 alunos da 8ª série. Sendo citados a *educação*, explicando que *peçoas educadas permitem*

aproximações e a empatia, pois assim *haverá maior compreensão na relação*, explicou o outro aluno.

Mesmo estando no ambiente escolar, não foram as habilidades/capacidades intelectuais que apareceram com predominância, (como elemento, nos outros, que fossem mais agradáveis), mas sim as virtudes, o que denuncia a busca de valores positivos nas pessoas com as quais os alunos se relacionam, quer por estar no mesmo ambiente (o escolar), ou porque queiram aprofundar o relacionamento, para a amizade, por exemplo.

Com isso, pode-se verificar que há uma busca pelo que no outro nos seja agradável, ou seja, nos proporcione felicidade. Contudo é necessário que o jovem possa construir conhecimento tal que permita estar atento para o fato de que, se esta busca ganhar predominância, o outro – como referência principal – será responsável por nossa felicidade, verificando-se, assim, um equívoco e risco, por estarmos colocando a nossa atenção em objeto (pessoas/coisas/situações) externo a nós, quando verdadeiramente, a felicidade tem seu motivo na própria pessoa feliz. Marques (2001, p. 93) afirma que Aristóteles considera “que a pessoa feliz é auto-suficiente, na medida em que a sua felicidade depende dela própria e não de condições exteriores”.

Isso é resultado de aprendizagem e reflexão, pois, para a pessoa adquirir esta condição, deve ter maior consciência de si mesmo, reconhecer suas emoções e sentimentos, seus valores, seus desejos, para, cômico de si mesmo, ter melhor competência de avaliar e se relacionar com o outro e com os grupos, sabendo que “a sociedade é para o homem uma necessidade, uma realidade orgânica” (WALLON, 1995, p.12).

O convívio social e, em especial, o escolar, é marcado por situações agradáveis e desagradáveis, por sermos indivíduos que mantêm suas singularidades, seu jeito de ser, de sentir e de fazer e, dessa forma, há exigência de habilidades intra e interpessoais para construirmos uma boa convivência.

Ao buscar se conhecer melhor, a pessoa passa a ter clareza sobre si mesma e sobre o que mais lhe agrada ou desagrada, por isso, essa experiência garantirá relacionamentos saudáveis, pois, para May (1995, p. 173), “quanto mais a pessoa se aprofunda em sua própria experiência, mais originais são as reações e os resultados”, ou seja, ela será mais ela mesma.

Após esse aprofundamento, a pessoa não só sentirá a angústia, o constrangimento ou incômodo, como também terá consciência da razão de assim se sentir, isso porque, dessa forma, a pessoa terá a vantagem de trabalhar os motivos que lhe são desagradáveis, mesmo que o desagradável esteja manifestado nos outros.

Para aprofundarmos esta questão, perguntamos também aos alunos da 5ª e 8ª séries das escolas privada e pública sobre o que mais era *desagradável* para eles, nos outros. Na tabela 15, apresentamos as respostas dos alunos da 5ª série, classificadas por categoria.

TABELA 15 – O QUE CONSIDERAM DESAGRADÁVEL NO OUTRO – 5ª SÉRIE – OPINIÃO DO ALUNO

SENTIMENTO	ESCOLA	ESCOLA PRIVADA EA (23)		ESCOLA PÚBLICA EB (21)		TOTAL EA+EB (44)	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
I	TRISTEZA (EPU)	02	8,7	02	9,5	04	9,1
	RAIVA (EPU)	02	8,7	-	-	02	4,5
	AVERSÃO (EPU)	01	4,3	-	-	01	2,3
	ALEGRIA (EPU)	01	4,3	-	-	01	2,3
	EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	03	13,0	03	14,3	06	13,6
	SENTIMENTOS DE FUNDO	01	4,3	03	14,3	04	9,1
SUBTOTAL		10	-	08	-	18	-
II	HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAIS	08	34,8	07	33,3	15	34,1
	OUTROS	07	30,4	09	42,8	16	36,4
TOTAL		25	-	24	-	49	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, mais de uma opção.

As *emoções primárias/universais* tiveram baixo número de ocorrências (08) ao todo, sendo citadas a *tristeza*, a *raiva*, a *aversão* e a *alegria*. Dessas emoções, apenas a *tristeza* foi citada também pela escola pública; as outras somente tiveram ocorrências registradas na escola privada.

A *tristeza* teve a maior frequência entre as emoções primárias/universais, mas apresentou apenas 04 ocorrências (9,1%) entre os 44 alunos das duas escolas. Esse número representa 50% do total de ocorrências de emoções primárias/universais nesta tabela.

Houve 02 ocorrências para cada escola, privada e pública. Portanto há empate de *tristeza* nas duas escolas. Explicaram que é desagradável alguém triste, porque ficavam tristes (empatia) e que *a pessoa fica com imagem ruim*.

A *raiva* apenas registra 02 ocorrências (8,7%) na escola privada, onde somente houve registro. Estes alunos explicaram que alguém com raiva é desagradável, pois “*trata os outros com grosseria*” e “*os amigos se afastam*”.

Aversão e *alegria*, ambas registram apenas 01 ocorrência, para cada emoção/sentimento, só constando registro também na escola privada.

As pessoas aversivas, explicou o aluno, “*não querem conversar*”. Para esse aluno é desagradável não se sentir aceito, o que obviamente, não agrada a ninguém.

E mesmo não sendo tão esperado, aparece a *alegria*, mesmo só tendo 01 ocorrência, entre os 23 alunos da escola privada, citada como algo que é desagradável no outro.

A explicação da aluna para a sua escolha foi de que as manifestações de alegria são “*palhaçadas*” e isto é “*muito chato*”. O termo “palhaçada”, segundo Ferreira (1993, p.400-1), refere-se a “cena burlesca, ridícula ou divertida”, e que no discurso, é que será definido o sentido da palavra pelo tom da voz de quem fala, pois a cena divertida, necessariamente não será burlesca e ridícula, já que há diferença na intensidade e, até mesmo, na forma e no conteúdo.

Registramos ainda que a expressão da aluna era de tristeza, durante toda a entrevista, inclusive ficou mais intensa, quando respondia a esta pergunta.

Este caso vem corroborar a concepção de que o estado interno da pessoa determina a sua leitura do mundo. Imagina-se que, considerado o estado

interno dessa aluna, suas opiniões sejam depreciativas em relação a qualquer descontração/divertimento que ocorra fora dela, em sala de aula ou na escola, como um todo.

As *emoções secundárias/sociais* tiveram 06 ocorrências (13,6 %) entre os 44 alunos, da 5ª série, nas duas escolas. Foram 03 ocorrências para cada escola, a privada e a pública.

Desrespeito, inveja e humilhação foram as emoções secundárias/sociais citadas, sendo que, *desrespeito* teve 03 ocorrências (14,3%) entre os 21 alunos da escola pública, e *inveja e humilhação*, 02 (8,7%) e 01 ocorrência, respectivamente, registradas na escola privada, entre os seus 23 alunos.

A *inveja* pode ser a causa do *desrespeito* e da *humilhação*, pois coloca o invejoso em delicada situação de desconforto, pois, além de desejar estar no lugar do outro, acredita que a pessoa não merece o que possui ou o que lhe acontece. Para Descartes (1998, p.154-5), “a inveja (...) é uma espécie de tristeza misturada com ódio, que provém de vermos acontecer o bem aos que pensamos ser indignos dele”.

Para a atriz Nicole Puzzi (1999, p.9), a inveja é:

Um mal que dói por dentro como um fogo frio e cortante e que aos poucos corrói nossas entranhas, deixando-nos ressequidos, cheios de feridas abertas e mal cicatrizadas, que ao primeiro esbarrão abrem-se mais virulentas que antes. Tão perniciosa que expelle um gás venenoso contaminando multidões despreparadas ou com a imunidade muito baixa.

Após tentar descrever, metaforicamente, ela sintetiza, a inveja como um “sentimento de desgosto pelo bem de outro” (p.11). Puzzi se refere à inveja enquanto um sentimento e não uma emoção secundária/social, contudo, como sabemos, conforme Damásio (2000a,c), o sentimento é precedido por uma emoção.

Considerando que “o invejoso é inseguro e supersensível, irritadiço e desconfiado, observador minucioso e detetive da vida alheia até a exaustão, sempre armando e alerta contra tudo e todos” (HAMMED E ESPÍRITO SANTO NETO, 1998, p.203), não é difícil deduzir que, fatalmente, estará ele desrespeitando e humilhando as pessoas com as quais esteja a conviver.

Na categoria *sentimentos de fundo* houve 04 ocorrências (9,1%) entre os 44 alunos da 5ª série. Sendo registrada 01 ocorrência na escola privada, quando foi citado o *desprezo* e na escola pública foram citadas 01 ocorrência para cada sentimento de fundo: *discórdia*, *mal-estar* e *desinteresse*.

Os quatro sentimentos de fundo citados causam sérias dificuldades no relacionamento escolar, inclusive, obstaculizando a aprendizagem.

O desagradável é aquilo que não dá prazer, portanto, qualquer manifestação do outro que não nos agrada, será em algum nível desprazeroso e uma personalidade sadia, naturalmente procurará evitar a permanência, a intensidade e alimentação do que se lhe afigura como desagradável.

A categoria *Outros* é a que apresenta maior número de ocorrências (16) em toda a tabela 15. Dos 44 alunos da 5ª série, 36,4% responderam que o desagradável para eles era: *violência* (14), *a aparência física* (01) e *o caráter* (01).

Ao explicarem suas respostas disseram: para *violência* – que este comportamento não ajudava em nada, apenas demonstrava agressividade e que deixava as pessoas muito mal; para *aparência física* – citaram “*cara feia*” como desagradável, apesar de não conseguir explicar mais sobre o que fora dito; para *caráter* – disse: “*mau caráter*”, mas não soube dizer por quê.

A impressão que tivemos ao entrevistar os alunos da 5ª série, quando eles responderam esta pergunta, foi de que não tinham muita consciência dos motivos que realmente faziam com que algo fosse em alguém, desagradável para eles. Era uma espécie de “falar por ouvir dizer”, sem terem compreendido ou identificado em si mesmo a partir de uma reflexão.

Chamou a nossa atenção o número de ocorrências (14 – 31,8%) de indicação da *violência*, entre os 44 alunos das escolas privada e pública, pois permite que deduzamos o provável índice de ocorrências, que possa haver na realidade escolar, fazendo com que eles mesmos, apontem como algo desagradável para eles.

O fato é que no Brasil e no exterior a violência na escola tem aumentado. Muito se tem perguntado por quê. As respostas são variadas, inclusive, com apresentação de possíveis soluções. Fromm (1965, p. 27-8), em sua análise das diferentes formas de violência, patológicas ou não, afirma que:

Encontramos comportamento agressivo em animais, crianças e adultos, quando um desejo ou necessidade é frustrado. Esse comportamento agressivo constitui uma tentativa, se bem que às vezes fútil, de alcançar o objetivo frustrado pelo uso da violência.

Por mais que a realidade social tenha demonstrado essa situação presente no convívio humano, não mais é justificável tal comportamento, pois o

crescente anseio de melhor qualidade nas relações interpessoais, tem motivado a existência de pesquisas sobre este fenômeno afetivo social.

Em estudos e propostas mais recentes, encontramos em Daniel Goleman (1996, p. 14), o grande divulgador da inteligência emocional, a preocupação com a situação dos alunos, que cada vez mais tem se agravado:

Talvez o dado individual mais perturbador deste livro venha de uma maciça pesquisa com pais e professores, revelando uma tendência mundial da geração atual das crianças a ser emocionalmente perturbada que a última: mais solitária e deprimida, mais revoltada e rebelde, mais nervosa e propensa a preocupar-se, mais impulsiva e agressiva.

Ele acredita que a solução está numa preparação dos jovens para a vida e aponta também a escola como uma das possibilidades viáveis: “Uma das soluções é uma nova visão do que as escolas podem fazer para educar o aluno todo, juntando mente e coração na sala de aula” (Goleman, 1996, p. 14).

Na categoria *habilidades/capacidades intelectuais* o número de ocorrências (15) também foi significativo, com 34,1% entre os 44 alunos das duas escolas, sendo a segunda categoria mais citada na tabela 15, dos alunos da 5ª série.

Observa-se também que as habilidades/capacidades intelectuais foram pouco citadas nas tabelas 13 e 14, sobre o que era mais agradável nos outros, para os alunos da 5ª e da 8ª séries. Isso nos faz acreditar, com base nos dados, que o baixo número de ocorrências para esta categoria confirma de fato, que, exatamente, na escola as habilidades capacidades intelectuais têm sido vistas, ou pelo menos manifestadas, como desagradáveis, negativas.

Os alunos da 5ª série das escolas privada e pública citaram como habilidades/capacidades intelectuais dos outros, desagradáveis a eles: *mentira* (09); *ignorância* (05) e *má educação* (01).

A *mentira* teve 09 ocorrências (20,4%) entre os 44 alunos da 5ª série das escolas entrevistadas. Ao explicarem a resposta, disseram que a mentira é *um caminho para ser rebelde, que se deixa de acreditar em quem mente, que a verdade sempre aparece e não é legal, é chato e feio, além de não ser coisa de amigo. Acaba por machucar a pessoa que é enganada.*

Para Krüger (1998, p. 15):

A mentira faz parte do comportamento humano. Ela se tornou o estado de consciência tacitamente aceito em que nos encontramos imersos – na verdade, em dois sentidos: como medo ou desconfiança de sermos enganados e como predisposição para mentir e deixar que os outros mintam para nós.

Considerando este status que a mentira alcançou e que ela é uma tentativa intencional de enganar, o que fazer para equacionar tal problema, se, para Goleman (1997, p.226): “mentiras, pequenas e grandes, são o lubrificante da vida social”, acrescentando que “as mentiras sociais têm sua utilidade”, pois “preservam nossa imagem social”?

Discutindo a questão, ele ainda afirma que “não damos atenção às mentiras sociais. Censurar as pessoas da nossa família, os amigos e sócios por causa dessas mentiras, *é falta de tato*” (p.226 – grifo nosso).

Contudo Goleman (1997) alerta para o fato de que as mentiras sociais só funcionam como lubrificante quando são recebidas com diplomática desatenção, pois fora disso surge o constrangimento desnecessário, pois, “para funcionar harmoniosamente no mundo adulto, as crianças precisam aprender quando é socialmente interessante ser tanto um bom mentiroso quanto um mau detector de mentiras” (p. 230).

Este diagnóstico preocupante talvez fosse confirmado pela nossa pesquisa se tivéssemos perguntado aos alunos que apontaram a mentira dos outros como algo desagradável, se eles mesmos não utilizavam a mentira, como consequência natural da experiência social, segundo GOLEMAN, (1997). Apesar de não termos feito essa questão específica, a nossa experiência docente permite inferir que a resposta seria predominantemente afirmativa.

E a escola e a educação, qual tem sido a sua participação neste processo? Se considerarmos que a escola é um dos ambientes em que a criança e o jovem mais intensamente experimentam o processo de socialização, então, podemos dizer que é na escola que mais se tenha de lidar com a mentira.

Para DePaulo (In Goleman, 1997, p.230-1), aparentemente, “as crianças estão aprendendo enquanto crescem, provavelmente por meio da socialização, que a educação manda ler o que as pessoas querem que seja lido e não o que elas sentem realmente”.

Apesar de não podermos esquecer que o discurso da escola é para não mentir, tendo todos os esquemas sociais que cerceiam as ações das crianças, jovens e adultos, resta-nos perguntar quem sai vitorioso no jogo de conveniências, o discurso ou a prática das aparências.

Lembramos que além da mentira, também foram citadas como habilidades/capacidades intelectuais que desagradam os alunos da 5ª série, a *ignorância* e a *má educação*.

Para a *ignorância* explicaram que, com este comportamento, o ignorante acaba, por ficar sem amigos, pois não sabe o que falar, diz “*besteira*” e assim “*ninguém gosta*”.

E no caso da *má educação*, categoricamente, afirmou a aluna da 5ª série: “*é feio e chato*”.

Na opinião dos alunos, segundo o que lhes é desagradável no outro, o número total de frequência foi 44, sendo 15 ocorrências registradas na escola privada e quase o dobro, 29 ocorrências, citadas na escola pública. Vejamos a tabela 16.

TABELA 16 – O QUE CONSIDERAM DESAGRADÁVEL NO OUTRO – 8ª SÉRIE – OPINIÃO DO ALUNO

ESCOLA	ESCOLA PRIVADA EA (16)		ESCOLA PÚBLICA EB (26)		TOTAL EA+EB (42)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
I AVERSÃO (EP/U)	02	12,5	-	-	02	4,8
EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	01	6,2	03	11,5	04	9,5
SENTIMENTOS DE FUNDO	01	6,2	02	7,7	03	7,1
SUBTOTAL	04	-	05	-	09	-
II HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAIS	10	62,5	19	73,1	29	69,0
OUTROS	01	6,2	05	15,2	06	14,3
TOTAL	15	-	29	-	44	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, mais de uma opção.

Como vemos na tabela 16, com a apresentação dos dados da 8ª série, das escolas privada e pública, a categoria *emoções primárias/universais* registra o menor número de ocorrências para a pergunta, o que mais lhe desagrada nos outros. E aparece com quase o dobro de todas as outras categorias citadas nesta tabela, a categoria *habilidades/ capacidades intelectuais*.

A *aversão* foi a única emoção primária/universal citada na tabela 16, pelos alunos da 8ª série, tendo apenas 02 ocorrências (12,5%) entre os 16 alunos da escola privada. Ao que explicaram, dizendo que as pessoas aversivas são *antipáticas e abusadas* e, por serem assim, *dificultam muito a aproximação das pessoas*, sendo, portanto, desagradáveis.

A escola é um lugar, por excelência, propício à socialização, onde a troca se realiza entre os sujeitos, garantindo ou viabilizando – segundo Piaget – a aprendizagem. Ora, a existência da aversão na escola é muito prejudicial à construção do conhecimento e da relação afetiva positiva.

Para Wadsworth (1996, p.60):

Piaget entende que o desenvolvimento social age sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, à medida que a criança estabelece intercâmbios com o meio social. Como o desenvolvimento afetivo não é separado do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento social não é separado do desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Desta forma, podemos inferir que a *aversão* é um problema para os desenvolvimentos afetivo, cognitivo e social. Na verdade, afeta o sujeito biopsicossocialmente, por inteiro. Isso porque isola o sujeito, impedindo o

estabelecimento de relações, em especial as positivas. Quase sempre se tem encontrado a aversão acompanhada por uma carência afetiva acentuada e, na ausência das trocas significativas, o indivíduo oblitera sua capacidade de desenvolvimento.

Na categoria *emoções secundárias/sociais* houve o registro de 04 ocorrências (9,5%), 01 na escola privada entre os seus 16 alunos e 03 ocorrências (11,5%) na escola pública entre os seus 26 alunos, tendo sido referido o *orgulho* (03 ocorrências), 01 na escola privada e 02 na pública e a *inveja*, com apenas 01 ocorrência na escola pública. Para os alunos da 8ª série, o *orgulhoso é arrogante, trata as pessoas com ignorância e só quer ser mais que os outros*.

Segundo Leloup (1998, p. 114):

Para os antigos, o orgulho é na verdade uma doença, uma loucura, porque é considerar-se o que não é, identificar-se com uma inchação, conceder importância ao que secretamente sabemos ser irrisório (...). O orgulhoso anda sempre ávido de reconhecimento, vive no temor e na preocupação de perder a importância.

Das respostas empíricas dos alunos da 8ª série à teoria apresentada por Leloup, verificamos a coerência e confirmação da teoria pela descrição dos alunos e vice-versa.

O autor da obra “Cuidar do Ser” indica uma solução para o orgulhoso que denota o caráter consciente, livre, da aquiescência à desmedida ou à inflação. Segundo Leloup (1998, p.114-5): “eliminar o orgulho (...) é relativizar o eu, o ego, que não pára de ordenar, exigir, pedir, esperar de fora a confirmação do ser que falta dentro dele”.

Para a *inveja*, explicou o aluno da 8ª série, que lhe é desagradável, pois o invejoso “*quer o que é do outro*”. Esta explicação deste aluno tem inteira concordância com as questões teóricas já discutidas na análise dos dados da 5ª série (tabela 15).

A categoria *sentimentos de fundo* registrou 03 ocorrências (7,1%) entre o total de alunos da 8ª série. Houve 01 ocorrência entre os 16 alunos, na escola privada e 02 ocorrências (7,7%) na escola pública, entre os 26 alunos.

Os sentimentos de fundo citados foram: *ansiedade* com 01 ocorrência para cada escola e *mal-estar* com 01 ocorrência na escola pública.

Quando solicitamos explicações, os alunos que responderam *ansiedade*, disseram que o ansioso “*enjoa*”, por conta da insistência de antecipação. O aluno da escola pública não soube explicar porque a *ansiedade* é o que mais desagrada a ele, em outra pessoa. Outro aluno também da escola pública que respondeu *mal-estar*, não soube explicar porque lhe desagrada.

Na categoria *habilidades/capacidades intelectuais* houve 29 ocorrências (69%) entre os 42 alunos das escolas privada e pública. Deste total, 10 ocorrências (62,5%) foram entre os 16 alunos da escola privada (EA) e na escola pública (EB) tivemos 19 ocorrências (73,1%) entre os seus 26 alunos de 8ª série.

As habilidades/capacidades intelectuais citadas, com suas ocorrências e percentuais, foram: *mentira* (EA: 09 – 56,2%; EB: 16 – 61,5%); *ignorância* (EA: 01; EB: 01); *má educação* (EB: 01); *incompreensão* (EB: 01).

A *mentira* aparece mais uma vez com destaque e, desta vez, com alto índice, o que nos obriga novamente a dedicar maior tempo à sua análise.

Quando solicitamos que os alunos da 8ª série explicassem porque para eles a mentira era o mais desagradável, nos responderam o que se encontra no quadro 15.

QUADRO 15 – MOTIVOS DO DESAGRADO EM RELAÇÃO À MENTIRA DO OUTRO – 8ª SÉRIE - ALUNO

RAZÕES DADAS PELOS ALUNOS		
M E N T I R A	ESCOLA PRIVADA	ESCOLA PÚBLICA
	É a pior coisa	Demonstra ser o que não é; Vem junto com a falsidade
	Não se pode confiar	Não merece a amizade; A gente não pode acreditar
	Não é amiga	Prejudica; Detesto; Fico triste
	Não me sentiria tão bem	Não devemos confiar; Ninguém quer ser traído
	Te apunhala pelas costas	Não existe nada pior; Provoca confusão
	Não vai a lugar nenhum	É ruim de viver; Acho ridículo; É feio.

Fonte: Dados da Pesquisa

Verificou-se que há confusão entre *falsidade* e *mentira*. Em Gnoseologia e Lógica (Japiassú e Marcondes, 1996), a falsidade ou o falso é a inadequação da proposição ao objeto referido, contudo sem haver a intenção de mentir, ou seja, “uma proposição é falsa quando é incompatível com outras proposições reconhecidas como verdadeiras” (JAPIASSÚ E MARCONDES, 1996, p. 99).

Estabelecendo a diferença entre erro, engano e mentira, Japiassú e Marcondes (1996, p. 179) afirmam existir na mentira a intencionalidade de dizer o falso, sendo por este motivo moralmente condenável. A esse respeito,

encontramos na resposta de um aluno da 8ª série na escola pública, essa diferença e sua proximidade ou relação: “*a mentira vem junto com a falsidade*”.

Japiassú e Marcondes (1996, p. 179) lembram que Rousseau (1712 – 1778) faz da mentira o símbolo da sociedade de sua época, século XVIII. Esses autores afirmam que “em um sentido freudiano, a mentira constitui um mecanismo de defesa, uma forma de racionalização, ou seja, de construção de um discurso de auto-justificação, diante de uma ameaça real ou possível (em geral, imaginária) a certos interesses do indivíduo.

E isso é muito fácil de verificar-se na experiência pedagógica, pois quase sempre os alunos respondem que mentiram por terem medo de assumir a verdade. Quanto aos motivos citados pelos alunos, confirmam os indicados por Krüger (1998, p. 16), em sua obra “Da impossibilidade de viver sem mentir”, quais sejam: *queremos ter mais ou sermos diferentes do que somos; queremos progredir e conseguir vantagens; não estamos satisfeitos com a nossa sorte*. Para Krüger (1998), “na origem de toda mentira pulsam um anseio e um desejo”. (p.16).

De Aurélio Agostinho (354 a 430 d.C.), filósofo medieval, o primeiro a analisar a mentira, segundo Krüger (1998, p.15), até o promotor público Erich Wulffen da cidade de Dresden – Alemanha, que defende a origem da mentira presente no próprio aparato instintivo do ser humano, pois a natureza teria equipado o homem e os animais, “com um instinto básico da dissimulação, para auxiliar nosso instinto de conservação” (Wulffen, In Krüger, 1998, p.16), o que é considerado como regra empírica, tornando possível a mentira.

Os alunos da 8ª série desta pesquisa, que possivelmente nunca leram nenhum desses autores, apontam a mentira como algo destruidor de amizades e

de confiança, estabelecadora de tristezas e raiva, uma “*punhalada pelas costas*”, ou seja, sabem as conseqüências da mentira.

A *ignorância* (02) e a *má educação* (01) também citados pelos alunos da 8ª série, tiveram baixa freqüência e apresentaram os mesmos motivos dos alunos da 5ª série, como desagrado. Para *ignorância*, por conta dos maus tratos pessoais; e o único aluno que citou *má educação*, como desagradável a ele, disse: “*não sei dizer*”, ou seja, não sabia explicar porque para ele, alguém ser mal educado lhe era desagradável. Pareceu-nos ser falta de consciência, pois indicava “dizer por ouvir dizer”.

Na categoria *Outros* houve 06 ocorrências (14,3%) ao todo. Apenas 01 ocorrência sobre *mau caráter* foi registrada na escola privada, entre os seus 16 alunos e na escola pública tivemos 05 ocorrências (15,2%) entre os 26 alunos que responderam à pergunta.

Para estes alunos era desagradável a eles, o *mau caráter* (03 ocorrências), *porque com ele, não dá para conviver, pois não podemos confiar e ele não tem amor*. Quanto à *violência* (01 ocorrência), *porque são pessoas que brigam por nada*. Em relação à *prostituição* (01 ocorrência), o aluno não explicou, e *aparência física* (01 ocorrência), o aluno disse que o desagradável para ele em outra pessoa era o “*cabelo ruim*”. Ao pedirmos para explicar, ele simplesmente disse “*não sei*” e sorriu.

As respostas dos alunos da 5ª e 8ª séries das escolas privada e pública, sobre o que mais lhes era agradável ou desagradável, indicam por fim, também, motivos que fariam com que eles aceitassem ou rejeitassem aqueles mesmos colegas com perfis que foram indicados e que categorizamos, conforme as tabelas 13, 14, 15 e 16.

Com isso concluímos que, mesmo que o homem admita conscientemente a sua participação no organismo social, não deve esquecer que exatamente por isso, o poder pessoal é também determinante na elaboração do estado sócio-emocional; pois a sociedade determina o indivíduo (Wallon, 1995, p. 12), e este compõe a sociedade. Defendemos, portanto, a existência de uma relação bicondicional entre indivíduo e sociedade, ou seja, uma influência recíproca.

Além disso, os dados confirmam que a *violência* e a *mentira* existem na realidade escolar e que são danosas a esta, e, por extensão, também inferimos, estão presentes e causam problemas nas relações sociais fora da escola.

Quando aplicamos o pré-teste, verificamos que, das emoções primárias/universais, a alegria e a tristeza eram as emoções/sentimentos mais citadas pelos alunos, então, utilizamos este dado, para elaborarmos uma pergunta que tratasse especificamente destas emoções/sentimentos e suas influências entre os sujeitos da escola. Indagamos dos alunos da 5ª e 8ª séries das escolas privada e pública, quanto à influência da sua alegria ou tristeza sobre o outro.

Neste caso, queríamos verificar se os alunos tinham consciência da influência destas emoções/sentimentos sobre eles mesmos e deles com os outros sujeitos da escola, portanto, colocávamos em teste as nossas variáveis consciência dos alunos, professores, direção e pessoal de apoio da escola, sobre as emoções e os sentimentos nas relações entre eles e a influência das emoções/sentimentos no processo ensino/aprendizagem. Vejamos os dados da tabela 17.

**TABELA 17 – INFLUÊNCIA DA SUA ALEGRIA OU TRISTEZA SOBRE O OUTRO
– 5ª SÉRIE – ALUNO**

ESCOLA	ESCOLA PRIVADA		ESCOLA PÚBLICA		TOTAL EA+EB	
	EA (23)		EB (21)		(44)	
INFLUÊNCIA	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
SIM	14	60,9	12	57,1	26	59,1
NÃO	09	39,1	07	33,3	16	36,4
ÀS VEZES	-	-	01	4,8	01	2,3
NÃO SEI	-	-	01	4,8	01	2,3
TOTAL	23	-	21	-	44	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, mais de uma opção.

Ao responderem à pergunta, a maioria dos alunos da 5ª série das escolas pesquisadas (59,1%) afirmou que a *alegria* e a *tristeza* têm influência na vida e nas relações entre as pessoas. Ao todo, houve 26 ocorrências no total dos 44 alunos.

Na escola privada, verificamos 14 ocorrências (60,9%) entre os seus 23 alunos e 12 ocorrências (57,1%) entre os 21 alunos da 5ª série da escola pública.

Para Valle (1997, p. 55), “o ser humano é sociável por natureza e fruto de ambientes comuns”, logo suscetível às influências naturais presentes no meio em que está inserido. Piaget e Vigotsky defendem a idéia de que a interação é elemento constituinte das aprendizagens cognitivas e afeto-sociais.

No processo de influências emocionais recíprocas, verificamos que os sujeitos agem e sofrem a ação, sendo, portanto, realizadas trocas interpessoais. Gardner (1995, p. 29) afirma: “no senso do eu do indivíduo encontramos uma fusão de componentes inter e intrapessoais”. Com isso podemos inferir que para os 59,1% dos 44 alunos da 5ª série, além de influenciarem e serem influenciados

pelas emoções/sentimentos de alegria e tristeza, existentes neles mesmos e nos outros sujeitos da escola, têm consciência dessa influência.

Dos alunos da 5ª série, um terço (36,4%) respondeu que a alegria e a tristeza deles não influenciam os outros sujeitos da escola. Foram ao todo 16 ocorrências, assim distribuídas: 09 ocorrências (39,1%) para a escola privada entre os 21 alunos e 07 ocorrências (33,3%) na escola pública.

Repetimos que, segundo Damásio (2000c), não é necessário ter-se consciência das emoções/sentimentos para que eles ocorram em nós. E, da mesma forma, temos verificado que isso também vale para as influências emocionais. Por vezes, quando vamos nos dar conta, já estamos contaminados pela emoção e/ou estado emocional do outro.

Apenas 01 aluno na escola pública respondeu “às vezes”, e, ao explicar sua resposta, disse que “*uns me entendem, outros não*”. Este aluno acredita que há uma diferença de sensibilidade emocional entre os sujeitos, o que irá permitir ou não a percepção do estado de alegria ou tristeza do outro e então, se permitir a influência. Nesse caso, o aluno estava considerando tão somente a possibilidade da influência consciente.

O processo de influência emocional ou contágio das emoções/sentimentos, em sua origem, é mesmo inconsciente ou, pelo menos, não-consciente; pois não é comum pensarmos antes “vou me permitir influenciar pela alegria ou tristeza de fulano(a)” e depois, então, passarmos a agir/reagir a emoção/sentimento do outro.

Também na escola pública houve 01 única ocorrência para “*não sei*”. Nesse caso, diferenciamos a consciência da não-consciência sobre a influência

das emoções/sentimentos entre pessoas. Visto que, segundo Darwin (2000) e Vigotsky (2000), os próprios animais domésticos sofrem a influência emocional dos seus donos.

As alternativas “às vezes” e “não sei” não faziam parte do formulário; só existiam “sim” e “não”, contudo, apesar do baixo número de ocorrências, alguns alunos citaram-nas, por isso estamos considerando em nossa análise.

No quadro 16, verificamos as explicações dos alunos, para suas respostas quanto à influência ou não influência da alegria e da tristeza sobre os sujeitos da escola.

QUADRO 16 – MOTIVOS DA INFLUÊNCIA OU NÃO DA ALEGRIA E DA TRISTEZA NAS RELAÇÕES – 5ª SÉRIE - ALUNO

EXPLICAÇÕES DADAS PELOS ALUNOS		
ESCOLA PRIVADA	SIM	NÃO
	Vou ser mais simpática com as pessoas;	Não gostam de mim, me discriminam;
	Se estou alegres eles também podem ficar;	A gente sente sozinha;
	Demonstram carinho; Me acham legal;	Não faço mal para as pessoas;
	A forma de tratar influência;	Tento manter uma distância entre os deveres escolares e as coisas emocionais;
	Me diz como fazer; Se preocupam;	Não demonstro o que sinto; Não vão saber da minha vida
	Eles sentem; Percebem; perguntam o que estou sentindo;	Não conheço muitas pessoas na escola; Não tem ninguém para se abrir;
	Quando estou alegre ajudo;	Não sei explicar;
ESCOLA PÚBLICA	SIM	NÃO
	Divido minha alegria; Só alegria, deixa eles alegres;	Não percebem, não fico quieto;
	A alegria influência muito na escola; Alegre eles se aproximam;	Minha alegria não depende deles;
	Se preocupam comigo; eu gosto muito das pessoas;	Umas estão alegres, outras tristes;
	São amigos, já me conhecem; são como irmãos;	O que sinto fica comigo mesmo;

Fonte: Dados da pesquisa.

Das respostas positivas na escola privada, 05 delas são bastante evidentes no que diz respeito à compreensão da influência mesmo, pois demonstra isto na coerência das respostas: *“se estou alegre, eles também podem ficar”*, *“a forma de tratar influencia”* e *“eles sentem; percebem; perguntam o que estou sentindo”*.

A explicação *“perguntam o que estou sentindo”*, sugere que os outros sujeitos da escola não só perceberam, como deram atenção e agiram demonstrando interesse pela causa/motivo da alegria ou tristeza sentida/expressa naquele momento. Excelente prova da influência emocional entre os sujeitos, a ponto de fazer existir uma ação.

Alguns alunos durante a entrevista viveram estados emocionais intensos, ao ponto mesmo de haver choro discreto, ou mesmo, com certa intensidade e sorrisos de autodescobertas à medida que tomavam consciência de certas questões ou quando lembraram de situações vividas.

Na primeira resposta afirmativa do quadro 05, temos um exemplo disso: *“vou ser mais simpática com as pessoas”*, disse a aluna da 5ª série, com um largo sorriso e um intenso brilho nos olhos, próprios de quem faz uma boa descoberta.

Nas respostas negativas dos alunos da escola privada, verificamos ao menos dois pressupostos nas explicações deles, porque acreditam que a alegria e a tristeza vivida por eles não influenciam os outros sujeitos da escola.

Com as explicações *“não gostam de mim, me discriminam”* e *“não conheço muitas pessoas na escola; não tem ninguém para si abrir”*, parecem acreditar que o fato de ter dificuldades nas relações interpessoais escolares ou

não ter ainda proximidade e confiança estabelecida, impediria a existência da influência (positiva e/ou negativa) emocional. Por exemplo: a alegria do aluno X, ao ser percebido pelo aluno Y, que não gosta de X, pode influenciar Y a sentir raiva ou qualquer desconforto, em relação a alegria do aluno X. Ou mesmo a tristeza do aluno X pode determinar, no aluno Y, sentir-se feliz em ver o seu desafeto triste.

Já outros alunos, ao explicarem a não influência das emoções/sentimentos, disseram: *“a gente sente sozinha”*, *“tento manter uma distância entre os deveres escolares e as coisas emocionais”* e *“não demonstro o que sinto; não vão saber da minha vida”*.

No caso da primeira resposta, *“a gente sente sozinha”*, a aluna esqueceu da simpatia e, em especial, da empatia, que normalmente se estabelecem, naturalmente, obedecendo ao perfil emocional e valorativo, construído em cada indivíduo a partir da história de vida de cada pessoa.

Mas, ao contrário, essa aluna poderia estar se referindo a sua solidão, pois segundo Leloup (2001, p.96), nenhum homem consegue escapar à solidão e também afirma que: *“cada um está só consigo mesmo, ou seja, sozinho com nada”*. Indica ainda, como motivo de tanto fugirmos da solidão, a nossa recusa para *“evitarmos apreender esse nada. Em vez do nada, preferimos o tudo: o ruído, as pancadas, a loucura, a droga, as bebidas alcoólicas e, de novo, a morte em vez de nada”*. (p. 97).

De alguma forma as emoções/sentimentos estão intimamente ligados a nossa experiência de carência e/ou plenitude.

E o próprio Leloup (2001, p. 98) aponta uma solução: “o segredo é poder estar só e permanecer amante, sem objeto preciso para oferecer à intensidade de seu desejo, mas conservar a intensidade desse desejo”, ou seja, perceber-se(r) individualidade, viver esta solidão essencial, contudo, sem optar pelo isolamento. Saber e querer manter boas relações intra e interpessoais; é o que consideramos como o ideal.

No segundo caso, a resposta sugere o distanciamento afetivo e/ou a não-compreensão da íntima relação que há entre emoções e realização de atividade na vida dos sujeitos. Demonstra não ter ainda consciência da ligação entre os domínios afetivos, cognitivos e sociais.

No terceiro caso, *“não demonstro o que sinto”*, evidencia-se a dissimulação ou a omissão emocional do que sente. Chamamos atenção para a diferença que consideramos entre dissimulação, enquanto expressar algo diferente do que sente e omissão, a imparcialidade na expressão. Sabemos que algumas pessoas podem não concordar com esta diferenciação, por defenderem que a omissão seria também uma espécie de dissimulação do que realmente se sente; contudo acreditamos ser necessário manter aqui a diferença, até porque, ela existe.

Para Saarni (In Salovey e Sluyter, 1999, p. 76):

Dissimulação emocional é uma estratégia orientada para a manutenção (ou restauração) do equilíbrio sócio-emocional quando um indivíduo altera a comunicação verbal e/ou não-verbal de sua experiência emocional aos outros. Os ‘outros’ podem ser também os ouvintes imaginários ou previstos.

Ainda, segundo Saarni (1999, p.76), essa estratégia “é eficaz quando serve ao bem-estar a longo prazo do indivíduo e facilita a negociação interpessoal durante um conflito”. Em nenhum momento a autora afirma ou deixa entender que a dissimulação emocional diz respeito a má fé ou mentira, com intencionalidade de enganar, mas sim, apresenta como estratégia para um gerenciamento das emoções nas relações pessoais.

Esse gerenciamento emocional, ou consciência e controle, ela chama de *administração da emoção*, o que indica como:

O conhecimento de quando expressar genuinamente os sentimentos e quando modificar ou mesmo reprimir essa expressão, dependendo das circunstâncias sociais e do quanto é importante para a pessoa controlar ou expressar o sentimento. (p. 77)

A explicação dada pelo aluno da 5ª série da escola privada, “*não vão saber da minha vida*”, passa a idéia da existência de um forte mecanismo de defesa, mas não foi possível chegar as suas causas, já que este não era o motivo da entrevista; contudo essa resposta aponta para algo, deveras significativo: o conhecimento das emoções e dos sentimentos de alguém permite chegar a um perfil psicológico e moral, por conseqüência, saber da vida da referida pessoa.

O comportamento desse aluno transparecia um misto de medo e raiva, apesar de não dizer o(s) motivo(s) dessas emoções/sentimentos, mas evidenciava sérias dificuldades no seu relacionamento. O que confirma a observação feita pelo pesquisador, pois, em outros momentos na escola, ele estava isolado dos colegas. Era um aluno solitário.

Segundo Krishnamurti (1995, p.64), o indivíduo solitário precisa vencer o medo e parar de fugir, pois:

Para que a mente possa ir além desse senso de solidão, desse súbito cessar de toda lembrança de qualquer relacionamento, onde se inclui a inveja, o ciúme, o desejo de aquisição, a tentativa de ser virtuoso e tudo o mais – ela deve primeiro enfrentar isso, passar por isso de sorte que o medo, em qualquer forma que se apresente, se dissolva.

Houve apenas um aluno que respondeu “*não sei explicar*”, e por mais que ele tentasse e pacientemente aguardássemos, era facilmente observável que havia dois problemas: dificuldade de refletir sobre o assunto e dificuldade de linguagem.

A aluna que respondeu “*não faço mal para as pessoas*” reduzia a pergunta, somente à emoção/sentimento tristeza, considerando como algo “*mal*” e pela expressão de dúvida e surpresa, deu mostras de que também tomou a palavra “*influência*” como indução ao erro.

Na escola pública, as explicações positivas foram reunidas, nos extratos apresentados no quadro 16. Em todas as respostas ficou bem clara, a influência das emoções, apesar de todos do grupo “sim” terem se referido tão somente à alegria.

Dessas respostas, uma em especial, naturalmente, ganhou destaque pelo tema da dissertação, “*a alegria influencia muito na escola*”, o que podemos considerar, sem incorrermos em generalização falsa, que *a emoção e o sentimento influenciam muito na escola*. Tal hipótese a cada dia mais se confirma em muitas pesquisas realizadas sobre este assunto.

Quanto às respostas negativas, as explicações dos alunos da 5ª série da escola pública nos oferecem vários ângulos de análise. Para a explicação “*não percebem, não fico quieto*”, ficou claro que o aluno considerou que o comportamento dele, inquieto, não deixava perceber quando ele estava triste. Ele não pareceu saber que a alegria gera certo dinamismo no organismo que pode se manifestar em movimentos sucessivos, em especial, se a alegria chegar ao estado de euforia.

É claro que essa resposta também pode ser entendida como se esta inquietação dele fosse falta de interesse, de atenção, indisciplina em sala de aula. Sem desconsiderarmos essa possibilidade, não podemos deixar de recordar o olhar brilhante daquele aluno, ao afirmar “*aqui [a escola] é muito bom*”. É bem verdade que esta declaração pode também significar, ser assim para ele, por poder exatamente ser inquieto, ou seja, ter maior liberdade de movimento e expressão. Contudo não temos dúvida de que ele somente considerou a possibilidade de não ser percebido por causa da inquietação, no caso da tristeza.

A segunda resposta “*minha alegria não depende deles*” significa, para esse aluno, que a sua realidade emocional interior não ficava a mercê da ação dos outros, mas sim, das suas opções pessoais. O que é verdade, em última análise; contudo somos da opinião de que uma coisa não nega a outra, ou seja, alguém ter o amadurecimento psicológico para reconhecer seus motivos de alegria ou tristeza não anula a possibilidade de, na interação sócio-afetiva, existir o que a realidade confirma, ou seja, os estados emocionais das pessoas exercem influência sobre as outras.

As outras duas respostas “*umas estão alegres, outras tristes*” e “*o que sinto fica comigo mesmo*”, denotam que a primeira não demonstrou muita certeza da influência real, pois, para ela, independente do estado emocional dela,

iríamos encontrar pessoas alegres e tristes, pelos seus próprios motivos. Assim, como saber ao certo se influenciou ou não? Ela indagava...

Na outra resposta, a aluna falou, expressando certo grau de segurança e certeza; em relação a não compartilhar com os outros suas emoções/sentimentos, consideramos que não se expressava, pelo menos pela oralidade. Não ficou dúvida sobre ela não ter o hábito de expressar, através da fala, suas experiências afetivas.

No entanto, nessa situação, as duas explicações deixam claro que, por não perceber a influência e não verbalizar as próprias emoções/sentimentos para o grupo a que pertence, não inviabiliza ou nega a influência das emoções/sentimentos. Por exemplo, a aluna que não verbalizava suas emoções, passava-nos uma forte impressão de ser uma pessoa predominantemente triste. E tivemos o cuidado de não confundir reserva e timidez com tristeza.

Inclusive, o comportamento e as expressões dessa aluna, nos remeteram à definição de tristeza dada por Descartes (1998, p. 91): “a tristeza é uma languidez desagradável, na qual consiste o mal-estar que a alma recebe do mal ou da falta que as impressões do cérebro lhe representam como lhe pertencentes a ela”.(sic)

Na tabela 18, construída com as respostas à mesma pergunta, sobre as influências da alegria e da tristeza do aluno sobre os outros sujeitos da escola, estão os dados que confirmam, também que a maioria dos alunos da 8ª série, com os 66,7% dos 42 alunos das escolas privada e pública, têm consciência das influências emocionais nas relações escolares.

**TABELA 18 – INFLUÊNCIA DA SUA ALEGRIA OU TRISTEZA SOBRE O OUTRO
– 8ª SÉRIE – ALUNO**

ESCOLA	ESCOLA PRIVADA		ESCOLA PÚBLICA		TOTAL EA+EB	
	EA (16)		EB (26)		(42)	
INFLUÊNCIA	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
SIM	11	68,7	17	65,4	28	66,7
NÃO	04	25	06	23,1	10	23,8
ÀS VEZES	01	6,2	03	11,5	04	9,5
TOTAL	16	-	26	-	42	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão aberta, mais de uma opção.

Foram 42 ocorrências ao todo nas duas escolas; ficando 28 ocorrências (66,7%) para o grupo de alunos que acreditam haver influência emocional; 10 ocorrências (23,8%) dos alunos que discordam da possibilidade de influência das emoções e 04 ocorrências (9,5%), concordando parcialmente sobre a existência dessas influências.

Na escola privada, o grupo “*sim*” teve 11 ocorrências (68,7%) entre os seus 16 alunos, 04 ocorrências (25%) para o grupo “*não*” e apenas 01 ocorrência para a resposta “às vezes”.

Na escola pública, entre os 26 alunos da 8ª série houve 17 ocorrências (65,4%) para o grupo “*sim*”; 06 ocorrências (23,1%) para o grupo “*não*” e 03 ocorrências (11,5%) para o grupo “às vezes”.

Lembramos que a alternativa “às vezes”, apareceu pelas citações dos alunos, também da 8ª série, pois não constava no formulário.

A maior parte dos alunos da 8ª série (66,7%) afirma haver influência da sua alegria e tristeza sobre os outros sujeitos da escola, o que indica terem consciência desta possibilidade nas relações interpessoais.

QUADRO 17 – MOTIVOS DA INFLUÊNCIA OU NÃO DA ALEGRIA E DA TRISTEZA NAS RELAÇÕES – 8ª SÉRIE – ALUNOS

EXPLICAÇÕES DADAS PELOS ALUNOS		
ESCOLA PRIVADA	SIM	NÃO
	Me amam ou me odeiam; As pessoas se aproximam ou se afastam;	Não compartilho com ninguém a minha tristeza, só a minha alegria;
	Sempre procuro mostrar alegria;	Sempre trato todo mundo bem;
	Eles se preocupam; Com os amigos somos empáticos; Se sentem mal quando estou triste e feliz quando estou bem;	Não levo meus problemas para a escola;
	Todo mundo sabe, eu fico insuportável;	Não sei;
ESCOLA PÚBLICA	SIM	NÃO
	Sou muito popular; Tenho muitos amigos;	Não me conhecem direito;
	Perguntam o que está acontecendo; Todo mundo tenta ajudar;	Não demonstro muito;
	Demonstro; Logo percebem; Estão mais próximos;	Não sei;
	Sentem junto comigo;	Tento esconder;
	Elas gostam de brincar	Guardo para mim;

Fonte: Dados da pesquisa.

Na escola privada, o grupo de respostas “*sim*” explicou conforme apresentado no quadro 17, para as respostas “*Me ama ou me odeiam; As pessoas se aproximam ou se afastam*”, verificamos que há consciência nesses alunos, quanto à aceitação ou rejeição, a partir dos seus estados emocionais, inclusive expressando em extremos “amor e ódio” e “aproximar ou afastar”.

A expressão “*as pessoas se aproximam ou se afastam*” dá a impressão de que o seu autor desconsidera a responsabilidade que existe em toda relação estabelecida, para os seus pares. Apesar de responder “sim”, reconhecemos a influência das suas emoções/sentimentos nos outros, não

relaciona a aproximação ou afastamento das pessoas, tendo por motivo, exatamente, o estado afetivo vivido.

A explicação “*sempre procuro mostrar alegria*” reflete pelo menos duas possibilidades: 1) esforço sincero de manter-se alegre e 2) dissimulação emocional, conforme fundamentamos na análise da 5ª série.

Nas explicações “*eles se preocupam; com os amigos somos empáticos; se sentem mal quando estou triste e feliz quando estou bem*”, vemos bem claramente a consciência da influência emocional expressa. Afirmam existência da empatia, apesar de restringi-la ao grupo de amigos. E na outra explicação o aluno da 8ª série relaciona o “mal-estar” com tristeza e a “felicidade” dos outros sujeitos da escola, quando ele “está bem”. Para esses alunos da escola privada, a questão tratada está bem caracterizada.

Na última explicação “*todo mundo sabe, eu fico insuportável*”, a aluna se referia especificamente à tristeza ou coisa do gênero, pois também afirmava que ficava insuportável quando algo desagradável lhe acontecia. Um bom exemplo de alguém que precisa se educar emocionalmente, porque demonstra não saber lidar convenientemente com as situações vividas e, por conseguinte, com suas emoções e sentimentos.

Para as explicações, das respostas do grupo “*não*”, ou seja, para os que acreditam que as suas alegrias e tristezas não influenciam ninguém, a explicação “*não compartilho minha tristeza, só minha alegria*”, verifica-se a parcialidade da resposta, apesar de ter feito a opção pela alternativa “*não*”. Demonstrando que acredita na possibilidade de somente influenciar emocionalmente se a emoção/sentimento for compartilhada.

Para May (1998, p. 84), “deve-se notar que o processo da influência é inconsciente em ambas as partes. (...) Exercemos influência sobre os outros, quer queiramos ou não, quer eles queiram ou não, e é melhor reconhecermos isso francamente”.

A confusão continua, pois concebem que, pelo fato de sempre tratarem bem todo mundo e não levarem os problemas emocionais para a escola, estejam isentos do processo de influência emocional recíproca que há, conforme afirma May (1998). É claro que a pessoa pode não transferir e descarregar os seus problemas pessoais no ambiente escolar, contudo não há como negar que o nosso mal-estar, por menor que seja, influenciará o nosso comportamento.

Houve um aluno que, apesar de dizer que não existe influência emocional, não soube explicar porque não há. A expressão facial dele, quando pedimos explicação da sua resposta, foi de grande surpresa com, inclusive, leve empalidecimento.

Deduzimos que, apesar de optar por uma alternativa de resposta oferecida, no caso o “não”, na verdade, ele não tinha consciência deste processo influenciador das emoções.

Na 8ª série, também apareceu a alternativa “às vezes”, que foi explicada pela aluna, dizendo: “*me acham meio estranha, algumas realmente se importam comigo*”. Observa-se claramente que ela mudou o foco da pergunta, pois idealizávamos verificar a influência de quem respondia a entrevista para com os outros, e ela enfatiza a sua “meio estranheza” e o fato de que parte das pessoas se importam com ela. A carência afetiva explica a mudança de foco da pergunta, pois a pessoa carente tende a colocar-se no centro da situação para,

dessa forma, ser reconhecida pelos outros e ter a aceitação e a atenção de que sente necessidade.

A experiência com esta aluna passou-nos a forte impressão do quanto ela se sentia rejeitada ou, então, de fato era marginalizada afetivamente. Às vezes que este pesquisador viu os (as) colegas chegarem a esta aluna, por força de alguma necessidade, o fingimento no tratamento ou, pelo menos, a superficialidade eram presentes. Segundo Rúdio (1999, p. 28):

Quando fingimos estar dando acolhida, quando dentro de nós não existe esta disposição, a nossa falsidade é, de alguma forma, capturada pelo outro, e, ao invés de valorizá-lo a nossa atitude gera uma ambigüidade no relacionamento que incomoda a ele e a nós. (sic)

A resposta dela na entrevista confirma o pensamento de Rúdio, pois, de fato, ela dá sinais de capturar o fingimento dos outros em relação a ela.

Na escola pública, conforme o quadro 17, as respostas positivas flutuam na opção “*sim*”, pois consideram-se: *popular, ter muitos amigos, há interesse uns pelos outros, existe demonstração do que sente e há percepção do outro*, como elementos que indicam o reconhecimento da influência emocio-social.

Na explicação “*sente junto comigo*”, não há dúvida da existência da influenciação empática entre eles. E na expressão “*elas gostam de brincar*”, temos uma aluna que indiretamente tenta explicar que as outras pessoas do convívio escolar a influenciam, em especial, com a alegria, pois é com esta emoção/sentimento que a brincadeira se relaciona diretamente.

No grupo das respostas negativas, observa-se nas explicações dos alunos da 8ª série a referência à necessidade de se conhecer bem (*conhecer “direito” o colega*) para ocorrer a influência emocional. Três das explicações estão enquadradas na tentativa de omissão e/ou dissimulação emocional, pois afirmaram *não haver esta influência, procuram não demonstrar, esconder, guardar para si*.

Houve um único caso, em que o aluno afirmou não saber explicar. Levantamos duas hipóteses, considerando que é um aluno de 8ª série: 1) ausência de consciência e/ou 2) preguiça de pensar. Mesmo identificando através da observação direta, durante a aplicação do formulário, indícios de ausência de consciência das emoções/sentimentos vividos por ele, foi muito evidente o desinteresse e a preguiça de pensar, expressos em perguntas repetidas do tipo: *“vai demorar?”*, *“tenho mesmo que responder?”* e *“Ah!!! Tem que pensar?!”*; por isso acreditamos ter confirmado as duas hipóteses que levantamos.

As respostas que fizeram surgir a alternativa *“às vezes”*, foram explicadas da seguinte forma: *“só quando são mais próximos”*, *“nem todos percebem”* e *“não resolve”*. Essas foram as 03 ocorrências registradas na escola pública, na 8ª série, conforme tabela 18.

As duas primeiras explicações, do parágrafo anterior, defendem a possibilidade da existência de influência da alegria e da tristeza, vinculada à proximidade, intimidade e amizade. Não sendo assim, eles acreditam que não há como influenciar.

A aluna que deu a terceira explicação acredita, no caso da tristeza, que, mesmo que percebam, não vão resolver o problema; ou seja, para ela, a

influência determinaria uma ação de ajuda a quem está triste. Portanto, além de confundir influenciar com (perceber) pedir ajuda, ainda coloca a responsabilidade na outra pessoa, mesmo se indicando como incapaz, para resolver a causa da tristeza sentida por ela.

Esses dados permitem-nos concluir que os alunos reconhecem, predominantemente, a influência da alegria e tristeza nas relações interpessoais, inclusive na escola, contudo nem sempre se sentem preparados para lidar com situações que envolvam diretamente a presença da emoção/sentimento.

Alguns alunos, mesmo afirmando ter consciência da influência emocional nas relações, constatavam que nem sempre no momento do contágio tinham consciência, somente vinham a perceber depois de contaminados pela alegria ou tristeza vividas/mostradas pelos outros; ou seja, além de concordarem que as próprias emoções/sentimentos podem influenciar, reconheciam-se também influenciados pelo estado emocional dos outros. Portanto, segundo os dados, podemos afirmar que há existência de reciprocidade da influência emocional entre as pessoas.

Para facilitar a análise das tabelas 19, 20, 21 e 22, em que foram reunidos os dados sobre “a nota baixa e a percepção das reações dos colegas que gostam e dos que não gostam de quem teve baixo rendimento escolar”, faremos antes algumas reflexões.

Discutir sobre as emoções/sentimentos como resultado de notas escolares, nos faz refletir também sobre um certo paradigma de avaliação de rendimento escolar vigente na escola. A educação, que é dinâmica pela própria natureza, por estabelecer relação homem-conhecimento-mundo, vive as crises

paradigmáticas, consequência do movimento e das mudanças sempre solicitadas pelo próprio ser humano, que busca satisfazer seus anseios.

Para Marcondes (*in* BRANDÃO [org.], 1999, p. 15), “uma crise de paradigmas caracteriza-se assim como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicações”.

As mudanças conceituais acabam por conduzir alterações na prática, e estas exigem dos sujeitos que operem nessa dimensão (a escolar), reelaborando suas formas de fazer, de pensar, de ser. Isto, em busca de uma coerência interna entre teoria e prática escolar.

Os próprios conceitos de educação variam muito a depender da concepção que norteia o olhar e o fazer do teórico que conceitua. Segundo Furter (1990, p.73), “a educação pode ser, pois, definida como uma metodologia: a aprendizagem do aprender”. E a própria aprendizagem pode ser referida de duas formas: processo e resultado.

Frente à difícil tarefa de definir o termo aprendizagem, de modo completo e satisfatório, temos desde uma das definições mais aceitas, de Rocha (*in* BRANDÃO [org.], 1980, p.27), segundo a qual aprendizagem é “o processo pelo qual o comportamento se modifica em consequência da experiência”, até a conceituação dada por Chiarottino (*In op. cit*, p. 84), fundamentada em Piaget, para quem “aprendizagem implica em qualquer situação, uma estruturação no sentido de uma assimilação do dado aos esquemas ou às estruturas mentais, ou seja, à uma atividade do sujeito”.

Como se sabe, a contribuição da teoria de Jean Piaget explica não só o desenvolvimento da inteligência através das etapas, em que acontece a aprendizagem, mas também o da emocionalidade e do comportamento associativo (BORDENAVE e PEREIRA, 1995, p. 30). Com isso, podemos afirmar que a educação é algo maior que tão somente instruir, pois educar, de acordo com Giles (1993, p. 108), “é levar o educando à consciência de poder ser mais, a reconhecer que é chamado a ser um verdadeiro eu-no-mundo-com-o-outro, num empreendimento comum e solidário”.

Em torno da temática *aprendizagem*, os autores, quase sempre, direta ou indiretamente, tratam de algo que tem sido uma marca resultante da avaliação de aprendizagem: a nota.

Apesar de haver sérias críticas à questão da nota e ao próprio sistema de avaliação escolar, a atribuição de nota é o momento que determina o destino do aluno: aprovação ou não aprovação escolar.

O que foi aprendido e demonstrado é medido e aparece em forma numérica, como resultado do estudo, do esforço, da disciplina, do desempenho: a boa nota. Caso contrário, a nota baixa aparece e, com ela, todas as consequências, inclusive a emocional, porque não houve o desempenho necessário.

Para Rocha (In Penteado [org.], 1980, p. 27-8):

O desempenho, como medida de aprendizagem, é muitas vezes enganador, embora seja, predominantemente usado para *inferir* a ocorrência de uma certa aprendizagem. É necessário ter consciência de que fatores emocionais, variáveis ambientais, relação professor-

aluno, aluno-colega, são exemplos de interferências no resultado apresentado pelo aluno, quando seu desempenho é avaliado.

Surgiram propostas para superar o método quantitativo de avaliação escolar, propondo a substituição da nota pelo conceito, ou seja, pela avaliação qualitativa. Para Demo (1995, p. 18), “na qualidade não vale o maior, mas o *melhor*, não o extenso, mas o *intenso*, não o violento, mas o *envolvente*; não a pressão, mas a *impregnação*. Qualidade é o estilo *cultural*, mais que eficiente; *sábio*, mais que científico”.

E no prefácio dessa obra, comenta Moacir Gadotti (p. 3), “por isso, não pode ser medido quantitativamente, como não pode medir a intensidade da felicidade”, sobre a questão da avaliação qualitativa. Contudo, no final do processo de ensino-aprendizagem, com avaliação qualitativa, haverá o êxito ou fracasso do aluno (somente dele?) na aprovação ou reprovação.

Para Werneck (1994, p. 56), uma avaliação, seja de que tipo for, servirá não só para indicar o estado deplorável ou não do aluno, quanto também para avaliar o caminho escolhido pela escola para percorrer. Esta última possibilidade costuma gerar medo.

Atualmente, encontra-se em algumas turmas, conforme observamos durante a pesquisa, uma “concepção” entre os alunos de que não deve tirar nota boa demais, senão é ridicularizado e taxado pelos colegas de C.D.F. (sigla para a qual sugerimos a tradução: “*Cumprindo Demais as Funções*”).

Delimitamos a nossa análise ao aspecto que mais nos interessa no momento, ou seja, qual a reação emocional dos colegas, que gostam do aluno (entrevistado), quando ele tira uma nota baixa ou muito baixa? Por quê?

Com essa pergunta, além de verificarmos a consciência dos alunos sobre as emoções/sentimentos dos seus colegas, ao dizerem que reação reconheciam; quando nos afirmavam a identificação dos tipos de emoções/sentimentos, também poderíamos deduzir das respostas deles, a influência que esta experiência emocional na escola, produziria neles no tocante à aprendizagem.

Ao considerar que “o pensamento é a base em que se assenta a aprendizagem” (FURTH, 1982) e que, conforme Carvalho (1987, p. 49), “todo pensamento e toda ação estão impregnados de aspectos afetivos”, fica fácil verificar que a nota baixa e sua repercussão emocional, quer da nota em si mesma e/ou da reação emocional dos colegas que os estimam, influenciam o ânimo dos alunos, dificultando-lhes a manutenção da atenção e da motivação, “e ninguém desconhece a influência que os processos de avaliação têm na motivação dos alunos”. (TAPIA e FITA, 2000, p. 76).

Estamos levando, pois, em consideração o que dizem Tapia e Fita (2000, p. 77), sobre motivação: “é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”, no entanto, se o objetivo não é alcançado, vive-se a frustração do êxito não conseguido e desmotiva-se.

Por ter sido estabelecida a relação direta entre aprendizagem e boa nota, quando o aluno não consegue a nota desejada e esperada por todos, sente-se decepcionado e decepçiona, chegando à desmotivação. Essa desmotivação, segundo a resposta dos alunos da 5ª e os da 8ª série, das escolas privada e pública, tem durações variadas, quais sejam: *em parte da aula; por toda a aula; em todo o turno de aulas; ou mesmo, por um período mais prolongado*, que se

intensifica sempre que há a aula da disciplina em que tirou a nota baixa. Pode ocorrer, ainda, uma extensão dessa desmotivação para a própria escola.

O problema do êxito ou não-êxito na aprendizagem/avaliação, não diz respeito, tão somente, à questão cognitiva, mas também e principalmente, à afetiva e social. A nota baixa representa também a perda do conceito de “bom aluno”, que é vinculado a ter sucesso na escola e na vida.

Segundo Rangel (1997, p. 51):

O “bom aluno”, “esforçado”, “dedicado”, “disciplinado”... e por isso “nota dez”, é responsável pelo seu sucesso na escola e na vida. Assim, a “meritocracia” se destaca e se impõe, justificando o fato de se atribuir ou negar ao aluno – desintegrando-o do seu contexto – a “qualidade” de ser “bom”.

De fato, essa é uma questão delicada, pois possui muitas variáveis, envolvendo os domínios cognitivos, afetivos e sociais. Tapia e Fita (2000, p. 78-9) apontam quatro grandes classes de motivação para a conduta humana e para a conduta da aprendizagem, as quais aqui citaremos resumidamente: 1) relacionada com a tarefa ou intrínseca; 2) relacionada com o seu eu, com a auto-estima; 3) centrada na valorização social e 4) que aponta para a conquista de recompensas externas.

Por tal problema estar tão intimamente ligado à afetividade [desejo, emoções e sentimentos (ABBAGNANO, 1982)], buscamos obter a opinião dos alunos da 5ª e da 8ª série, das duas escolas, privada e pública, sobre o que sentiam os colegas, quando eles tiravam nota baixa. As respostas deles estão reunidas nas tabelas 19 e 20, respectivamente.

TABELA 19 – NOTA BAIXA E SENTIMENTO DO AMIGO – 5ª SÉRIE – ALUNO

ESCOLA	ESCOLA PRIVADA		ESCOLA PÚBLICA		TOTAL EA+EB	
	EA (23)		EB (21)		(44)	
SENTIMENTO	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
I TRISTEZA (EPU)	11	47,8	17	80,9	28	63,6
SENTIMENTOS DE FUNDO	08	34,8	05	23,8	13	29,5
EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	02	8,7	-	-	02	4,5
SUBTOTAL	21	-	22	-	43	-
II VIRTUDES	01	4,3	02	9,5	03	6,8
OUTROS	02	8,7	-	-	02	4,5
TOTAL	24	-	24	-	48	-

Fonte: Dados da Pesquisa. Questão com mais de uma opção.

Na tabela 19, que apresenta os dados dos alunos da 5ª série das escolas pesquisadas, registra-se o número total de ocorrências (48), sendo que houve 24 ocorrências para cada escola, privada e pública.

Das emoções primárias/universais, a *tristeza* foi a única citada, com 11 ocorrências (47,8%) entre os 23 alunos da escola privada e 17 ocorrências (80,9%) entre os 21 alunos da escola pública, perfazendo um total de 28 ocorrências (63,6%), entre os 44 alunos das duas escolas.

Ao solicitarmos as explicações aos alunos da 5ª série, sobre por que a tristeza era o sentimento percebido por eles nos colegas que os estimam, deram as respostas que apresentamos resumidamente no quadro 18, para melhor apreciação.

**QUADRO 18 – MOTIVOS DA TRISTEZA DO COLEGA COMO RESULTADO DA
NOTA BAIXA QUE TIREI – 5ª SÉRIE – ALUNO**

EXPLICAÇÕES DADAS PELOS ALUNOS		
SENTIMENTO	ESCOLA PRIVADA E PÚBLICA	
T R I S T E Z A	01. Sinto quando é com eles;	07. Não vou sentir alegria;
	02. Me Animam;	08. São amigos de verdade;
	03. Tiram nota boa e eu baixa;	09. Gostam de mim;
	04. Se preocupam;	10. Quer continuar colega;
	05. Pela nota;	11. Me ajudam;
	06. Eu deveria entender como eles.	12. Dizem que às vezes não me interesse pelo dever.

Fonte: Dados da tabela 19. Questão com mais de uma opção.

Consideramos que as respostas 1 e 7 podem ser tidas como expressão de empatia; as 2, 4 e 11 como estímulo; as 3 e 6 como comparação intelectual; a 5 como dissociação da realidade objetiva (a nota) com a realidade subjetiva (o sentimento de ter tirado uma nota baixa); as 8, 9 e 10 como amizade e a resposta 12 como estabelecimento da relação de causa e efeito, dando consciência ao colega, podendo também ser entendida como uma repreensão.

Considerávamos que a emoção primária/universal *surpresa* fosse citada mesmo que confundida com o *susto*, (segundo Plutchink in LeDoux, 1998, p.103), que é o resultante do medo mais o espanto, portanto, considerada negativa, já que proveniente do não esperar uma nota baixa do(a) amigo(a), que causaria, a princípio, surpresa/susto, para então, conseqüentemente, surgir a tristeza; ou então, um misto de surpresa/susto e tristeza, que chamamos de

decepção. Ao contrário da nossa expectativa, não houve citação de *surpresa/susto*.

Na categoria *sentimentos de fundo* encontramos 08 ocorrências (34,8%) entre os 23 alunos da escola privada (EA) e na escola pública (EB) 05 ocorrências (23,8%), entre os seus 21 alunos, somando um total de 13 ocorrências (29,5%) entre os 44 alunos.

Os sentimentos de fundo citados na tabela 15 pelos alunos da 5ª série, com frequências e índices, foram: *desinteresse* (EA:04 – 17,4%; EB:03 – 14,3%); *mal-estar* (EA: 03 – 13%; EB: 02 – 9,5%); *interesse* (EA:01).

Buscando entender os motivos dos alunos da 5ª série, pedimos que justificassem as suas respostas. Os que disseram que os colegas reagem com *desinteresse*, afirmaram que eles não sentem nada, porque “*todo mundo tira nota baixa*” e simplesmente “*perguntam a nota e pronto*”. Também disseram que agem com normalidade, pois “*não vão mudar por causa de uma nota; não foram eles*” que tiraram a nota baixa.

As respostas dadas por esses alunos informam que a nota baixa é comum entre eles, por isso já estão acostumados e que o egoísmo é presente nas suas relações escolares, assim não desperta interesse nos demais a nota baixa que não lhes pertença.

A *aceitação* foi a única *emoção secundária/social* citada pelos alunos da 5ª série com apenas 02 ocorrências (8,7%), na escola privada. Contudo, ao contrário do que pode parecer, a aceitação desses alunos, não é o conformismo e impotência que, por sinal, andam juntos; ficando do lado de quem tirou a nota baixa, “*mandam estudar mais e esforçar-se, pois não querem que eu fique triste*”, disseram esses alunos, ou seja, não é aceitação do tipo “é isso mesmo...”.

Na categoria *virtudes* houve apenas a citação de *compaixão*, com 03 ocorrências (6,8%) ao todo, entre os 44 alunos das duas escolas. Na escola privada houve 01 ocorrência e 02 ocorrências (9,5%) na escola pública. Para os alunos de 5ª série essa virtude é percebida porque os amigos sentem “*pena*” por terem tirado a nota baixa e ficam perguntando o porquê daquela nota. Essa foi a forma de tradução deles para a virtude *compaixão*.

A categoria *outros* também registrou 02 ocorrências (8,7%), na escola privada, sendo categorizados como *violência*, pois esses dois alunos da 5ª série, disseram que a reação dos colegas que gostam deles é “*pensa que sou burro*” e ao perguntarmos a justificativa para eles, afirmaram “*pela nota; não sei por que não tiro nota boa*”. Era evidente a baixa auto-estima e a desmotivação.

Para Finkler (1994, p. 22), “a auto-estima é condicionada pela auto-imagem” e, conseqüentemente, uma auto-imagem com o rótulo de burrice, afeta diretamente a crença e a capacidade do sujeito que deve aprender. E segundo Rocha (In Penteado [org.], 1980, p. 29), “aprender é um processo que ocorre no aluno e do qual ele se constitui o agente essencial”, logo, estando o aluno com baixa auto-estima, terá dificuldades ainda maiores para aprender, pois “a auto-estima inclui o desejo permanente de melhorar qualidades pessoais susceptíveis de serem aperfeiçoados”. (FINKLER, 1994, p. 13).

TABELA 20 – NOTA BAIXA E SENTIMENTO DO AMIGO – 8ª SÉRIE – ALUNO

ESCOLA	ESCOLA PRIVADA		ESCOLA PÚBLICA		TOTAL EA+EB	
	EA (16)		EB (26)		(42)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
I TRISTEZA (EPU)	12	75,0	15	57,7	27	64,3

	SURPRESA (EPU)	-	-	01	3,8	01	2,4
	SENTIMENTOS DE FUNDO	03	18,7	-	-	03	7,1
	EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	-	-	01	3,8	01	2,4
	SUBTOTAL	15	-	17	-	32	-
II	OUTROS	01	6,2	09	34,6	10	23,8
	HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAIS	02	12,5	-	-	02	4,8
	TOTAL	18	-	26	-	44	-

Fonte: Dados da pesquisa. Questão com mais de uma opção.

Na 8ª série, os alunos também consideram a tristeza como a emoção primária/universal que eles percebem como reação dos colegas que gostam deles, quando eles tiram uma nota baixa; o maior número de ocorrências (27) de toda a tabela é para tristeza. O seu índice foi de 64,3% dos 42 alunos das duas escolas.

Na escola privada, a tristeza teve 12 ocorrências (75%) entre os seus 16 alunos e 15 ocorrências (57,7%) entre os 26 alunos na 8ª série da escola pública. O alto índice para a tristeza indica, portanto, que uma parte significativa dos alunos da 5ª e 8ª séries das escolas pesquisadas possuem consciência da existência da tristeza nos outros, em uma situação de solidariedade empática.

Os motivos da tristeza, como resultado da nota baixa de um amigo, apresentados pelos alunos da 8ª série, coincidem com as explicações dadas pelos alunos da 5ª série, o que nos faz refletir sobre a possibilidade de termos encontrado uma universalidade dos motivos da tristeza, numa determinada situação, (no caso, perguntado aos alunos das escolas privada e pública do Ensino Fundamental II).

A emoção primária/universal *surpresa* (confundida com susto, conforme já explicado) foi citada apenas 01 vez entre os 26 alunos da escola pública. A justificativa que esse aluno deu foi que “*é difícil tirar nota baixa*”, por isso os colegas provavelmente sentiram surpresa.

Na categoria *sentimentos de fundo* houve apenas 03 ocorrências (18,7%) na 8ª série da escola privada, entre os seus 16 alunos. Os sentimentos de fundo citados foram: *fadiga, excitação e mal-estar*. Referiram-se ao desânimo, ao incentivo e à insatisfação, respectivamente.

Cada um desses alunos assim justificou: percebia o desânimo em quem o considerava capaz, apesar de ter tirado a nota baixa; os que incentivavam, concitando-o a melhorar, queriam o bem dele; e o que demonstrou insatisfação, sentia o mesmo que ele: assim percebe-se que a decepção, a motivação e a empatia estavam presentes nas vivências escolares desses alunos.

Quanto às *emoções secundárias/sociais* houve apenas 01 única ocorrência na escola pública e a *vergonha* foi a emoção citada e o aluno justificou dizendo que “*podem pensar que não tenho capacidade*”, logo deduz-se: como fazer parte do grupo, ser amigo, se não tirar também notas altas? A nota, portanto, nesse caso, passa a ser o critério de inclusão ou exclusão no grupo, desde que não é agradável viver socialmente com alguém que nos envergonha, pensa-se comumente.

Descartes (1998, p. 169), ao conceituar a vergonha – que para ele é uma das paixões da alma – apresenta vários aspectos da sua manifestação. Com efeito, para o autor das “Paixões da Alma”:

A vergonha [...] é uma espécie de tristeza, fundamentada também no amor por nós mesmos, e que provém da opinião ou do temor que temos de ser censurados. Além disso ela é uma espécie de modéstia ou humildade, e desconfiança de nós mesmos. Pois quando alguém estima tanto a si mesmo que não pode imaginar que é desprezado por quem quer que seja, não pode envergonhar-se com facilidade.

Contudo, aparece na 8ª série a categoria *Outros*, sendo citada a subcategoria *Não sei*, para os alunos que afirmaram não ter consciência do sentimento dos colegas que gostam deles, quando tiram uma nota baixa. Houve 10 ocorrências (23,8%) ao todo, entre os 42 alunos dessa série, nas duas escolas. Apenas 01 ocorrência na escola privada e 09 ocorrências (34,6%) na escola pública.

Na categoria *habilidades/capacidades intelectuais* houve apenas 02 ocorrências (12,5%) na escola privada e a única habilidade citada foi a *preocupação* que era demonstrada “*mandando estudar*”, disseram os alunos.

Perguntamos também aos alunos da 5ª e 8ª séries das escolas privada e pública, o que eles achavam que os colegas que não eram seus amigos sentiam quando eles tiravam nota baixa e os dados apresentamos nas tabelas 21 e 22.

TABELA 21 – NOTA BAIXA E SENTIMENTO DO NÃO-AMIGO – 5ª SÉRIE – ALUNO

ESCOLA	ESCOLA PRIVADA EA (23)		ESCOLA PÚBLICA EB (21)		TOTAL EA+EB (44)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
ALEGRIA (EPU)	12	52,2	18	85,7	30	68,2

I	RAIVA (EPU)	01	4,3	-	-	01	2,3
	SENTIMENTOS DE FUNDO	04	17,4	-	-	04	9,1
	EMOÇÕES SECUNDÁRIAS/ SOCIAIS	03	13,0	01	4,8	04	9,1
<u>SUBTOTAL</u>		20	-	19	-	39	-
II	OUTROS	02	8,7	01	4,8	03	6,8
	HABILIDADES CAPACIDADES INTELECTUAIS	01	4,3	-	-	01	2,3
	TOTAL	23	-	20	-	43	-

Fonte: Dados da pesquisa. Questão com mais de uma opção.

Das emoções primárias/universais, conforme tabela 21 da 5ª série, somente duas emoções/sentimentos tiveram registros: a *alegria* e a *raiva*.

A *alegria* aparece liderando toda a tabela, com o maior número de ocorrências (30) ao todo, com 68,2% dos 44 alunos que responderam à pergunta. A escola privada teve 12 ocorrências (52,2%) entre os seus 23 alunos e 18 ocorrências (85,7%) entre os 21 alunos da escola pública.

Os motivos dos alunos da 5ª série que identificaram o sentimento de alegria naqueles que não são amigos, apesar de serem colegas de sala, são de gerar preocupação, pois indicam a presença de considerável animosidade nas relações afetivas desses alunos, na sala de aula/escola. Para melhor visualização, apresentamos os extratos das explicações dos alunos, no quadro 19, a seguir:

**QUADRO 19 – MOTIVOS DA ALEGRIA DO COLEGA NÃO-AMIGO COMO
RESULTADO DA NOTA BAIXA QUE TIREI – 5ª SÉRIE – ALUNO**

Fonte: Dados da tabela 21. Questão com mais de uma opção.

Vários termos com um significado bastante agressivo e mesmo destruidor, tipo: mal, guerra, miséria, lenhe, competição, dentre outros, são mencionados pelos alunos da 5ª série, conforme pode ser verificado no quadro 19.

Segundo Restrepo (2000, p. 64), “todas as formas de violência têm em comum sua intolerância diante da diferença e a resistência a permitir seu aparecimento e crescimento”. Inclusive, o mesmo autor chama a atenção para a presença também da violência sem sangue em nossas vivências (p. 65), que aparece em forma de uma voz mansa, uma risada, um silêncio, uma indiferença. Com efeito, “além das intenções dos sujeitos que atuam em determinado ambiente social, parece que são as rotinas cotidianas e os enquadramentos que

EXPLICAÇÕES DADAS PELOS ALUNOS		
SENTIMENTO	ESCOLA PRIVADA E PÚBLICA	
A L E G R I A	Tiram resenha (sarro), pensam que não vou passar;	Não gostam de mim, querem a minha miséria;
	Dizem para o professor que eu estava pescando;	Não vou continuar estudando com eles;
	Mangam de mim;	Dão risada;
	É como uma guerra contra mim;	Querem que eu me dê mal;
	Querem que eu me lenhe, me campe;	Pela nota baixa;
	Competimos;	Não se importam;
	Se exibem;	Desejam o mal;
	Não gostam de mim;	Não sei;
	Não vão com a minha cara;	Não tem por que se preocupar;

definem a relação que acossa e maltrata tanto a vítima como o vitimário”. (RESTREPO, 2000, p.64).

Vários autores concordam, como Terra (1999) por exemplo, que a emoção/sentimento está na base das manifestações de violência, inclusive, referem-se à raiva como a principal emoção. As mais recentes pesquisas

neurocientíficas sobre as emoções mostram que, na questão da violência social, portanto, também presente na escola, não se pode ignorar os fatores neuroquímicos correlacionados a este problema. Por conseguinte, deve-se considerar os dois fatores – o *social* e o *neuroquímico* –, segundo Damásio (2000a, p. 95).

Os alunos que mantêm essa disposição emocional, alimentada no dia-a-dia da vida escolar e não só na escola, muito provavelmente, serão também adultos instáveis e agressores potenciais nas relações sociais estabelecidas. Saarni (In Salovey e Sluyter [org.], 1999) cita várias pesquisas e projetos realizados sobre inteligência emocional que promoveram mudanças significativas em alunos adolescentes que apresentavam distúrbios emocionais nas relações interpessoais.

Efetivamente, não há como pensar uma sociedade bem educada emocionalmente se o indivíduo não for preparado convenientemente para agir e reagir adequadamente. Na ausência de educação emocional, segundo Goleman (1996, p. 12), “o tecido social parece esgarçar-se com uma rapidez cada vez maior, em que o egoísmo, a violência e a mesquinhez de espírito parecem estar fazendo apodrecer a bondade de nossas vidas comunitárias”. A consequência disso, em sentido lato, é o desrespeito à dignidade humana.

Portanto, vencer esse desrespeito é ensinar a condição humana, é estabelecer a harmonia entre a unidade e a diversidade humana. No exercício da compreensão, desenvolvemos a ética do gênero humano, o que permitirá à educação, ensinar a cidadania terrestre, nos levando a perceber o destino planetário como a própria humanidade humanizada, isso, segundo Morin (2000). Nesse nível, o homem estará integralmente educado.

A emoção primária/universal *raiva*, cujos dados são apresentados na tabela 21, considerada pelos autores já citados anteriormente a base do comportamento agressivo e violento, foi citada apenas 01 vez pelos alunos da 5ª série da escola privada, não havendo qualquer ocorrência na escola pública.

Inclusive, a aluna que respondeu “*raiva*” fez uma espécie de inversão, pois, segundo ela, as colegas sentem raiva quando ela tira nota boa (oito, por exemplo), pois as colegas não concordam que ela seja limitada – aluna com limitação cognitiva incluída em classe regular – e sofra “*avaliação especial*”, por isso, sentem raiva, quando ela tira nota boa. Diz a aluna da 5ª série, “*elas falam que a prova é mais fácil*”.

Na categoria *sentimentos de fundo*, encontramos 04 ocorrências (17,4%) entre os 23 alunos da 5ª série da escola privada. Não houve registro na escola pública. O único sentimento de fundo citado foi o *desinteresse*, que os alunos justificaram com expressões do tipo: “*não gostam de mim; só pensam neles; não é da conta; não dão a mínima importância*”.

Nessas respostas encontramos a provável existência do egoísmo, da não valoração positiva do outro.

As emoções secundárias/sociais tiveram registro nas duas escolas, sendo 03 ocorrências (13%) entre os 23 alunos da escola privada e apenas 01 ocorrência entre os 21 alunos da escola pública. A emoção secundária/social citada foi o *desrespeito* que é manifestado através de *gozação* e de *risadas*.

Na categoria *Outros*, tivemos 03 registros ao todo. Foram 02 ocorrências (4,5%) entre os 44 alunos, para a sub-categoria *Não sei*, sendo 01 ocorrência para cada escola privada e pública. Para a sub-categoria *Violência*,

houve 01 ocorrência entre os 23 alunos da escola privada. Foi violência verbal, pois o aluno afirmou que ouviu frases do tipo: “*tirar nota baixa é coisa de burro; você é burro*”.

Isso nos faz pensar nas consequências emocionais, para a baixa auto-estima e na auto-imagem do aluno que sofre tais ataques. Será que a escola está atenta para coibir esses comportamentos tão prejudiciais às experiências afetivas, cognitivas e sociais?

Na categoria *habilidades/capacidades intelectuais* houve apenas 01 ocorrência entre os 23 alunos da escola privada, e foi citado pelo aluno o termo *cobrança*, que existe a partir das críticas dos colegas.

Quando entrevistamos os alunos da 8ª série, as respostas deles não foram menos preocupantes do que as dos alunos da 5ª série; o que de fato serve como alerta para todos que se envolvem com educação e, em especial, o professor por ter maior contato com os alunos como consequência de, no mínimo, a regularidade das aulas.

TABELA 22 – NOTA BAIXA E SENTIMENTO DO NÃO-AMIGO – 8ª SÉRIE – ALUNO

ESCOLA	ESCOLA PRIVADA EA (16)		ESCOLA PÚBLICA EB (26)		TOTAL EA+EB (42)	
SENTIMENTO	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
ALEGRIA (EPU)	05	31,2	08	30,8	13	30,9

I	RAIVA (EPU)	-	-	02	7,7	02	4,8
	EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	06	37,5	10	38,5	16	38,1
	SENTIMENTOS DE FUNDO	05	31,2	02	7,7	07	16,7
	SUBTOTAL	16	-	22	-	38	-
II	OUTROS	02	12,5	04	15,4	06	14,3
	TOTAL	18	-	26	-	44	-

Fonte: Dados da pesquisa. Questão com mais de uma opção.

A *alegria* continuou sendo a emoção primária/universal mais citada, contudo na 8ª série não foi a categoria emoções primárias/universais, aquela com maior número de ocorrências em toda a tabela 22.

Registramos 13 ocorrências (30,9%) ao todo para a *alegria*, nas duas escolas. Sendo que houve 05 ocorrências (31,2%) entre os 16 alunos da escola privada e na escola pública encontramos 08 ocorrências (30,8%) entre os seus 26 alunos.

Os alunos, que responderam que, quando tiram nota baixa percebem a alegria nos colegas que não gostam deles, justificaram suas respostas, de onde retiramos os seguintes extratos: “*não gostam de mim; querem que eu me acabe; somos rivais; gostaram; é o que ele queria; é a maior felicidade*”. Por mais que seja triste constatarmos essa realidade emocional na escola, é necessário que a conheçamos; para que, após a identificação, busque-se efetivar programas que venham a minimizar essa paisagem afetiva escolar.

Como já foi citado nesta dissertação, para Maturana (1999), o amor é o fundamento emocional do social e sem ele não há convivência social. Com

base nesse autor, podemos deduzir que nas relações desses alunos está faltando amor.

Para Rúdio (1999, p. 29), “valorizar e amar mantêm entre si uma estreita relação. [...] Com relação ao ser humano e devido à sua dignidade natural, o amor, para ser verdadeiro, precisa ter: aceitação [...], respeito [...] e compreensão [...]”. Esses autores não têm nenhuma restrição ou constrangimento de defenderem que, com o amor, as relações interpessoais ganham outro nível: o da condição humana de estar com os outros.

A *raiva* foi a outra emoção primária universal, citada na tabela 22, aparecendo com apenas 02 ocorrências (7,7%) e somente na escola pública.

Esses dois alunos, que responderam *raiva*, focalizaram mais o sentimento de quem não gosta, desconsiderando parcialmente a nota baixa, pois afirmaram que não é habitual tirarem o que os que não gostam deles desejam: a nota baixa. Por isso quem não gosta deles, fica com raiva. Mas, quando acontece tirarem uma nota baixa, eles ficam alegres. Estas duas respostas podiam ser incluídas em alegria, mas preferimos destacá-las e registrar em *raiva* pela singularidade das respostas.

Na categoria *emoções secundárias/sociais* tivemos o maior número de ocorrências (16) de toda a tabela 22. Dos 42 alunos das duas escolas, 38,1% deles responderam com uma emoção secundária/social. Na escola privada houve 06 ocorrências (37,5%) entre os seus 16 alunos e 10 ocorrências (38,5%) entre os 26 alunos da escola pública.

As emoções secundárias/sociais citadas foram: *aceitação*, *desrespeito*, *vergonha* e *orgulho*. As mais referidas foram aceitação e desrespeito com 07 ocorrências para cada uma, nas escolas privada e pública.

Os *sentimentos de fundo* tiveram 07 ocorrências ao todo (16,7%), dessas 05 foram na escola privada (31,2%) e 02 na escola pública (7,7%). *Desinteresse* e *bem-estar* foram os sentimentos de fundo citados.

As explicações dadas pelos alunos da 8ª série, das escolas privada e pública, tanto na categoria emoções secundárias/sociais quanto nos sentimentos de fundo, dizem as mesmas coisas que sintetizamos em: *não gostam de mim*, *não querem meu bem*, *não se interessam comigo*, etc, já analisadas anteriormente.

Na categoria *Outros*, encontramos 06 ocorrências (14,3%) ao todo, nas duas escolas, privada e pública. Sendo que os alunos da 8ª série citaram apenas a sub-categoria *Não sei*, pois não percebiam nenhuma reação física ou verbal e acreditavam que eles não tinham por que se preocupar, já que não gostavam deles.

A partir da amostra podemos concluir que a ausência da amizade cria o espaço para a existência do prazer da “felicidade” com a infelicidade do outro. É uma espécie de vingança indireta, pois, por não gostar de determinado colega, há o comprazimento, a alegria de vê-lo prejudicado, mesmo que a própria pessoa não seja o agente da ação.

Portanto, havendo amizade entre os alunos, certamente, não haverá a alegria pelo insucesso do outro, pois, segundo Bennett (1995, p.181): “a amizade é algo mais profundo. De fato, é uma forma de amor”. Com efeito, é

indicada pelos alunos, a necessidade de se investir mais nas relações interpessoais positivas na escola.

Buscando verificar uma de nossas variáveis dependentes sobre a influência das emoções/sentimentos entre os sujeitos da escola, perguntamos aos alunos de 5ª e 8ª série, “se eles acreditavam que sentimento(s) expresso(s) pelo professor pode(m) ajudar os alunos no bom desempenho escolar”, ao que a grande maioria respondeu que, na opinião deles, *influencia sim*.

Para Restrepo (2000, p. 15), “é impossível desconhecer o papel da emoção como moduladora e estabilizadora dos processos de aprendizagem”, pois acredita que o fenômeno afetivo é tão presente nas relações humanas e tem tanta influência nos encontros entre as pessoas que esse desconhecimento coloca em risco a qualidade das relações afetivas.

TABELA 23 - INFLUÊNCIA DAS EMOÇÕES/SENTIMENTOS EXPRESSOS PELO PROFESSOR – 5ª SÉRIE – ALUNO

OPÇÕES	ESCOLA PRIVADA EA (23)		ESCOLA PÚBLICA EB (21)		TOTAL EA+EB (44)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
SIM	20	86,9	18	85,7	38	86,4
NÃO	01	4,3	02	9,5	03	6,8
DEPENDE	01	4,3	-	-	01	2,3
NÃO SEI	-	-	01	4,8	01	2,3
NÃO RESPONDEU	01	4,3	-	-	01	2,3
TOTAL	23	-	21	-	44	-

Fonte: Dados da pesquisa. Questão com mais de uma opção.

Dos 44 alunos da 5ª série das duas escolas, 86,4% afirmou que há influência dos sentimentos dos professores para eles. Das 38 ocorrências totais, 20 delas encontradas entre os 23 alunos na escola privada e 18, entre os 21 alunos da escola pública, conforme consta na tabela 23.

Apenas 03 alunos responderam que não há influência dos sentimentos expressos pelo(s) professor(es) no desempenho do aluno(s). 01 única ocorrência foi registrada entre os 23 alunos na escola privada, e as outras 02 ocorrências encontramos entre os 21 alunos da escola pública.

Por mais que reconheçamos a possibilidade de mantermos o sentido de alerta ou a vigilância para com os sentimentos alheios que estejam a in-fluir “derramar para dentro” (LACERDA, 1996, p.19) no nosso estado emocional, precisamos aceitar a necessidade de desenvolvermos a capacidade de compreender que “[...] o comportamento expressivo-emocional de alguém pode ter impacto em outra pessoa [...]”. (SAARNI, 1999, p. 75, In SALOVEY e SLUYTER)

Apenas 01 aluno da escola privada respondeu que *depende* e também 01 único aluno na escola pública disse que *não sabia*. Uma aluna da escola privada não respondeu a esta pergunta. As únicas possibilidades oferecidas pelo formulário eram “sim” ou “não”, contudo estes dois alunos responderam “depende” e “não sei”, que consideramos, pois representam a relatividade e/ou dúvida e a ausência de consciência sobre a influência emocional que existe em toda parte.

Como complemento desta pergunta, cujos dados apresentamos na tabela 23, indagamos também sobre que tipo de sentimentos expressos pelo

professor poderiam ajudar os alunos no bom desempenho escolar. As respostas deles foram categorizadas e apresentamo-las na tabela 24, a seguir:

TABELA 24 – SENTIMENTOS E EMOÇÕES EXPRESSOS PELO PROFESSOR QUE INFLUENCIAM POSITIVAMENTE NO DESEMPENHO ESCOLAR – 5ª SÉRIE – OPINIÃO DO ALUNO

SENTIMENTO	ESCOLA	ESCOLA PRIVADA A (23)		ESCOLA PÚBLICA B (21)		TOTAL A+B (44)	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
I	ALEGRIA (EPU)	13	56,5	07	33,3	20	45,4
	AMOR (EPU)	02	8,7	03	14,3	05	11,3
	TRISTEZA (EPU)	03	13	01	4,7	04	9,1
	RAIVA (EPU)	01	4,3	-	-	01	2,3
	SENTIMENTOS DE FUNDO	05	21,7	03	14,3	08	18,2
	EMOÇÕES SECUNDARIAS OU SOCIAIS	-	-	01	4,7	01	2,3
	SUBTOTAL	24	-	15	-	39	
II	VIRTUDES	07	30,4	05	23,8	12	27,3
	HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAIS	-	-	03	14,3	03	6,8
	TOTAL	31	-	23	-	54	-

Fonte: Dados da pesquisa. Questão com mais de uma opção.

Das *emoções/sentimentos primárias/universais*, a *alegria* foi a mais citada, inclusive a que teve maior frequência de toda a tabela 24.

A *alegria*, ao todo, teve 20 ocorrências (45,4%) entre os 44 alunos das duas escolas. Na escola privada, houve 13 ocorrências (56,5 %) entre os 23 alunos, e entre os 21 alunos da escola pública foram 07 ocorrências (33,3%).

O quadro 20, que apresentamos a seguir, mostra extratos das justificativas dos alunos de 5ª série das escolas privada e pública, o que permite facilmente identificar a repercussão emocional nos alunos do sentimento/emoção alegria, quando expresso pelos professores.

**QUADRO 20 – ALEGRIA DO PROFESSOR E O BOM DESEMPENHO ESCOLAR
DOS ALUNOS**

EXTRATO DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS DA 5ª SÉRIE RAZÕES		
SENTIMENTO	ESCOLA PRIVADA E PÚBLICA	
A L E G R I A	Gosta do professor e passa a gostar da matéria;	O sentimento fica dentro da gente;
	Ajuda, incentiva;	Indica que vai ensinar;
	É importante;	O aluno participa mais;
	Contagia; Entusiasma;	Tem bom desempenho;
	Ensina sobre sentimentos;	Dá mais vontade de estudar;
	Alunos se sentem importantes;	Ajuda a se interessar mais;
	Aprende mais;	Demonstra o que está sentindo;

Fonte: Dados da tabela 24. Questão com mais de uma opção.

Observa-se a relação afetiva positiva existente entre professor e aluno sendo estendida também para a matéria, o que, sem dúvida alguma, viabilizará uma melhor aprendizagem do aluno. Outros alunos consideram que a alegria expressa pelo professor incentiva, contagia e entusiasma.

Patch Adams (1999) afirma que “o amor é contagioso” e isso pode ser estendido para a alegria e mesmo generalizado para todas as emoções, pois, segundo Wallon (1995, p.99), “a emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio”.

Nas expressões dos alunos “*ensina sobre sentimentos*” e “*demonstra o que está sentindo*”, são sugeridas duas questões profundamente necessárias nas relações interpessoais e, em especial, entre professor e aluno e, por que não dizer, entre todos os sujeitos da escola: a consciência da possibilidade de ensino-aprendizagem emocional e a possibilidade e necessidade da autenticidade afetiva.

Segundo Valle (1997, p.61), “as aptidões emocionais são a base para a aprendizagem, entendida em seu sentido próprio e também na realidade escolar do dia-a-dia”. Logo, ao reconhecermos as emoções na base da aquisição do conhecimento e aceitarmos que a imitação (Lacerda, 1996) é uma das formas primárias de aprendizagem do ser humano, inclusive mantida, mesmo após adquirir outras formas de aprender, fica confirmado que a expressão de sentimentos do professor é maneira de ensinar aos alunos como sentir e expressar as emoções/sentimentos autênticas e socialmente aceitáveis.

Quanto à autenticidade afetiva, Rogers (1978, p. 18-9) afirma que há três condições para existir um clima de promoção de crescimento no relacionamento, inclusive no de professor e aluno, sendo logo a primeira condição a *autenticidade* – veracidade – congruência. As outras duas condições são a *aceitação*, atenção ou apreciação – a consideração incondicional positiva e a *compreensão empática*.

Outros alunos afirmaram também que a alegria expressa pelo professor “*ajuda a se interessar mais*” e “*faz o aluno participar mais*”. Dessa forma, verifica-se que a alegria do professor funciona como estímulo para a motivação do aluno e, inclusive, é tida por eles como uma autorização para o aluno participar mais.

A emoção primária/universal *amor* teve 05 ocorrências (11,3%) ao todo, entre os 44 alunos. Na escola privada, houve 02 ocorrências (8,7%) entre os seus 23 alunos e 03 ocorrências (14,3%) entre os 21 alunos da escola pública. Esses alunos justificaram suas respostas, dizendo que, quando o professor expressa amor, eles se apegam a ele; demonstra ser bom, cativa e o “*o sentimento fica dentro da gente*”.

Com essa última expressão, o aluno nos permite deduzir que além de ajudá-lo momentaneamente, o amor influencia-o, pois fica “dentro da gente”, e segundo Piaget (1961), um determinado conteúdo para ser aprendido, precisa ser assimilado e acomodado nas estruturas mentais do sujeito.

A *tristeza* foi citada 04 vezes (9,1%) entre os 44 alunos das duas escolas. Sendo 03 ocorrências (13%) na escola privada e 01 ocorrência na escola pública. As justificativas dos alunos foram interessantes, pois, para eles, se o professor demonstrar que está triste, eles vão tentar agradá-lo e vão estudar mais, da mesma forma que “*o aluno entende o tipo de aula que vai ter*”.

Nesse caso, esse “tipo de aula”, anunciado pelo aluno, será diferente da aula monótona e sem vida, será sim uma aula triste, pois faltarão no professor motivação, dinamismo e entusiasmo, mas o aluno sabe que não é descaso do professor, é tristeza, que ele entende e parece relevar. A tristeza tomou o lugar que deve existir na aventura pedagógica, segundo Saltini (1999).

A *raiva* teve 01 única ocorrência entre os 23 alunos da escola privada, que afirmam que, se o professor está zangado, “*o aluno entende o tipo de aula que vai ter*”. Isso identificou-se, da mesma forma, quando outro aluno se referia à tristeza; contudo, entendemos que a espera por esse tipo de aula faz com que os alunos fiquem na defensiva, temerosos e pouco espontâneos.

Segundo um aluno da 5ª série, nesses dias, a turma fica quieta, já que o professor está zangado, com raiva e, então, acaba prestando mais atenção à aula.

O que aparentemente poderia se esperar que fosse prejudicial à relação professor-aluno e à própria aprendizagem, como a tristeza, a raiva ou qualquer outro sentimento negativo expressos pelo professor, segundo Rogers (1978, p. 18), na verdade, ajuda a pessoa em seu crescimento, pois “são os *sentimentos* e as *atitudes* que promovem a ajuda, quando expressos, e não as opiniões ou os julgamentos sobre a outra pessoa”.

Na categoria *sentimentos de fundo* houve 08 ocorrências (18,2%) entre os 44 alunos da 5ª série das duas escolas; sendo que foram 05 ocorrências (21,7%) entre os 23 alunos de escola privada e 03 ocorrências (14,3%) na escola pública entre os seus 21 alunos.

Os *sentimentos de fundo* citados foram: o *bem-estar*, a *harmonia* e a *excitação*.

Para o sentimento de fundo *bem-estar*, os alunos se referiram bastante à necessidade do professor expressar simpatia, pois “*todo mundo gosta de se abrir com eles*” e afirmam ser este um dos melhores sentimentos que pode existir numa pessoa.

Os alunos, que consideram a *harmonia* o sentimento indispensável para ser expresso pelo professor e poder ajudar no bom desempenho do aluno, justificam dizendo que o não se sentir ameaçado “*ajuda a estudar e a fazer os deveres*”. Referem-se ainda à paz, categorizada no sentimento de fundo

harmonia porque, para os alunos, com um professor pacífico se “*pode aprender mais*” e ele “*passa confiança*”.

Na história da humanidade, no oriente e no ocidente, a paz sempre tem sido buscada, naturalmente solicitada pelos conflitos e pelas guerras; a exemplo temos a peça teatral de Aristófanes – um grande lutador pela causa da paz, segundo Kury (s.d.) – intitulada “A Paz” que foi composta no auge da guerra do Peloponeso e representada pela primeira vez em 421 a.C., em Atenas.

Outros tantos autores têm publicado sobre a necessidade de se construir a paz e a relacionam com a felicidade (LUBBOCK, 1968), percebendo “a paz como um estado de harmonia interior, resultado de uma visão não fragmentada do saber” (WEIL, 1993, p.29) num tomar consciência de que a paz começa em cada um de nós (O’DONNELL, 1994), portanto, para viver em paz é necessário manter mente alerta, segundo Hanh (1999), na compreensão que por fim a paz é conquistada pela libertação pessoal do sofrimento (LARRAÑAGA, 2001)

Já sobre o sentimento de fundo *excitação*, os alunos falaram do incentivo do estado de excitação/animação do professor que acaba por motivá-los e “*bota o aluno para cima*”. A cada expressão dos alunos mais se confirma a influência mútua que há entre o par pedagógico.

Na categoria *emoções secundárias/social* houve apenas 01 única ocorrência entre os 21 alunos da escola pública. Não houve ocorrência na escola privada. A emoção secundária/social citada foi o *respeito* e o aluno explicou que “*o professor demonstra o que está sentindo*”. Acreditamos que esta emoção social é a base do bom relacionamento da relação saudável.

Dessa forma, verificamos que o conhecimento das emoções sociais do professor pelos alunos dá a estes uma sensação de segurança, que gera um sentimento de confiança e tranquilidade, viabilizando cada vez mais o enfrentamento das dificuldades emocionais, cognitivas e sociais, com melhores possibilidades de superação.

As *virtudes* apareceram como segunda categoria mais citada na tabela 24, na 5ª série, com 12 ocorrências (27,3%) entre os 44 alunos das duas escolas. Com a frequência de 07 (30,4%) na escola privada e de 05 (23,8%) na escola pública.

As virtudes citadas pelos alunos foram: *compaixão*, *amizade* e *honestidade*.

Os alunos que disseram *compaixão* justificaram suas respostas afirmando que essa virtude convence o aluno a estudar e passa confiança, fazendo com que melhore em sala de aula.

Na justificativa dos alunos sobre *amizade*, eles informaram que, com um professor que expressa amizade, eles se apegam mais e isso ajuda, porque eles se sentem mais incentivados a estudar; assim, mais se desenvolvem.

A expressão de *honestidade* do professor, segundo os alunos da 5ª série, permite o estabelecimento de uma relação sincera e isso faz com que o aluno “*se desenvolva mais na matéria*”, pois a afetividade será maior.

Com isso podemos inferir que, com a existência da honestidade, pode-se confiar na autenticidade da relação professor-aluno, por conseguinte, se terá um ambiente que favorece o bom desempenho.

Na categoria *habilidades/capacidades intelectuais* encontramos 03 ocorrências (6,8%) entre os 44 alunos das duas escolas, conforme a tabela 24.

Como habilidade/capacidade intelectual foi citada a *criatividade*, somente com ocorrências na escola pública. Na voz dos alunos, a criatividade do professor “*ajuda a se interessar mais*” e com isso o aluno “*aprende mais a matéria*”.

Apesar do baixo índice de indicações da criatividade, para Rogers (in ALENCAR, 2000, p. 14), o desenvolvimento da criatividade é fundamental para os indivíduos e suas relações. Afirma ele:

Eu insisto em que há uma necessidade social desesperada de comportamentos criativos por parte dos indivíduos... Em um tempo em que o conhecimento, construtivo e destrutivo, está avançando de forma acelerada em direção a uma era atômica fantástica, uma adaptação genuinamente criativa parece se apresentar como a única possibilidade para o homem manter-se à altura das mudanças caleidoscópicas de seu mundo...”.

Na 8ª série, à semelhança da 5ª série, a grande maioria (76,2%) dos 42 alunos, responderam que acreditam que os sentimentos expressos pelo professor podem influenciar no bom desempenho escolar dos alunos.

TABELA 25 – INFLUÊNCIA DOS SENTIMENTOS / EMOÇÕES EXPRESSOS PELO PROFESSOR – 8ª SÉRIE – OPINIÃO DO ALUNO

OPÇÕES	ESCOLA PRIVADA EA (16)		ESCOLA PÚBLICA EB (26)		TOTAL EA+EB (42)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
SIM	13	81,2	19	73,1	32	76,2
NÃO	02	12,5	06	23,1	08	19
DEPENDE	01	6,2	-	-	01	2,4
ÀS VEZES	-	-	01	3,8	01	2,4
TOTAL	16	-	26	-	42	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Tivemos, ao todo, 32 ocorrências nas duas escolas, dos alunos que responderam afirmativo, conforme tabela 25, sendo que 13 ocorrências (81,2%) entre os 16 alunos da escola privada e na escola pública houve 19 ocorrências (73,1%) entre os seus 26 alunos. Foi demonstrada uma maior consciência desta influência emocional, segundo os dados, pelos alunos da 8ª série da escola privada.

E isso se confirma, pois o índice de 23,1% dos 26 alunos da escola pública, que corresponde a 06 ocorrências, disseram não acreditar na influência emocional do professor sobre eles, contra as 02 ocorrências (12,5%) entre os 16 alunos da escola privada.

Conforme já informamos na análise da tabela 23, da 5ª série, as únicas opções do formulário eram “sim” ou “não”, contudo dois alunos responderam “às vezes”, por acreditarem que depende do sentimento expresso e defendem que esta influência emocional só acontece porque “*aluno gosta de atenção*”, disse um deles.

No entanto, os dados desta tabela indicaram que há predominância de consciência dos alunos de 8ª série, nas escolas privada e pública, sobre a

influência emocional exercida sobre eles, consciente ou inconscientemente, pelo professor.

Perguntamos para esses mesmos alunos da 8ª série, das escolas privada e pública, quais os sentimentos que, sendo expressos pelo professor, ajudariam no bom desempenho deles. As respostas deles são apresentadas nos dados da tabela 26, a seguir.

TABELA 26 – SENTIMENTOS E EMOÇÕES EXPRESSOS PELO PROFESSOR QUE INFLUENCIAM POSITIVAMENTE NO DESEMPENHO ESCOLAR – 8ª SÉRIE – OPINIÃO DO ALUNO

ESCOLA	ESCOLA PRIVADA EA (16)		ESCOLA PÚBLICA EB (26)		TOTAL EA+EB (42)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
SENTIMENTOS						
ALEGRIA (EPU)	03	18,7	07	26,9	10	23,8
AMOR (EPU)	02	12,5	06	23,1	08	19
TRISTEZA (EPU)	-	-	02	7,7	02	4,7
SENTIMENTOS DE FUNDO	04	25	05	19,2	09	21,4
EMOÇÕES SECUNDARIAS OU SOCIAIS	02	12,5	01	6,2	03	7,1
SUBTOTAL	11	-	21	-	32	-
VIRTUDES	03	18,7	05	19,2	08	19
HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAIS	02	12,5	05	19,2	07	16,6
TOTAL	16	-	31	-	47	-

Fonte: Dados da pesquisa. Questão com mais de uma opção.

Conforme se observa na tabela 26, a *alegria*, emoção primária/universal, é o sentimento mais citado, tanto na escola privada, com 03 ocorrências (18,7%) entre os seus 16 alunos, quanto na escola pública com 07 ocorrências (26,9%) entre os seus 26 alunos. Ao todo, foram 10 ocorrências (23,8%) nas duas escolas.

Os alunos que responderam alegria, na 8ª série, de acordo com os dados do parágrafo anterior, afirmaram que a alegria “*deixa o aluno interessado*” e a “*a aula é menos estressante*”, o que nos faz evocar o pensamento de Thomas Carlyle – historiador e ensaísta britânico – quando diz que “é maravilhosa a força da alegria. A sua resistência excede tudo o que se possa imaginar”. (In CLARET, 1998, p. 61), pois, acrescenta um aluno, “*faz a aula deixar de ser monótona*”.

Para vencer o estresse de “*certas aulas*”, normalmente, se recorre à alegria, pois, segundo Guerra Junqueiro – poeta, escritor e filósofo português –, “ser alegre é ser forte; a força é uma alavanca. Em tudo o que alvorece há um sorriso de esperança” (In, *ibidem*, p. 68), assim sendo, a aula ganha colorido emocional e a tensão desnecessária deixa de existir na sala de aula.

Outro aluno em defesa da alegria diz que ela “*ajuda a superar as tristezas*”, o que encontra perfeita relação com o pensamento de Vinícius de Moraes – poeta, diplomata e compositor brasileiro – quando ratifica “ser alegre é melhor do que ser triste. A alegria é a melhor coisa que existe”. (In, *ibidem*, p. 103)

Ainda, na resposta de outro aluno da 8ª série, encontramos a afirmação de que a alegria “*contagia*”, o que é confirmado cientificamente por Wallon (1995). O colega dele disse que com um professor que expressa alegria, “*os alunos se sentem mais seguros*”.

A Revista Capricho (In, Claret, 1998, p.36-8), citando várias pesquisas sobre a alegria e as razões para sorrir, como por exemplo, da Universidade de

Stanford e Michigan (EUA), indica dentre outras coisas que, a alegria é sinônimo de confiança.

O *amor* foi a segunda emoção primária/universal mais citada na 8ª série, com 08 ocorrências (19%) ao todo, nas duas escolas. Na escola privada tivemos 02 ocorrências (12,5%) entre os seus 16 alunos e 06 ocorrências (23,1%) entre os 26 alunos da escola pública.

Estes alunos explicaram que o professor que consegue expressar amor para os alunos, “*deixa o aluno interessado*”. Com amor “*dá bom resultado*”, “*o aluno tem mais ânimo*”. Disseram também que, com a presença do sentimento amor nas aulas, eles se sentem mais seguros, pois recebem mais carinho.

Para Massaro (2000, p.13), a insegurança afetiva se instaura na pessoa que não tem certeza de que os outros gostam dela e é a mais conhecida das inseguranças. Este autor, médico psicoterapeuta, doutor em Psiquiatria e filósofo, chega a afirmar que a insegurança é uma pedra no caminho da felicidade. Logo, pode-se concluir o quanto é importante para o aluno se sentir amado e seguro para a realização de sua aprendizagem, vencendo qualquer insegurança que esteja a fragilizá-lo.

Os alunos não fizeram qualquer diferenciação entre o amor que o professor sinta pelo que faz (profissão) ou se por quem faz (aluno).

A *tristeza* também foi citada 02 vezes (7,7%) na escola pública, entre os seus 26 alunos. Ao ser indagado sobre o porque da tristeza, expressa pelo professor, poder ajudar no bom desempenho escolar, os alunos explicaram, dizendo que a expressão desse sentimento “*ajuda no entendimento*” deles sobre o estado emocional do professor e “*pode ajudá-lo a ficar bem*”. John Mayer

assegura que reconhecer um estado de espírito negativo já é querer livrar-se dele. (*apud*, GOLEMAN, 1996, p. 334). Talvez essa seja a compreensão do aluno.

Ainda consideramos que a expressão verbal ou não-verbal pode acontecer, sem necessariamente, a pessoa ter consciência e explicitamente falar “*estou triste*”. Pode ser através de expressão facial, tom de voz, gesto ou mesmo o comportamento como um todo, externando a falta de ânimo.

Na categoria *sentimentos de fundo* tivemos 09 ocorrências (21,4%) ao todo, nas duas escolas. Ficando a escola privada com 04 ocorrências (25 %) entre os seus 16 alunos e 05 ocorrências (19,2 %) entre os 26 alunos da 8ª série, da escola pública.

Os sentimentos de fundo citados foram: *estabilidade, interesse, bem-estar, harmonia, energia, excitação*. Na 8ª série houve maior número de tipos de sentimentos de fundo citados, o que já demonstra maior consciência de sentimentos e maior riqueza vocabular.

As explicações dos alunos da 8ª série, não foram tão ricas quanto ao número de sentimentos de fundo citados por eles. Elas resumem-se em: *demonstrar o que sente resolve o problema; o aluno vai querer aprender e tem mais ânimo; o professor traz paz e deixa o aluno menos triste; pode ajudar o aluno que chega angustiado*.

Ao refletirmos sobre os extratos das explicações dos alunos, recordamos Parmênides (540 – 450 a.C.), quando diz “o humano é um espelho disponível. Se olhar para o caos, tornar-se-á caos, se olhar para a luz, tornar-se-á

luz! Se pensar o ser, tornar-se-á igual ao ser!” (*apud*, BUZZI, 2002, p. 187), denotando o quanto de influência existe nas relações estabelecidas.

Na categoria *virtudes* foram encontradas 08 ocorrências (19%) ao todo, nas duas escolas. Foram 03 registros (18,7%) entre os 16 alunos da escola privada e na escola pública registramos 05 ocorrências (19,2%) entre os seus 26 alunos.

As virtudes citadas foram: *amizade, compaixão, honestidade*. Para as virtudes *amizade* e *compaixão*, as explicações dos alunos da 8ª série, giravam em torno da questão de existir uma maior ajuda do professor para com os alunos.

Houve um aluno que respondeu que a *amizade* do professor poderia ajudar o aluno a superar a tristeza. Neste caso, o aluno demonstrou que falava em causa própria.

Em relação a virtude *honestidade*, o aluno que citou, afirmou que, com o professor honesto, eles se sentem mais seguros. Sobre esta questão já discutimos anteriormente.

Na categoria *habilidades/capacidades intelectuais* registramos 07 ocorrências (16,6%) nas escolas privada e pública. Na escola privada houve 02 ocorrências (12,5%) entre os seus 16 alunos e na pública tivemos 05 ocorrências (19,2%) entre os 26 alunos.

As habilidades/capacidades intelectuais citadas foram: *compreensão, atenção, cobrança, preocupação e dedicação*.

A *compreensão* foi a mais citada pelos alunos da 8ª série e explicaram dizendo que “*o professor [compreensivo] entende o aluno*”, “*se interessa mais e dá ânimo*”. Sem a compreensão entre o par pedagógico, nada mais resta, a não ser a confirmação do pensamento de Heráclito de Éfeso, 540 – 470 a.C. (1993, p.67), “sem compreensão: ouvindo, parecem surdos, o dito lhes atesta: presentes estão ausentes”.

A com-preensão entre professor e aluno é uma boa garantia para a definição de uma relação, que deve produzir conhecimento, pois são duas singularidades que interagem, na expectativa de nesse encontro acontecer a aprendizagem. Para Auges (1998, p.56), “a compreensão de si fundamenta-se no reconhecimento da coexistência, e ao mesmo tempo constitui-se como ponto de partida para a compreensão do outro”. Com isto, a base da compreensão do professor em relação ao aluno, estando nele buscar compreender a si mesmo.

Os alunos que responderam *atenção* justificaram dizendo: “o aluno que recebe atenção *“se torna amigo do professor”*, “*demonstra o que sente*” e “*resolve o problema*”.

Para Sivananda (1991, p. 59), “os benefícios provenientes da prática da atenção são incalculáveis. (...) A atenção é induzida pela beleza e pela natureza atraente da coisa”. No caso específico da sala de aula, a atenção dedicada pelo professor ao aluno, demonstra a este o interesse daquele. Isso fará com que o aluno se sinta querido, aceito e reconhecido no processo de aprendizagem.

Ora, considerando que “a atenção básica precede a consciência, ao passo que a atenção focalizada acompanha o desenvolvimento da consciência”, segundo Damásio (2000b, p. 36), o aluno sendo focalizado na tenção do

professor é a condição para que ele se sinta existindo na subjetividade do professor, tendo como consequência a sensação de ser valorizado, por ser de fato consciente para o professor a existência e a presença do aluno na sala de aula e na relação estabelecida entre ambas (ensino-aprendizagem).

O aluno que respondeu *cobrança* justificou, dizendo que o professor que cobra do aluno faz com que ele “*se esforce mais*”. Este aluno indica a cobrança como um estímulo para as realizações das tarefas e do bom desempenho do seu papel de aluno. Consideramos ser esta, uma opinião heterônoma, que deve ser trabalhada no sentido de evoluir ao estudo de determinação autônoma.

Nesta mesma linha da análise, ou seja, da heteronomia, vamos encontrar a resposta do aluno de escola privada que disse “*preocupação*”, pois o professor preocupado com o aluno, “*manda estudar*”.

E o aluno da 8ª série da escola pública que respondeu *dedicação*, explicou que, para ser dedicado, o professor precisa “*gostar de ensinar*” e isso “*motiva o aluno*”; ou seja, o fazer pedagógico afetivo na ocupação prazerosa do realizar, acende no aluno o desejo de bom desempenho.

Na categoria *emoções secundárias sociais*, encontramos 03 ocorrências (7,1%) na 8ª série, entre os 42 alunos das escolas, privada e pública. Dessas foram 02 ocorrências (12,5%) entre os 16 alunos da escola privada e apenas 01 ocorrência entre os 26 alunos da escola pública.

As emoções secundárias/sociais citadas pelos alunos foram a *confiança* com 02 ocorrências e o *respeito* com 01 ocorrência, nas duas escolas, privada e pública.

Esses alunos acreditam que o professor que expressa *confiança*, “*ajuda* [os alunos] *a ter auto-confiança*”, pois, ao professor inspirar esta emoção secundária/social, o aluno se sente seguro e passa a confiar mais em suas potencialidades.

Para Albisette (1998c, p. 28), “a segurança interior consiste na confiança em si mesmo, em saber que o que acontecer, seja o que for, será enfrentado”. E conseguir estabelecer este sentimento amparado na confiança construída com o professor, torna verdadeiramente, o ambiente sala de aula, acolhedor.

Os alunos da 8ª série da escola pública, os únicos que indicaram o *respeito*, como possibilidade de ajuda para o bom desempenho escolar, sendo expresso pelo professor, disseram que o aluno “*se interessa mais*”, quando esta é a emoção secundária/social presente na conduta do docente.

Para Rúdio (1999b, p. 19-49 *passim*), o respeito é necessário para o estabelecimento do diálogo e para a condição de estar com o outro, pois é ele que assegurará o direito da outra pessoa manifestar sua originalidade, seu ritmo, sua capacidade de escolher e decidir, ou seja, de manter sua própria natureza. Apesar do baixo número de ocorrência, apenas 01, é de suma importância, a existência do respeito na relação professor-aluno, pois, segundo Leloup (2001, p. 195) o respeito “é uma forma de amor”.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS OBTIDOS DOS OUTROS SUJEITOS DA ESCOLA

ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS DOS OUTROS SUJEITOS DA ESCOLA

“O grande desafio da análise não é somente chegar às partes distintas, mas, sem perder o todo, utilizá-las na construção da síntese.”

Lindomar Coutinho da Silva

Com a intenção de verificar a consciência das emoções e dos sentimentos presentes na escola, além de pesquisarmos a opinião dos alunos, assim fizemos também com os outros sujeitos da escola, quais sejam: professores, direção e pessoal de apoio (zelador, porteiro, auxiliar de disciplina, suporte técnico e auxiliar de informática).

A partir das respostas dos outros sujeitos da escola, podemos perceber as semelhanças e diferenças entre as opiniões de todos os sujeitos da escola, o que permitirá uma visão geral do estado de consciência emocional na escola.

TABELA 27 – SENTIMENTOS IDENTIFICADOS EM SI MESMOS – OSE – ESCOLA PRIVADA E PÚBLICA

Fonte: Dados da pesquisa. Questão com mais de uma opção.

Ao perguntarmos aos outros sujeitos da escola sobre os sentimentos

Sentimento	Direção		Professor		Apoio		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
ALEGRIA (EPU)	02	12,5	04	23,5	05	20,0	11	17,0
RAIVA (EPU)	02	12,5	01	5,7	06	24,0	09	15,5
TRISTEZA (EPU)	02	12,5	02	11,8	04	16,0	08	13,8
I AMOR (EPU)	02	12,5	01	5,7	03	12,0	06	10,3
MEDO (EPU)	01	6,2	01	5,7	01	4,0	03	5,2
AVERSÃO (EPU)	-	-	01	5,7	-	-	01	1,7
SENTIMENTOS DE FUNDO	06	37,5	06	35,3	04	16,0	16	27,6
EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	01	6,2	01	5,7	02	8,0	04	6,7
SUBTOTAL	16	100	17	65,4	25	86,2	58	81,7
II VIRTUDES	-	-	08	30,8	02	6,7	10	14,1
DESENCADEADORES OU CONSTITUINTES DE EMOÇÃO	-	-	01	3,6	01	3,4	02	2,6
OUTROS	-	-	-	-	01	3,4	01	1,4
TOTAL	16	100	26	100	29	100	71	100

identificados em si, tivemos o total de 71 ocorrências, conforme tabela 27.

As *emoções primárias/universais* (EPU) citadas foram: *alegria, tristeza, raiva, amor, medo e aversão*. Portanto, a única EPU não citada foi a *surpresa*.

A *alegria* foi o sentimento mais citado (11 ocorrências – 26,9%) entre as 38 ocorrências totais de EPU, registradas pelas categorias *direção, professor* e *apoio*, das duas escolas, privada e pública.

Das 09 ocorrências de emoções primárias/universais registradas pela *direção*, 02 ocorrências (22,2%) foram de *alegria*. Das 10 ocorrências de EPU citadas pelos *professores*, 04 ocorrências (40%) foram para a *alegria* e das 19 ocorrências registradas pelo grupo de *apoio*, 05 delas (26,3%) foram para *alegria*.

A *raiva* foi a emoção primária/universal, depois da *alegria*, mais citada pelos outros sujeitos da escola. Tivemos a soma total de 09 ocorrências para *raiva* (23,6%) do total das 38 ocorrências de EPU.

A *direção* indica 02 ocorrências (22,2%) para *raiva*, das 09 ocorrências totais registradas nesta categoria. Na categoria *professor* houve apenas 01 ocorrência de *raiva* entre as 10 citações registradas. Para a categoria *apoio* foram registradas 06 ocorrências (31,6%), das 19 ocorrências totais, mencionadas pelo pessoal de apoio.

A *tristeza* teve uma frequência total de 08 (21%), das 38 ocorrências totais de emoções primárias/universais; sendo que, na categoria *direção*, houve 02 ocorrências (22,2%) das 09 ocorrências totais desta categoria.

Na categoria *professor*, houve 02 ocorrências (20%) para tristeza, das 10 ocorrências registradas nesta categoria; e na categoria *apoio*, foram 04 ocorrências (21%) das 19 citações feitas pelo pessoal de apoio das escolas privada e pública.

Essas três emoções primárias/universais mais citadas pelos outros sujeitos da escola (alegria, raiva e tristeza) coincidem com as emoções e sentimentos de maior frequência entre os alunos de 5ª e 8ª séries das escolas privada e pública.

Note-se que somando-se os totais de ocorrências de raiva e tristeza, emoções/sentimentos que não contribuem positivamente para um bom clima sócio-afetivo, podemos considerar que, para 44,6% dos outros sujeitos da escola o clima sócio-afetivo não é positivo. Somando-se a esse total os 7,7% do medo, obtemos um novo total de 52,3% de indicações de sentimentos/emoções negativas percebidas em si mesmo pelos outros sujeitos da escola. Consideramos esse dado como importante vez que estes são os adultos, responsáveis pela educação dos jovens e mais da metade deles reconhecem em si mesmo, emoções/sentimentos negativas como predominantes.

O *amor* teve 06 ocorrências (15,8%) no total de citações, da soma total de 38 ocorrências registradas para todas as emoções primárias/universais.

Este sentimento foi citado 02 vezes (22,2%) pela categoria *direção* e apenas 01 ocorrência foi registrada na categoria *professor*. Na categoria *apoio* houve 03 ocorrências (15,8%), nas duas escolas, privada e pública.

Os sentimentos *medo* e *aversão* tiveram poucas ocorrências, sendo citados 03 vezes e 01 vez, respectivamente.

Verifica-se aqui, na amostra dos outros sujeitos da escola, que as emoções/sentimentos não autorizados socialmente – conforme os dados já analisados das tabelas 01 e 02 dos alunos de 5ª e 8ª séries, são pouco citadas, o que não significa ausência dessas emoções nos sujeitos que responderam sobre a identificação de sentimentos em si.

Para os *sentimentos de fundo*, tivemos ao todo 16 ocorrências (22,5%) da soma total de 71 ocorrências; sendo que 06 ocorrências (37,5%) foram citadas pela categoria *direção*, 06 ocorrências (23,1%) foram mencionadas pelos *professores* e 04 (13,8%) pela categoria *apoio*.

Os sentimentos de fundo citados por essas categorias foram: *equilíbrio, estabilidade, ansiedade, excitação, desequilíbrio, instabilidade, bem-estar*; destes, o sentimento mais mencionado na soma das três categorias foi a *ansiedade*.

Segundo Albisetti (1997a, p. 03), “a palavra ansiedade deriva de um termo latino que significa apertar, sufocar”, e isso, ou seja, a etimologia da palavra, já nos faz entender o quanto o adulto, frente a todas as cobranças pessoais, emocionais, profissionais, econômicas e sociais, sente-se sufocado, chegando mesmo, por vezes, ao estresse.

Este sentimento é definido por Angerani-Camon (1999, p. 15) da seguinte forma: “(...) ansiedade consiste naquele estado em que se vive com um pé no presente e outro no futuro – e o que é pior, sofrendo”.

A ansiedade considerada nestes termos gera expectativa, insegurança e descentra a pessoa do seu eixo, pois acaba por não viver bem o seu momento

presente, devido à ânsia pelo futuro, esperado/desejado ou temido. Isso confunde a consciência, a percepção do indivíduo.

Para Thich Nhât Hanh (1999, p.60), “a consciência do sentimento no sentimento é a mente experimentando a consciência da mente, na mente” e, com isso, acreditamos que a pessoa, desperta para a sua realidade objetiva e subjetiva, estará muito mais cônica dos seus pensamentos, emoções e sentimentos, ficando dessa forma atenta para os motivos e objetivos estabelecidos na própria vida.

Dessa forma, esta pessoa estará muito mais competente para vencer o medo e a aversão, e ver a vida como infinitamente preciosa, e cada minuto dela digno de ser vivido. (HANH, 1999, p. 69).

Por mais que se explique o alto índice de ansiedade presente na atual sociedade terrena, devido à grande complexidade nas relações sociais, nos mais variados setores, isso não impede que a ansiedade seja prejudicial ao equilíbrio do homem, inclusive, alterando a saúde deste, segundo SILVA (1998).

O Dr. Marco Aurélio Dias da Silva citando uma das mais abrangentes e simplificadas definições para ansiedade, afirma que ela é “a sensação, às vezes vaga, de que algo desagradável está para acontecer” (SILVA, 1998, p. 125), e descreve-a dizendo que “inclui um conjunto de sintomas, como ‘tensão’ e ‘nervosismo’, e do ponto de vista físico, tremores nas mãos, ‘frio na boca do estômago’ e, nos casos mais intensos, desarranjos intestinais e urinários”.

Mesmo que comumente não se chegue aos casos mais intensos, a tensão e o nervosismo presentes na direção, nos professores e no pessoal de

apoio da escola, certamente, gera instabilidade nas relações escolares, quer entre os outros sujeitos da escola e os alunos, quer entre eles mesmos.

As *emoções secundárias/sociais* tiveram 04 ocorrências (5,6 %) ao todo, somando as citações das três categorias; sendo que a *direção* e os *professores* tiveram registro de apenas 01 ocorrência cada e na categoria *apoio* houve 02 ocorrências (6,7%).

As emoções secundárias/sociais citadas foram: *vergonha*, *culpa*, *ciúme*, *confiança*. Dessas emoções sociais a única que consideramos positiva é a *confiança*, desde quando maduramente construída.

Segundo Damásio (2000b, p. 432), as emoções secundárias/sociais não são geradas unicamente pela educação em determinada cultura, mas são biologicamente pré-ajustadas no indivíduo como uma possibilidade; por exemplo, a vergonha e a culpa, numa criança a partir de 02 anos de idade.

A vergonha, por exemplo, define Descartes (1998, art. 205, p.169):

(...) é uma espécie de tristeza, fundamentada também no amor por nós mesmos, e que provém da opinião ou do temor que temos de ser censurados. Além disso ela é uma espécie de modéstia ou humildade, e desconfiança de nós mesmos. Pois quando alguém estima tanto a si mesmo que não pode imaginar que é desprezado por quem quer que seja, não pode envergonhar-se com facilidade.

Conforme citação anterior, o que René Descartes, filósofo do século XVII, afirma em sua obra “As paixões da Alma”, é confirmado pelo neurocientista Antonio Damásio (2000b), no século XX, sobre a relação da vergonha com a tristeza, quando este afirma a relação conseqüente das emoções secundárias/sociais na comparação das emoções (sentimentos) de fundo com as

seis emoções primárias/universais. A tristeza é uma emoção/sentimento primária ou universal.

Para Aristóteles (2000, p.39), “a vergonha [é] certa tristeza ou perturbação com respeito aos vícios presentes, passados ou futuros, que pareçam levar à desonra”. O estagirita ainda salienta que a ação vergonhosa pode ser para nós mesmos ou para com aqueles com quem nos preocupamos.

Ainda buscando estabelecer uma relação e diferença entre vergonha e culpa, encontramos em Franco e Ângelis (2000, p.159), o seguinte:

A culpa é carga emocional muito pesada e causadora de várias lesões íntimas, enquanto que a vergonha de condutas inadequadas ou de comportamento inconseqüente se transforma em fator dissolvente da personalidade, que se busca anular mediante a autodepreciação e autopunição.

Outra emoção secundária/social, considerada por Damásio (2000b) como negativa, é o ciúme, devido ao significativo número de problemas que geralmente causa nas relações sociais.

Segundo Descartes (1998, art.167, p. 146):

O ciúme é uma espécie de temor, que se relaciona com o desejo de conservarmos a posse de algum bem; e não provém tanto da força das razões que levam a julgar que podemos perdê-lo, como da grande estima que temos por ele, a qual nos leva a examinar até os menores motivos de suspeita e tomá-los por razões muito dignas de consideração.

O ciúme apresenta-se um tanto paradoxal: ao mesmo tempo em que estimula as racionalizações e fantasias envolvendo as possibilidades de perdas de algum bem, oblitera a capacidade de ver (raciocinar) com clareza, criando cenas, nas quais acabamos por nos escravizar, segundo as fixações mentais, coloridas pelas emoções negativas, deprimentes da pessoa ciumenta e por consequência da relação interpessoal.

Por conta deste temor a que o ciúme está vinculado, é que comumente se afirma que o ciúme é a manifestação ou o reflexo da insegurança da pessoa a um determinado fim. Nesse sentido, a solução que se apresenta é a necessidade da conquista da confiança, sobre a qual assim se refere Aristóteles (2000, p. 35): “ a confiança é o contrário do [temor; o que inspira confiança é o contrário do] temível, (...) ‘e sintetiza’ o que inspira confiança é o distanciamento do temível e a proximidade dos meios de salvação”.

A confiança presente, quer entre os outros sujeitos da escola, quer entre eles e os alunos, certamente, promoverá um ambiente acolhedor e afetivo; portanto muito propício para o desenvolvimento cognitivo e afetivo de todos os sujeitos da escola.

As *virtudes* também foram citadas pelos outros sujeitos da escola, tendo ao todo, 10 ocorrências (14,1%) entre as 71 ocorrências registradas no somatório total. Apenas houve citações de virtudes como se fossem sentimentos pelos professores e pelo pessoal de apoio. E destes, a maior frequência foi na categoria *professor*, com 08 ocorrências (30,8%), contra apenas 02 ocorrências (6,7%) da categoria *apoio*. Não houve nenhum registro de virtude, indicando confusão entre virtude e as emoções e sentimentos pela categoria *direção*.

As virtudes citadas foram: *compaixão, amizade, justiça, sabedoria e honestidade*. A virtude mais citada foi a *compaixão*, com metade do número das ocorrências e todas registradas na categoria *professor*.

A partir desse dado perguntamos: por que o professor identifica tanto a virtude *compaixão*, que foi confundida com sentimento, em si mesmo? Apesar de não termos perguntado sobre o conceito de *compaixão*, para os sujeitos pesquisados, ocidentalmente e no senso comum, muito se atribui ou confunde *compaixão* com pena. Já na filosofia oriental a *compaixão* é considerada como a principal virtude.

Para Bennett (1995, p.75):

(...) a *compaixão* toma posição com o outro em horas de infortúnio. É uma disposição ativa para a amizade e a participação, é a vontade de estar ao lado do outro, trazendo consolo e apoio na tristeza e na aflição.

Ora, essa é uma percepção indicada pelos professores, predominantemente, sentidas em si mesmo, mas que denuncia, conceitualmente, a tendência do estabelecimento da relação com o outro, estando no caso, considerada também, a relação professor – aluno.

A categoria *desencadeadores/constituintes de emoção* teve apenas 02 ocorrências (2,6 %) ao todo; e o único desencadeador emocional citado foi o *prazer*, sendo uma vez pela categoria *professor* e outra pela categoria *apoio*.

Na categoria *Outros*, houve apenas 01 ocorrência e a sub-categoria citada foi a *violência*, pela categoria *apoio*.

Considerando que o exemplo é a melhor maneira de demonstrar para o outro, os comportamentos e atos que devem ser seguidos, e considerando também os dados da tabela 27, que indicam que há uma predominância de emoções e sentimentos percebidos em si mesmo pela direção, professor e pessoal de apoio, classificados pelos autores como negativos, podemos concluir que há uma necessidade de reeducação emocional nos outros sujeitos da escola, para que estes estejam melhores preparados enquanto educadores, para colaborar na educação das emoções dos seus alunos.

Após termos perguntado sobre a consciência dos próprios sentimentos, buscamos verificar a consciência dos outros sujeitos da escola sobre os sentimentos identificados nos outros e os dados compõem a tabela

TABELA 28 – SENTIMENTOS IDENTIFICADOS NO OUTRO – OSE – ESCOLA PRIVADA E PÚBLICA

Fonte: Dados da pesquisa. Questão com mais de uma opção.

A alegria continua sendo o sentimento mais citado no cômputo geral,

Sentimento	Direção		Professor		Apoio		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
ALEGRIA (EPU)	02	16,7	02	12,5	05	21,7	09	17,6
RAIVA (EPU)	03	25,0	-	-	03	13,0	06	11,7
TRISTEZA (EPU)	01	8,3	01	6,2	04	17,4	06	11,7
AMOR (EPU)	-	-	02	12,5	-	-	02	3,5
MEDO (EPU)	01	8,3	01	6,2	-	-	02	3,5
SURPRESA (EPU)	-	-	01	6,2	-	-	01	1,6
SENTIMENTOS DE FUNDO	05	41,6	06	37,5	06	26,1	17	33,3
EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	-	-	03	18,7	05	21,7	08	15,7
SUBTOTAL	12	80,0	16	61,5	23	95,8	51	78,5
HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAL	02	13,3	04	15,4	01	4,2	07	10,8
VIRTUDES	01	6,7	04	15,4	-	-	05	7,7
DESENCADEADORES OU CONSTITUINTES DE EMOÇÃO	-	-	01	3,6	-	-	01	1,5
OUTROS	-	-	01	3,6	-	-	01	1,5
TOTAL	15	100	26	100	24	100	65	100

com 09 ocorrências (34,6%). Na categoria *professor*, houve também 02

ocorrências (26,6%) para alegria e, na categoria *apoio*, foram registradas 05 ocorrências (41,6%) para este mesmo sentimento entre as 12 ocorrências citadas pelo pessoal de apoio das duas escolas, privada e pública.

A *raiva* apresenta o total de 06 ocorrências (23,1%), sendo que houve 03 ocorrências (42,8%) para a categoria *direção*, entre as 07 ocorrências registradas nas EPU e 03 ocorrências, que representam 25% das 12 ocorrências totais de EPU da categoria *apoio*.

Chamou-nos atenção a categoria *professor* não ter identificado nenhuma vez o sentimento de raiva nos outros, até porque, considerando a situação de sala de aula quando, em muitos momentos, é necessário que se faça alguma intervenção junto aos alunos, por exemplo, exigindo comportamentos que sejam favoráveis a boa convivência e aceitos socialmente, há, aí um despertar, pelo menos em alguns alunos, do sentimento de raiva. Como sabemos, essa situação é freqüente na escola; e isso garante a ocorrência deste sentimento, apesar de não ter sido identificado pelos professores ainda que os seus sintomas, quase sempre sejam bem visíveis.

A *tristeza* também teve ao todo 06 ocorrências (23,1%), sendo que houve apenas 01 ocorrência para cada categoria, *direção* e *professor*, ficando 04 ocorrências (33,3%) para a categoria *apoio*, das 12 ocorrências totais de EPU registradas por este grupo.

De acordo com os dados da tabela 28, o pessoal de *apoio* tem mais consciência da tristeza sentida pelos outros do que a *direção* e os *professores*.

Para a emoção primária/universal *amor*, encontramos 02 citações (26,6%) na categoria professor, das 07 ocorrências totais dessa categoria. Não houve nenhum registro para as categorias *direção* e *apoio*.

O *medo* também teve apenas 02 ocorrências (7,7%) totais, entre os outros sujeitos da escola, sendo 01 ocorrência para a categoria *direção* e outra para a categoria *professor*. Não houve registro para a categoria *apoio*.

Considerando que *direção* e *professor*, nas escolas, representam maior poder, na relação hierárquica escolar, era esperado que estas duas categorias identificassem o sentimento medo no outro.

Mesmo reconhecendo que, nas relações escolares, em que há diferença de poder, instituído pela própria hierarquia organizacional da instituição escola, por vezes o sentimento de medo é presente, defendemos que esse sentimento, mesmo tendo sua função positiva, segundo Goleman (1996), LeDoux (1998) e Terra (1999), deve ser substituído, nas relações escolares, pelo respeito, compreensão e comprometimento espontâneo com os deveres, para a natural garantia dos direitos.

Ao defendermos tal substituição, temos em vista a compreensão de que, tanto a direção escolar quanto os professores, não devem representar um perigo externo e real, com base no que diz Silva (1998, p.125): “medo ou temor é aquele sentimento ou preocupação que resulta de qualquer perigo *externo e real*, bem localizado; a apreensão seria o estágio inicial do medo, encerrando menor intensidade”.

Sinceramente, não acreditamos que o medo seja o melhor caminho para se conseguir as aprendizagens que a escola propõe oferecer aos alunos, pois a realidade histórica tem provado as conseqüências negativas resultantes da opção de se utilizar o medo como o caminho.

A *surpresa* teve apenas 01 ocorrência e somente na categoria *professor*.

Na categoria *sentimentos de fundo* houve, ao todo, 17 ocorrências (26,1%) das 65 ocorrências totais da tabela 28. Dasquelas, 05 ocorrências (33,3%) foram registradas na categoria *direção*, que ao todo teve 15 ocorrências. A categoria *professor* também registrou 06 ocorrências (23,1%) de sentimento de fundo, entre todas as 26 ocorrências constantes nesta categoria; e na categoria *apoio*, houve o registro de 06 ocorrências (25%), das 24 ocorrências totais citadas.

Os sentimentos de fundo citados foram: *instabilidade*, *excitação*, *ansiedade*, *mal-estar*, *estabilidade*, *interesse*, *bem-estar*, *energia*. Desses sentimentos de fundo registrados pelos outros sujeitos da escola, são considerados positivos os quatro últimos citados, e *instabilidade*, *ansiedade* e *mal-estar* são negativos. O sentimento de fundo, *excitação*, a depender do que seja conveniente ou inconveniente no momento, pode ser considerado positivo ou negativo.

Para a categoria *emoções secundárias ou sociais*, tivemos ao todo 08 ocorrências (12,3%) das 65 ocorrências totais da tabela 28; sendo que, para a categoria *professor*, houve 03 ocorrências (11,5%) entre as 26 ocorrências citadas pelos professores e, na categoria *apoio*, teve 05 ocorrências (20,8%) da soma total dos 24 registros desta categoria.

As emoções secundárias/sociais citadas foram: *confiança*, *inveja*, *ganância*, *rejeição* e *respeito*. Dessas cinco ESS citadas, apenas duas são positivas: *confiança* e *respeito*. Com esse dado, fica uma pergunta: é mais fácil

identificar a inveja nos outros ou o seu maior reconhecimento indica, de fato, seu alto índice nas relações sociais? Sobre esta questão não foi perguntado.

Na categoria *habilidades/capacidades intelectuais* foram encontradas, ao todo, 07 ocorrências (10,8%) da soma total das 65 ocorrências apresentadas na tabela 28. Na categoria *direção*, encontramos 02 ocorrências (13,3%) da soma total de 15 ocorrências desta categoria. Foram registradas 04 ocorrências (15,4%) da soma de 26 ocorrências da categoria *professor* e apenas 01 ocorrência na categoria *apoio*.

Houve baixo número de ocorrências tanto para a categoria *desencadeadores/constituintes de emoções* quanto para a categoria *outros*, ambas com apenas 01 ocorrência para cada, feitas pela categoria *professor*, sendo citados *prazer* e *violência*, respectivamente.

Juntamente com Freud, Damásio (2000b, p. 106), ao considerar o prazer um desencadeador ou constituinte de emoção, assevera:

Assim como a dor, o prazer é uma qualidade constituinte de certas emoções, bem como um desencadeador de alguns tipos de emoção (...), o prazer está associado a muitas graduações de felicidade, orgulho e emoções de fundo positivas. (...) O prazer é iniciado pela detecção de um desequilíbrio (...).

Contudo, afirma ainda o autor de “O mistério da consciência”: “O prazer, por outro lado, vincula-se à recompensa e a comportamento como o de busca e aproximação”. (DAMÁSIO, 2000b, p.108)

Apesar de não haver grande diferença, os dados indicam que os outros sujeitos da escola apresentam maior consciência dos sentimentos identificados em si do que os reconhecidos no outro, conforme as tabelas 27 e 28.

Com base na amostra, podemos concluir que os outros sujeitos da escola mais facilmente percebem as emoções/sentimentos primárias/universais em si mesmos que no outro, sendo que o percentual de identificação dos sentimentos vividos no próprio sujeito (53,5%) é mais da metade do número total de todas as ocorrências de todas as outras categorias analisadas.

Os outros sujeitos da escola (direção, professores e pessoal de apoio) também perceberam predominantemente as emoções/sentimentos negativas nos outros, o que, em nossa opinião, é um indicador preocupante para a existência de relações emocionais saudáveis na escola.

É preocupante, porque, ou são evidenciadas na observação por estarem mais presentes nestes outros sujeitos, ou o ambiente escolar, infelizmente, tem apresentado esse panorama emocional. Em ambos os casos, existe gravidade. A partir desses dados temos a confirmação de que há uma real necessidade de se investir, continuamente, num projeto de educação emocional, para todos os sujeitos da escola.

Além das emoções primárias/universais, os sentimentos de fundo são os mais citados pelos outros sujeitos da escola, como os sentimentos mais identificados em si mesmo e no outro, o que sugere haver nessa faixa etária, fase adulta, maior consciência desses sujeitos sobre os sentimentos que, segundo Damásio (2000b), dão cor à realidade – os sentimentos de fundo.

Após verificarmos sobre a consciência dos sentimentos em si e no outro, nos outros sujeitos da escola, perguntamos também a estes sujeitos das escolas, privada e pública, sobre o que era mais agradável e desagradável para eles no outro. As respostas a essas perguntas são os dados apresentados nas tabelas 29 e 30, a seguir:

TABELA 29 – O AGRADÁVEL NO OUTRO – OSE – ESCOLA PRIVADA E PÚBLICA

SENTIMENTO	DIRETOR		PROFESSOR		APOIO		TOTAL	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
ALEGRIA (EPU)	-	-	-	-	01	33,3	01	12,5
SENTIMENTOS DE FUNDO	02	100	03	37,5	02	66,6	07	87,5
SUBTOTAL	02	100	03	37,5	03	50,0	08	50,0
VIRTUDES	-	-	05	62,5	03	50,0	08	50,0
TOTAL	02	100	08	100	06	100	16	100

Fonte: Dados da pesquisa. Questão com mais de uma opção.

Na tabela 29, os dados que tratam sobre o que é mais agradável no outro, para os diretores, professores e pessoal de apoio, confirmam a tendência, contudo, de forma bem sumária, em relação à amostra dos alunos (tabela 10) no que diz respeito ao número de categorias citadas pelos sujeitos.

A *alegria* (EPU) teve apenas 01 ocorrência e esta foi citada pela categoria *apoio*. A explicação dada a esta resposta (alegria) foi que este sentimento aproxima as pessoas. O que, aliás, facilmente se constata/confirma no dia-a-dia. As pessoas alegres, predominantemente, são vistas como pessoas agradáveis.

Na categoria *sentimentos de fundo* foram citadas 07 ocorrências (43,7%), ao todo, da soma total de 16 ocorrências, pelas categorias *direção*, *professor* e *apoio*.

Dessa frequência registrada em sentimentos de fundo houve 02 ocorrências (100%) para a categoria *direção*, 03 ocorrências (37,5%) para a categoria *professor*, das 08 ocorrências totais registradas nesta categoria e 02 ocorrências (33,3%) na categoria *apoio*, de um total de 06.

Os sentimentos de fundo citados pelos outros sujeitos da escola foram: *bem-estar*, *energia*, *relaxamento*.

Os sujeitos da amostra consideram que as pessoas que vivenciam tais sentimentos são disponíveis, espontâneas e não dificultam a convivência, portanto, não desgastando as relações interpessoais.

Na categoria *virtudes* houve o registro total de 08 ocorrências (50 %), isso é, metade do total de frequências. Destas 08 frequências, 05 ocorrências (62,5%) foram registradas na categoria *professor* e na categoria *apoio* foram registradas 03 ocorrências (50%).

A *virtude* citada pelos outros sujeitos da escola foi *honestidade*. Para os outros sujeitos da escola essa virtude lhes é *agradável*, pois *a existência da sinceridade e da verdade nas relações escolares*, especificamente, e sociais, genericamente, *facilita o entendimento entre as pessoas*, porque assim, *se pode confiar nelas e ela, a pessoa honesta, se mostra tal qual é, sem fingimentos e falsidades*, na opinião dos professores e do pessoal de apoio.

Para Krüger (1998, p. 86), “é curioso como a honestidade é ao mesmo tempo subestimada e valorizada em excesso”, pois encontramos afirmações do tipo “*pelo menos é honesto*”, em certas circunstâncias, que por não sobrar nada mais interessante a dizer quer, quando se diz num tom quase depreciativo, ou ainda, como afirmaram os sujeitos da amostra, como algo de mais agradável para eles, a ser reconhecido nos outros.

Ainda segundo Krüger (idem, p. 86-7), “a honestidade parece ser um conceito em desaparecimento, um conceito em via de extinção. O que resta é o ideal da honestidade como atitude ou comportamento, mas não como fidelidade à verdade”. Nesse último aspecto, há discordância entre essa autora e a opinião dos sujeitos da amostra.

Contudo Krüger (idem, p.87) oferece como conceito à honestidade, o que ainda é possível resgatar nos dias de hoje, dos seus ideais:

(...) é uma espécie de fidelidade da pessoa com relação a si própria.
 (...) é a convicção de nossas próprias atitudes, conhecimentos e pontos de vista. Isto é, não prometer mais do que pode cumprir. Manter-se firme com relação ao que se defende. Acreditar no que se diz. Em resumo: honestidade significa lealdade em relação a si próprio, e não uma fidelidade incondicional ao Oitavo Mandamento.

Apenas para lembrar qual é esse Mandamento, o citamos: “Não apresente testemunho falso contra o seu próximo” (Êxodo, cap. 20:16).

Apesar de toda a discussão que existe atualmente sobre virtude, quer seja em relação a alguma virtude específica ou mesmo sobre a necessidade e importância das virtudes, muito encontramos concepções que refletem, o

pensamento de Baltazar Gracián (1998), considerada pelo filósofo Schopenhauer, uma obra absolutamente única.

Sobre a virtude, nos diz Gracián (idem, aforismo 300, p. 139):

A virtude é uma cadeia de todas as imperfeições, o centro de toda felicidade. (...) a virtude é o sol do mundo, e seu hemisfério é uma boa consciência. (...) Capacidade e grandeza se medem pela virtude, não pela sorte. Só a virtude basta a si mesma.

Após os sujeitos da amostra terem respondido a pergunta sobre o que mais lhes agradava nos outros, perguntamos a eles o que mais lhes era desagradável no outro. Os dados estão registrados na tabela 30:

TABELA 30 – O DESAGRADÁVEL NO OUTRO – OSE – ESCOLA PRIVADA E PÚBLICA

SENTIMENTO	DIRETOR		PROFESSOR		APOIO		TOTAL	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	01	33,3	05	71,4	02	100	08	38,1
SENTIMENTOS DE FUNDO	01	33,3	02	26,6	-	-	03	27,3
SUBTOTAL	02	66,6	07	58,3	02	33,3	11	52,4
HABILIDADES/CAPACIDADES INTELECTUAIS	01	33,3	05	41,7	04	66,6	10	47,6
TOTAL	03	100	12	100	06	100	21	100

Fonte: Dados da pesquisa. Questão com mais de uma opção.

Na categoria *emoções secundárias/sociais* (ESS), houve ao todo 08 ocorrências (38,1%) das 21 ocorrências totais da tabela 30. Na categoria *direção*, houve apenas 01 ocorrência de ESS. Na categoria *professor*, foram registradas 05 ocorrências (41,7%) e, na categoria *apoio*, houve 02 ocorrências (33,3%).

As emoções secundárias ou sociais citadas pelos outros sujeitos da escola foram as seguintes: *inveja, traição, hipocrisia, orgulho, egoísmo*. Não se pode deixar de concordar que essas emoções secundárias/sociais negativas criam sérios problemas nas relações sociais.

A insegurança criada pela presença dessas emoções secundárias/sociais, instabiliza as pessoas e esta situação acaba por gerar o estresse.

Sem dúvida, a presença dessas emoções secundárias/sociais é obstáculo para a existência da amizade, pelo menos a de caráter recíproco. Para Aristóteles (1996, Livro VIII, p.257), a amizade “é uma forma de excelência moral ou é concomitante com a excelência moral, além de ser *extremamente necessária na vida*” [grifo nosso], o que nos remete necessariamente a reconhecer que o desenvolvimento afeto-moral garante o estabelecimento de boas relações sociais com base na amizade.

De acordo com Bennett (1995), representante do modelo norte-americano da educação do caráter, confirmamos nossa proposição de que a inveja, a traição, a hipocrisia, o orgulho e o egoísmo, dentre outras emoções secundárias/sociais negativas são obstáculos ao surgimento e desenvolvimento da amizade, pois, segundo ele:

A amizade é mais que afinidade e envolve mais que afeição. As exigências da amizade – franqueza, sinceridade, aceitar com a mesma seriedade as críticas e os elogios do amigo, lealdade incondicional e auxílio a ponto de sacrifício são estímulos poderosos para o amadurecimento moral e o envolvimento. (BENNETT, 1995, p.181)

Na categoria *sentimentos de fundo*, houve o registro total de 03 ocorrências (14,3%), da soma geral das 21 ocorrências da tabela 30, em análise; sendo que houve apenas 01 ocorrência na categoria *direção* e 02 ocorrências (16,6%) por partes dos *professores*.

Os sentimentos de fundo citados pela *direção* e pelos *professores* foram: *tensão* e *instabilidade*. Ao solicitarmos explicações para as respostas dadas pelos sujeitos da amostra, disseram que as pessoas de posicionamento extremo são *inflexíveis* e isso cria limitações nos relacionamentos, por reduzirem as possibilidades de entendimento entre as pessoas. E também que a *incoerência* gera grandes dificuldades, pois falta uma base sólida, devido à flutuação existente entre o discurso e a prática (os atos) da pessoa.

Na categoria *habilidades/capacidades intelectuais* houve, ao todo, 10 ocorrências (47,6%) da soma total das 21 ocorrências da tabela 30. As habilidades/capacidades intelectuais aparecem apenas 01 vez na categoria *direção*, 05 vezes (41,7%) na categoria *professor* e 04 vezes (66,6 %) na categoria *apoio*.

As habilidades/capacidades intelectuais citadas pelos outros sujeitos da escola foram: *falsidade*, *mentira*, *má educação*, *dificuldade*. Ao pedirmos a justificativa das respostas, os sujeitos afirmaram, categoricamente, que “*detestam*” essas expressões e comportamentos, pois acham isso “*terrível*” para as relações interpessoais.

Sobre as sub-categorias *falsidade* e *mentira* já discutimos na análise dos dados dos alunos de 5ª e 8ª séries, pesquisados. Em relação à *má educação* os sujeitos da amostra, constantes na tabela 30, referiram-se à *grosseria* que certas pessoas habitualmente demonstram no convívio social.

Quanto à *dificuldade*, explicaram que a limitação (cognitiva) é um empecilho para a compreensão, para o diálogo e mesmo para a eficiência no trabalho.

A partir dos dados, podemos concluir que as emoções primárias/universais não são a preferência dos outros sujeitos da escola, no que diz respeito a ser-lhes o mais agradável no outro; contudo as virtudes e os sentimentos de fundo para a grande maioria da amostra (93,7%) são considerados o de mais agradável no outro, pois, sendo estes de caráter mais duradouro, contribuem para a estabilidade das relações interpessoais.

Reconhecem também algumas habilidades/capacidades intelectuais e emoções secundárias/sociais como o mais desagradável no outro; em especial, aquelas que dificultam ou impedem a construção de relações amigáveis, que consideramos necessárias para a harmonia das relações sociais, que devem ser solidárias.

Sem dúvida alguma, o que mais parece agradável ou desagradável no outro, leva-nos à aceitação ou rejeição deste, o que certamente envolve vivência emocional. Reconhecemos, portanto, que ter consciência desses fatores pode facilitar a administração das relações sociais.

Ainda buscamos verificar a variável “consciência dos sujeitos sobre a influência da própria alegria ou tristeza sobre o outro”.

Os dados coletados constam na tabela 31.

TABELA 31 – INFLUÊNCIA DA SUA ALEGRIA OU TRISTEZA SOBRE O OUTRO
– OPINIÃO DOS OSE – ESCOLAS PRIVADA E PÚBLICA

OPÇÕES	DIRETOR		PROFESSOR		APOIO		TOTAL	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
SIM	01	50,0	05	83,3	03	50,0	09	64,3
NÃO	-	-	-	-	03	50,0	03	21,4
NÃO SEI	-	-	01	16,7	-	-	01	7,1
DEPENDE	01	50,0	-	-	-	-	01	7,1
TOTAL	02	100	06	100	06	100	14	100

Fonte: Dados da pesquisa.

A maior parte da amostra (64,3%) dos outros sujeitos da escola respondeu que, na opinião deles, existe influência da sua alegria ou tristeza sobre o outro. Foram 09 ocorrências afirmativas, sendo que houve apenas 01, da *direção*, 05 ocorrências (83,3%) da categoria *professor* e 03 ocorrências (50%) da categoria *apoio*.

Com relação à opção “*não*”, apenas a categoria *pessoal de apoio* a citou, aparecendo 03 ocorrências (50 %).

Houve, também, 01 ocorrência para a opção “*não sei*”, citada pela categoria *professor* e também 01 ocorrência para a opção “*depende*”, referida pela categoria *direção*.

Com esses dados, foi possível verificar que entre os outros sujeitos da escola, das escolas privada e pública pesquisadas, há maior consciência que inconsciência, sobre a influência da sua alegria e da sua tristeza no outro, com destaque positivo para a categoria *professor*, e apenas 01 professor da escola

pública afirmou não saber se influencia, apesar de reconhecer que as pessoas percebem com facilidade os seus estados emocionais.

Portanto, segundo os dados obtidos da amostra, a nossa variável a “influência das emoções/sentimentos sobre o outro escolar” está confirmada. Hipótese, inclusive, que podemos generalizar para todos os ambientes sociais; isso, por ser universal a capacidade de sentir e expressar emoções/sentimentos (DARWIN, 2000) e, portanto, por ser o elemento humano constituinte dos ambientes sociais, fica o homem submetido ao contágio emocional (WALLON, 1995).

Querendo verificar também qual a relação afetiva estabelecida entre “os outros sujeitos da escola” e a escola, indagamos sobre qual o sentimento/emoção que eles sentem quando chegam à escola. Os dados constam da tabela 32, a seguir:

TABELA 32 – SENTIMENTOS/EMOÇÕES QUE SENTEM QUANDO CHEGAM À ESCOLA – OSE –ESCOLA PRIVADA E PÚBLICA

SENTIMENTO	DIRETOR		PROFESSOR		APOIO		TOTAL	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
I ALEGRIA (EPU)	-	-	05	71,4	05	83,3	10	66,6
SENTIMENTOS DE FUNDO	02	100	02	28,6	01	16,7	05	33,3
SUBTOTAL	02	100	07	87,5	06	100	15	93,8
DESENCADEADORES OU CONSTITUINTES DE EMOÇÃO	-	-	01	12,5	-	-	01	6,2
TOTAL	02	100	08	100	06	100	16	100

Fonte: Dados da pesquisa. Questão com mais de uma opção.

A *alegria* foi a emoção/sentimento mais citado, inclusive foi a única citada da categoria *emoções primárias/universais*. Houve 05 ocorrências (100%)

na categoria *professor* e mais 05 ocorrências (100%) na categoria *apoio*. A frequência total de alegria (10) tem índice de 62,5% das 16 ocorrências totais da tabela 32.

Os sujeitos que sentem alegria quando chegam à escola explicaram *que gostam da escola e das pessoas da escola, gostam do trabalho que fazem*, além disso, disse uma professora que, ao chegar à escola: “*esqueço os meus problemas*”.

Realmente, o gostar do ambiente e das pessoas (o afeto positivo) que lá estejam, gera sensações agradáveis, justificando portanto, a presença da alegria.

Segundo Descartes (1998, art. 91, p. 90), “alegria é uma agradável emoção da alma, em que consiste a fruição que ela obtém do bem que as impressões do cérebro lhe representam como sendo seu”, ou seja, ao ser registrado pelos sentidos físicos do sujeito, as pessoas e o ambiente escolar que muito lhe apraz, as impressões (informações) que chegam ao cérebro são positivas e este produz neurotransmissores euforizantes que, atuando no organismo, ocorre a emoção alegria.

Na categoria *sentimentos de fundo* houve, ao todo, 05 ocorrências (31,2%) das 16 ocorrências totais da tabela 32; sendo que 02 ocorrências (100%) foram registradas na categoria *direção*, 02 ocorrências (25%) na categoria *professor* e apenas 01 ocorrência na categoria *apoio*.

Os sentimentos de fundo citados pelos “outros sujeitos da escola” foram: *equilíbrio, fadiga, ansiedade e bem-estar*. Os sujeitos da amostra que responderam o que categorizamos como equilíbrio e bem-estar, explicaram que é muito bom para eles reencontrar todos da escola. O que respondeu *fadiga*

referiu-se ao desgaste emocional que sente, e o que disse *ansiedade* afirma viver certa expectativa, pois todos os dias trazem suas novidades.

Na categoria *desencadeadores/constituintes de emoção* houve apenas 01 ocorrência na categoria *professor*, que afirmou sentir *prazer* ao chegar à escola.

Segundo os dados da tabela 32, podemos concluir que ao chegarem à escola a predominância emocional dos outros sujeitos da escola, são emoções/sentimentos positivos, além de demonstrarem que têm consciência destes estados afetivos presentes neles.

Após perguntarmos, genericamente, sobre a influência das emoções e sentimentos, e sobre quais as emoções/sentimentos sentidos pelos sujeitos, ao chegarem a escola, foi perguntado também sobre a opinião desse mesmo grupo, a respeito da influência dos sentimentos e emoções expressos pelo professor, sobre o aluno. Os dados são apresentados na tabela 33.

TABELA 33 - INFLUÊNCIA DOS SENTIMENTOS/EMOÇÕES (EXPRESSOS PELO PROFESSOR) SOBRE OS ALUNOS – OSE – ESCOLA PRIVADA E PÚBLICA

OPÇÕES	DIREÇÃO		PROFESSOR		APOIO		TOTAL	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
SIM	02	100	05	83,3	05	83,3	12	85,7
ÀS VEZES	-	-	01	16,7	01	16,7	02	14,3
TOTAL	02	100	06	100	06	100	14	100

Fonte: Dados da pesquisa.

A grande maioria respondeu afirmativo, obtendo-se 12 ocorrências “*sim*” (85,7%) de um total de 14. A categoria *direção* concordou em 100%

sobre a influência das emoções/sentimentos dos professores sobre os alunos; na categoria *professor* houve 05 ocorrências (83,3%) de um total de 06 e na categoria *apoio* houve também o registro de 05 ocorrências (83,3%).

Apesar de nenhuma categoria ter respondido negativo para esta questão, houve 02 ocorrências para a opção “às vezes”, uma de *professor* e outra da categoria *apoio*.

Já que estava confirmado, segundo os dados da tabela 32, que há influência das emoções/sentimentos expressos pelo professor sobre o aluno, indagamos sobre quais os sentimentos/emoções que, expressos pelo professor, influenciam positivamente no desempenho escolar do aluno. A opinião dos “outros sujeitos da escola” é apresentada nos dados da tabela 34, a seguir:

TABELA 34 – SENTIMENTOS/EMOÇÕES EXPRESSOS PELO PROFESSOR QUE INFLUENCIAM POSITIVAMENTE NO DESEMPENHO ESCOLAR – OSE – ESCOLA PRIVADA E PÚBLICA

Sentimento	Direção		Professor		Apoio		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
ALEGRIA (EPU)	03	50,0	01	12,5	05	50,0	09	37,5
AMOR (EPU)	01	16,6	02	25,0	02	20,0	05	20,8
SENTIMENTOS DE FUNDO	02	33,3	03	37,5	01	10,0	06	25,0
EMOÇÕES SECUNDÁRIAS OU SOCIAIS	-	-	02	25,0	02	20,0	04	16,6
SUBTOTAL	06	75,0	08	47,1	10	71,4	24	61,5
VIRTUDES	-	-	09	52,9	01	7,1	10	25,6
HABILIDADES/ CAPACIDADES INTELECTUAIS	02	25,0	-	-	03	21,4	05	12,8
TOTAL	08	100	17	100	14	100	39	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme os dados da tabela 34, das emoções primárias/universais citadas pelos outros sujeitos da escola são a alegria e o amor, aquelas consideradas como as que mais influenciam positivamente os alunos. Na soma total das emoções primárias/universais tivemos 14 ocorrências (35,9%) das 39 ocorrências totais registradas na tabela em análise.

A alegria (EPU) teve, ao todo, 09 ocorrências (64,3%) do total registrado. Sendo 03 ocorrências citadas pela categoria *direção* e na categoria *professor* foi citada apenas 01 vez e houve 05 ocorrências (71,4%) citadas pelo pessoal de *apoio*.

Ao solicitarmos desses sujeitos explicações sobre suas respostas disseram que “*ao se colocar no lugar era isto que gostariam de receber*”, desta forma, com estas emoções/sentimentos, se “*melhoram as relações, derrubam barreiras e assim há tendência de reciprocidade. A gente aprende enquanto ensina*”. Além de afirmarem também que alegria e amor “*fazem bem ao grupo*”, e os alunos “*se interessam mais; aprendem mais facilmente e melhoram a*

vida”. Não resta dúvida de que a alegria e o amor têm grande valor na relação professor-aluno, na opinião dos “outros sujeitos da escola”, nas escolas privada e pública pesquisadas.

Segundo esses dados, pode-se verificar, de acordo com a opinião expressa pelos outros sujeitos da escola, especificamente neste caso, a direção e o pessoal de apoio, que a alegria é a emoção/sentimento que, expresso pelo professor, mais positivamente influencia no desempenho escolar, o que atribuímos ao entusiasmo e dinamismo que acompanham esta emoção/sentimento, contagiando os alunos nesta tônica emocional, refletindo positivamente no processo ensino-aprendizagem. O mesmo vale para o amor.

Os *sentimentos de fundo* foram citados ao todo 06 vezes (15,4%), das 39 ocorrências totais da tabela 34: 02 ocorrências (25%) foram registradas na categoria *direção*, na categoria *professor*, houve 03 ocorrências (17,6 %), e apenas 01 ocorrência foi registrada na categoria *apoio*.

Os sentimentos de fundo citados foram: *energia, estabilidade, interesse, excitação*. Isso porque os professores que expressarem estes sentimentos de fundo estarão, na opinião dos outros sujeitos da escola, estimulando, motivando e permitindo uma maior aproximação, o que é sempre positivo, pois os alunos se sentirão valorizados.

Para a categoria *emoção secundárias/sociais*, houve 04 ocorrências (10,2%) ao todo na tabela 34; sendo 02 ocorrências (11,8%) da categoria *professor* e também 02 ocorrências (14,3%) da categoria *apoio*.

As emoções secundárias/sociais mencionadas pelos outros sujeitos da escola foram: *aceitação* e *respeito*. A primeira foi referida pelos professores e a segunda pelo pessoal de apoio.

Os “outros sujeitos da escola” explicaram as respostas dadas, dizendo que, quando os alunos sentem que há aceitação e respeito, ficam mais à vontade, não sentem medo e mantêm a tranquilidade por não se sentirem rejeitados; logo podemos concluir que estas emoções secundárias/sociais são positivas e necessárias na relação professor-aluno.

Na categoria *virtudes*, a grande predominância das citações foi registrada pela categoria *professor*, com 09 ocorrências (52,9 %). Houve apenas 01 ocorrência na categoria *apoio*.

Desta forma, tivemos ao todo, na categoria *virtudes*, 10 ocorrências (25,6%) das 39 ocorrências totais da tabela 34.

As virtudes mencionadas pelos outros sujeitos da escola foram: *compaixão, amizade, honestidade, responsabilidade*.

As explicações das respostas dos sujeitos da amostra em análise, nos dizem que a presença das virtudes “*aproxima as pessoas; os alunos gostam da verdade; estão em processo de formação e agir com responsabilidade melhora a auto-estima do aluno*”.

Como em outros momentos, na análise dos dados desta pesquisa, já discutimos sobre as demais virtudes citadas pelos outros sujeitos da escola, agora destacou-se a *responsabilidade*.

É oportuno refletirmos o porque da responsabilidade ser confundida por professores com emoções/sentimentos, colocando-a como influenciadora positiva no desempenho escolar do aluno.

Afirmou um professor da escola pública que a responsabilidade é fundamental, pois os alunos estão em processo de formação e, assim, perceberão os limites que devem existir nas relações interpessoais e nas realizações das atividades. A liberdade deve ser acompanhada da responsabilidade. O professor deve ter “*responsabilidade, traçar metas, objetivos e ter referências definidas*”. Na opinião deste professor, tal atitude e comportamento contribuirá positivamente no desempenho escolar do aluno.

A resposta desse professor nos remete ao pensamento de Willian Bennett (1995, p. 139) que diz: “ser ‘responsável’ é ‘responder pelos próprios atos’, é corresponder”; ou seja, adequando ao contexto da nossa discussão, o professor que cumprir bem as suas tarefas e funções *corresponde* às expectativas, servindo como modelo e incentivador para a prática do modelo vivido por ele. Estabelece um padrão diferenciado (positivo) de relação na sala de aula e na escola.

Para a *categoria habilidades/capacidades intelectuais* houve ao todo 05 ocorrências (12,8%), das 39 ocorrências totais da tabela 34. Foram 02 ocorrências (25%) da categoria *direção* e, na categoria *apoio*, tivemos 03 ocorrências (21,4%).

As habilidades capacidades intelectuais mencionadas pelos outros sujeitos da escola foram: *atenção, empatia, compreensão e educação*. A direção e o pessoal de apoio acreditam que essas atitudes e comportamentos, demonstrados pelo professor em sala de aula, refletirão positivamente no

desempenho escolar do aluno. E justificaram dizendo que, além do aluno se sentir acolhido e entendido, receberá as condições necessárias para o seu melhor desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. “*Não há conhecimento sem sentimento*”, afirmou uma professora da escola privada.

A partir dos dados da tabela 34, podemos afirmar que os sujeitos categorizados como “outros sujeitos da escola” consideram que as emoções/sentimentos influenciam as relações pedagógicas e se as emoções/sentimentos expressas na escola e, no caso, especificamente, pelo professor, forem positivas, então, este estará também contribuindo dessa forma para o bom desempenho escolar do aluno.

Contudo, apesar de se ter detectado que há consciência da importância das emoções/sentimentos na relação professor-aluno e na própria escola, não podemos afirmar que no cotidiano escolar já existia um cuidado continuado entre os outros sujeitos da escola sobre esta questão, pois os sujeitos da escola, predominantemente, afirmavam sentirem dificuldades para lidar com emoções e sentimentos; o que também foi observado pelo pesquisador, durante a realização das entrevistas na escola.

No entanto, já ter consciência das emoções/sentimentos e de sua importância na escola é muito significativo, pois, segundo Damásio (2000a, p. 148), “sentir os estados emocionais, o que equivale a afirmar que se tem consciência das emoções, oferece-nos *flexibilidade de resposta com base na história específica das nossas interações com o meio ambiente*”; ou seja, ter consciência das emoções/sentimentos e de sua influência, já é um bom começo... porém, apenas o começo de longa e árdua tarefa, embora, também, profundamente gratificante, que é aprendizagem emocional, o desenvolvimento

das inteligências intra e inter-pessoais, enfim, a arte de se relacionar bem com as pessoas!

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Defendemos, conscientes da perspectiva do cultivo das emoções e dos sentimentos, que a dimensão afetiva não pode ser ignorada, menos ainda desvalorizada na construção do conhecimento escolar, pois viabiliza/facilita e integra a construção do sujeito.

Assim, no mínimo, pela via da competência afetiva diminuirão afirmações categóricas do tipo *“Já sei que este aluno não conseguirá ser aprovado, é muito petulante”*; *“Certamente, nós não nos daremos bem, ele quer ser melhor do que eu”*; *“Não fui com a ‘cara’ dele”*; dentre tantas outras que apenas denunciam a ausência de habilidades emocionais e mesmo de consciência das emoções e sentimentos, que presidem tais expressões racionalizadas pelo professor e por outros sujeitos da escola, inclusive pelo próprio aluno.

Certamente, nestes casos, há um problema afetivo solicitando atenção e cuidado por parte, a princípio, daquele que esteja responsável pela coordenação das atividades desenvolvidas (o professor/outras sujeitos da escola), isso porque a experiência e os autores consultados têm demonstrado que os bloqueios emocionais influenciam em todas as aprendizagens e atividades da pessoa.

Os dados revelaram que, na 5ª série das escolas privada e pública, houve maior consciência de sentimento no outro do que em si mesmo e maior dificuldade/pobreza vocabular para expressar as emoções e os sentimentos. Já na 8ª série, privada e pública, houve também maior consciência dos sentimentos

nos outros do que em si mesmo e maior riqueza vocabular para se referirem às emoções/sentimentos, mesmo que estabelecendo, inúmeras vezes, confusão.

Ora, se existe o que ser percebido e se há como se perceber e isso não acontece, acreditamos que a ausência de consciência da percepção de emoções/sentimentos nos outros, resulta da ausência de aprendizagem de percepção emocional.

Então, como conclusões que se referem à consciência que os alunos demonstraram ter dos sentimentos percebidos em si mesmo e no outro, podemos dizer que há uma diferença significativa quanto a essas percepções, a saber: tanto os alunos de 5ª, quanto os da 8ª têm mais percepção dos sentimentos no outro do que em si mesmos; os alunos de 8ª série demonstraram, em relação aos da 5ª série, maior percepção não só dos sentimentos em si mesmos (111 ocorrências contra 103 da 5ª série), como também dos sentimentos percebidos nos outros (138 ocorrências contra 117 da 5ª série).

Somando-se essas diferenças (08 ocorrências relativas aos sentimentos percebidos em si mesmos e 21 relativos aos sentimentos percebidos no outro), chegamos a um total de 29 ocorrências que, sem dúvida, expressa uma diferença significativa, a maior, para os alunos da 8ª série. Esses alunos demonstram também ter maior nível vocabular para expressar a consciência que têm sobre os sentimentos percebidos nos outros. Houve também na 8ª série maior confusão envolvendo sentimentos, virtudes e habilidades/capacidades intelectuais, percebidas no outro.

Podemos dizer, segundo os dados, que a maioria dos alunos da amostra ao chegar à escola sente *alegria* predominantemente. Em segundo lugar, após a *emoção primária/universal* mais citadas, são os *sentimentos de fundo* que

tiveram maior frequência, e vale lembrar que são eles que dão cor à realidade, segundo Damásio (2000b). O índice de não consciência dos sentimentos nessa situação foi maior nos alunos da 8ª série, apesar de serem alunos com maior idade.

As emoções primárias/universais, *medo e surpresa*, foram pouco citadas, sendo às vezes não mencionadas pelos sujeitos da escola, apesar de sabermos estarem presentes, pois, além de serem universais, a escola é ambiente propício para o surgimento delas, devido à complexidade de situações que aí ocorrem.

A *alegria e a tristeza* foram as *emoções primárias e universais* mais citadas, indicando haver maior consciência nos sujeitos da escola sobre estas emoções/sentimentos.

Também foi constatado que a realidade afetiva na sala de aula, nas diversas disciplinas, influenciam a paisagem emocional da escola. Assim como, segundo a amostra, as emoções e os sentimentos manifestados em sala, quer pelo professor ou pelos próprios alunos, influenciam decisivamente na realização da aula e, por consequência natural, na aprendizagem. Contudo, apesar de ter sido demonstrado haver consciência da influência emocional, raramente, segundo os alunos, é possível dialogar sobre a questão com o parceiro do par pedagógico.

Foi confirmada a necessidade de se desenvolver entre professores e alunos a espontaneidade de se falar sobre as emoções e os sentimentos vividos por eles mesmos, entre si, pois somente ter consciência das expressões emocionais influenciadoras da realidade escolar e não tratar delas

convenientemente, não é suficiente para a superação das dificuldades afetivas existentes em sala de aula.

Esses alunos demonstravam, pelas suas expressões faciais e pelo próprio discurso, que o estado de espírito de cada um também determina o que é visto/sentido/vivido. Enquanto outros, praticamente, responsabilizam o professor pelo estado emocional das aulas, aqueles compreendem que o clima emocional da aula depende também dos alunos. Essa opinião também foi identificada entre os outros sujeitos da escola.

Podemos, assim, concluir que os alunos estabelecem relação direta entre o professor e o estado de espírito predominante nas aulas, apesar de também haver a crença de que a dificuldade de entender o conteúdo da disciplina pode também contribuir para que a aula seja menos alegre, ou seja, há predominância de atribuição de responsabilidade, aos elementos de influência emocional, externos aos alunos.

Ser ou não um sujeito agradável tem sido uma exigência social, pois, conforme afirma Darwin (2000), a preocupação que se tem consigo mesmo e a importância que se dá à opinião dos outros, indicam o quanto buscamos a aceitação do outro. Noutras palavras, a desaprovação do outro muito nos incomoda.

Como é sabido, o resultado médio daquilo que somos, determina a aceitação ou rejeição, pela agradabilidade e desagradabilidade com que nos apresentamos/comportamos. Mesmo havendo uma espécie de compreensão entre os elementos positivos e negativos do nosso jeito de ser, há algo em nós que se destaca para aquele que nos observa e/ou se relaciona conosco, sendo-lhe mais agradável ou desagradável.

Apesar de, predominantemente, os dados estarem mostrando que os alunos de maior faixa etária apresentam maior consciência das emoções/sentimentos, na questão (ser ou não agradável para o outro) houve uma inversão, pois os alunos da 5ª série ofereceram 16 ocorrências a mais que os da 8ª série, o que consideramos uma diferença significativa. Isso indica que se pode ter um melhor estado de consciência emocional, como resultado de aprendizagem e reflexão, pois, para a pessoa adquirir essa condição, deve ter maior consciência de si mesmo, reconhecer suas emoções e sentimentos, seus valores, seus desejos para, consigo de si mesmo, ter melhor competência de avaliar e se relacionar com o outro e com os grupos sabendo que “a sociedade é para o homem uma necessidade, uma realidade orgânica”. (WALLON, 1995, p.12)

O convívio social e, em especial, o escolar é marcado por situações agradáveis e desagradáveis, por sermos indivíduos, que mantêm suas singularidades, seu jeito de ser, de sentir e de fazer; dessa forma, há exigência de habilidades intra e interpessoais para construirmos uma boa convivência.

A nossa pesquisa também constatou, a partir das respostas dos sujeitos, que existe influência emocional recíproca na escola e que esta interfere na aprendizagem. Das respostas, uma, em especial, ganhou destaque pelo tema da dissertação, ***“a alegria influencia muito na escola”***, o que equivale dizer: *a emoção e o sentimento influenciam muito na escola*. Esta é uma verdade que mais uma vez se confirma por esta pesquisa, somando-se a pesquisas realizadas sobre este assunto.

Não restou dúvida de que a alegria e o amor têm grande valor na relação professor-aluno, na opinião dos adultos pesquisados, isto é, os “outros sujeitos da escola”, pública e privada.

Segundo a opinião expressa por parte dos “outros sujeitos da escola” (a direção e o pessoal de apoio), a alegria é a emoção/sentimento que, expresso pelo professor, mais positivamente influencia no desempenho escolar, o que se pode atribuir ao entusiasmo e dinamismo que acompanham esta emoção/sentimento, contagiando os alunos nesta tônica emocional, refletindo positivamente no processo ensino-aprendizagem. O mesmo vale para o amor, apesar de ter sido pouco citado. Esse fato pode ser atribuído a um certo escrúpulo de se usar a palavra “amor” para não se correr o risco de confusão com a expressão “fazer amor” referindo-se ao ato sexual.

No entanto, ainda é significativo o não reconhecimento da importância da dimensão afetiva por parte de todos os sujeitos da escola, pois deixam claro que não entendem que, o não perceber a influência e o não verbalizar as próprias emoções/sentimentos para o grupo a que pertencem, não inviabiliza ou nega a influência das emoções/sentimentos nas atividades, dinâmica, clima sócio-afetivo e aprendizagem escolar.

Os dados nos permitem concluir que os alunos reconhecem, predominantemente, a influência da alegria e tristeza nas relações interpessoais, inclusive na escola, contudo nem sempre se sentem preparados para lidar com situações que envolvam diretamente a presença da emoção/sentimento.

Alguns alunos, mesmo afirmando ter consciência da influência emocional nas relações, constatavam que nem sempre no momento do contágio tinham consciência, somente vinham a perceber depois de contaminados pela alegria ou tristeza disponibilizados pelos outros, ou seja, além de concordarem que as próprias emoções/sentimentos podem influenciar, reconheciam-se também influenciados pelo estado emocional dos outros. Portanto, segundo os dados, podemos afirmar que existe reciprocidade de influência emocional entre

as pessoas. Esta constatação, em si mesma, pede um tratamento diferenciado dos já realizados até o momento, e para ela recomendamos uma educação que garanta o desenvolvimento bio-psico-sócio-espiritual da pessoa. A dimensão espiritual acrescentada aqui é porque com Antonio Damásio consideramos que: “a emoção e os sentimentos constituem a base daquilo que os seres humanos têm descrito desde há milênios como alma ou espírito humano” (DAMÁSIO, 2000a, p. 17), ou seja, vai para lá do que racionalmente podemos analisar como conteúdo e preocupação das dimensões biológica, psicológica e social do ser humano.

Foi verificado que a ausência da amizade cria o espaço para a existência do prazer, da “felicidade”, pela via da infelicidade do outro. É uma espécie de vingança indireta, pois, por não se gostar de determinado colega, há o comprazimento, a alegria de vê-lo prejudicado, mesmo que a própria pessoa não seja o agente da ação.

Portanto, havendo amizade entre os alunos, certamente, não haverá a alegria pelo insucesso do outro, pois, segundo Bennett (1995, p.181), “a amizade é algo mais profundo. De fato, é uma forma de amor”. Observa-se que foi indicada pelos alunos, a necessidade de se investir mais nas relações interpessoais na escola.

Verificamos que a relação afetiva positiva existente entre professor e aluno é estendida também para aquilo que se ensina e se aprende, o que, sem dúvida alguma, viabilizará uma melhor aprendizagem do aluno. Alguns alunos e outros sujeitos da escola consideram que a alegria expressa pelo professor incentiva, contagia e entusiasma.

Dessa forma, fica claro que o conhecimento das emoções que são socializadas pelo professor com os alunos dá a estes uma sensação de segurança, que gera um sentimento de confiança e tranquilidade, viabilizando possibilidades de melhor enfrentamento das dificuldades emocionais, cognitivas e sociais, com melhores possibilidades de superação.

Às vezes, a expressão verbal é de somenos importância. O que se sente é transmitido pela postura corporal, qual seja: expressão facial, tom de voz, gesto ou mesmo o comportamento como um todo, externando a emoção/sentimento que sente/sentiu.

A partir dos dados desta pesquisa, podemos concluir que as *emoções primárias/universais* não são a preferência dos outros sujeitos da escola (direção, professor e pessoal de apoio), no que diz respeito a serem o mais agradável no outro. Contudo, as *virtudes* e os *sentimentos de fundo* para a grande maioria da amostra (93,7%) são considerados o de mais agradável no outro, pois, sendo estes de caráter mais duradouro, contribuem para a estabilidade das relações interpessoais.

Reconhecem também algumas *habilidades/capacidades intelectuais* e *emoções secundárias/sociais* como o mais desagradável no outro. Em especial, aqueles tipos que dificultam ou impedem a construção de relações amigáveis, que consideramos necessárias para a harmonia das relações sociais, que devem ser solidárias.

Sem dúvida alguma, o que mais parece agradável ou desagradável no outro leva-nos à aceitação ou rejeição dele, o que certamente envolve vivência emocional. Reconhecemos, portanto, que ter consciência desses fatores pode facilitar a administração das relações sociais.

Considerando que o exemplo é a melhor maneira de demonstrar para o outro, os comportamentos e atos que devem ser seguidos, e que os dados da tabela 27 indicam que há uma predominância de emoções e sentimentos percebidos em si mesmo pela direção, professor e pessoal de apoio, classificados pelos autores como negativos, então, podemos concluir que há uma necessidade de reeducação emocional nos outros sujeitos da escola, isto é, os adultos da escola, para que estes estejam melhores preparados enquanto educadores para colaborar na educação das emoções dos seus alunos.

Contudo, apesar de se ter detectado que há certa consciência da importância das emoções/sentimentos na relação professor-aluno e na própria escola, não podemos afirmar que no cotidiano escolar, já exista um cuidado continuado entre os outros sujeitos da escola sobre esta questão, pois há necessidade de preparação naqueles que são responsáveis pela educação na escola.

Isso ficou evidente, verificando-se a tabela 27, pois, considerando que para 44,6% dos outros sujeitos da escola o clima sócio-afetivo não é positivo, e somando-se a este total os 7,7% que dizem ser o medo o sentimento predominante, obtemos um novo total de 52,3% de indicações de sentimentos/emoções negativas percebidas em si mesmos pelos outros sujeitos da escola. Consideramos esse dado como importante vez que estes são os adultos, responsáveis pela educação dos jovens, e mais da metade deles reconhecem em si mesmo emoções/sentimentos negativos como predominantes, pelo menos, quando estão na escola.

A identificação das emoções e dos sentimentos expressos e trocados pelos sujeitos da escola, que eles consideram como facilitadores ou

obstaculizadores das relações escolares, permite-nos concluir que esta influência alcança também todo o processo pedagógico, podendo ser prejudicial.

Como são os sentimentos negativos: raiva, ganância, desrespeito, dentre outros, que respondem pela *violência*, inclusive, que já está chegando à escola, faz-se necessário e urgente desenvolver *a reversão/profilaxia* deste quadro, e isso será/é possível pelo cultivo e promoção de sentimentos positivos: amor, respeito, alegria, dentre outros. Afirmamos que não é através da repressão que se reverterá o quadro da violência na escola e fora dela, mas sim pelo cultivo dos sentimentos e emoções positivos que deverão tomar o lugar dos negativos ou, pelo menos, preponderar sobre eles, pois, como se sabe, os estados de harmonia são conseguidos pelo equilíbrio racio-emocional.

Sentimentos e emoções se “*sentem*”, e pela educação se aprende a reconhecê-los, ter consciência do seu papel na vida do homem e também sobre a necessidade de cultivar os positivos e evitar os negativos, como medida de manutenção da saúde bio-psico-social do indivíduo e do grupo.

É pela educação que ocorre a aquisição/ampliação crescente, sistemática e intencional do vocabulário referente às emoções e sentimentos permitindo à criança e ao governo pensar as emoções e sentimentos, trazendo-os do “apenas sentir como ser-vivente” ao “compreender, desejar, usar, do ser-convivente”, que é o ser humano.

O ser ético é aquele capaz de reconhecer, querer, operar racional e emocionalmente, o bom/bem, o útil, o belo para si e para o outro, sentindo em si e sentindo com o outro o *prazer* consciente de *ser* e *poder* sentir, o que só o homem pode, porque só o homem sabe que é e com quem é.

Uma educação que ofereça concretamente a condição de desenvolvimento integral do ser humano, e isso inclui emoções e sentimentos, estará ampliando a consciência dos sujeitos escolares e, já que a consciência ampliada possibilita a consciência moral, conhecer contribuirá para ser.

Assim, já ter certa consciência das emoções/sentimentos e de sua importância na escola é muito significativo, pois, segundo Damásio (2000a, p. 148), “sentir os estados emocionais, o que equivale a afirmar que se tem consciência das emoções, oferece-nos *flexibilidade de resposta com base na história específica das nossas interações com o meio ambiente*”; ou seja, ter consciência das emoções/sentimentos e de sua influência, já é um bom começo... contudo, apenas o começo de longa e árdua tarefa, que também é profundamente gratificante: a aprendizagem emocional, o desenvolvimento das inteligências intra e inter-pessoais, enfim, a arte de se relacionar esteticamente e eticamente com as pessoas!

A partir destas conclusões, evidencia-se a necessidade de garantir o papel e o lugar da educação afetiva intencional, incluindo-a no currículo escolar/projeto pedagógico das escolas, para se promover a ampliação do nível de consciência do sujeito, sobre os dois mundos que interdependem e que o formam, o que está fora dele e o que está dentro dele, sendo ele mesmo.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
2. ADAMS, Patch. **Patch Adams: O amor é contagioso**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.
3. ALBERONI, Francesco. **Enamoramento e amor**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
4. ALBISETTI, Valério. **Um basta à ansiedade e à depressão**. São Paulo: Paulinas, 1997a.
5. _____. **Para amar e ser amado**. São Paulo: Paulinas, 1997b.
6. _____. **As armadilhas do inconsciente**. São Paulo: Paulinas, 1998a.
7. _____. **Amor e cumplicidade**. São Paulo: Paulinas, 1998b.
8. _____. **Pode-se vencer a timidez?** São Paulo: Paulinas, 1998c.
9. ALBORNOZ, Suzana. **O enigma da esperança**. Petrópolis: Vozes, 1998.
10. ALENCAR, Eunice Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
11. ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A Emoção na Sala de Aula**. Campinas: Papirus, 1999.
12. ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henry Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2000.
13. ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
14. _____. **Como nasceu a alegria**. 13ª ed. São Paulo: Paulus, 1999.

15. ANAXIMANDRO. **Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides, Heráclito.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 3 (Pensamento Humano).
16. ANGERAMI-CAMON, Valdemar Augusto. **O tédio na adolescência.** Campinas: Papirus, 1999.
17. ANTUNES, Celso. **A inteligência emocional na construção do novo eu.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
18. _____. **A construção do afeto.** São Paulo: Augustus, 1999.
19. _____. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis: Vozes, 2000.
20. _____. **Alfabetização Emocional: novas estratégias.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
21. AQUINO, Ruth de. Dê férias para sua alma. **Super interessante.** São Paulo: edição 176/ 2002, 67-71, maio.
22. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia.** São Paulo: Moderna, 1992.
23. ARAÚJO, Iara; LANE, Silvia T. Maurer. **Arqueologia das emoções.** Petrópolis: Vozes, 1999.
24. ARISTÓFANES e MENANDRO. **A paz / O misanti** Rio de janeiro: Ediouro, sd.(Coleção clássicos de bolso).
25. ARISTÓTELES. **Retórica das paixões.** São Paulo: Martins Fontes, 2000
26. _____. **Ética a Nicômaco.** São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Os Pensadores).
27. ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança.** Petrópolis: Vozes, 2000.
28. AUGRAS, Monique. **O ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico.** Petrópolis: Vozes, 1986.
29. BAKER, Roger. **Ataques de pânico e medo.** Petrópolis: Vozes, 2000.
30. BAPTISTA, Cristiana. A dor de nunca saber o bastante: o excesso de informação provoca a angústia típica dos tempos atuais e leva à conclusão de que, às vezes, saber é um problema. **Veja**, São Paulo, Editora Abril, edição 1716, nº 35, p. 62-6, 5 setembro, 2001.

31. BEAUVOIS, Jean-Léon. **La Construction Sociale de la personne**. Saint Martin-d'Hères (Isère): PUG, 1999.
32. BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: cotidiano da escola**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
33. BENNETT, J. William. **O livro das virtudes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
34. _____. **O livro das virtudes II: o compasso moral**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
35. BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
36. BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
37. **BÍBLIA SAGRADA**. 36ª impressão. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 1999.(Edição Pastoral)
38. BOCK, Lia. De bem com as emoções: pesquisas comprovam que o humor, pensamento positivo e amor são tão importantes quanto remédios na busca de uma vida saudável. **Isto é**. São Paulo: nº 1667/ 2001, 68-74, 12 setembro.
39. BOFF, Leonardo. **Princípio de compaixão e cuidado**. Petrópolis: Vozes, 2000.
40. _____. **Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
41. BOLLNOW, O. F. **Pedagogia e filosofia da existência**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1974.
42. BONNAZZI, Marisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. 7ª ed. São Paulo: Summus, 1980.
43. BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
44. BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.
45. BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 5ª ed. São

- Paulo: Cortez, 1999.
46. BROCHER, Tobias. **Da dificuldade de amar**. 12ª ed. São Paulo: Pensamento, 1997.
 47. BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 2ª ed. São Paulo: Moraes, [s.d.]
 48. BUSCAGLIA, Leo. **Amor**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.
 49. _____. **Amando uns aos outros: o desafio das relações humanas**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.
 50. _____. **Vivendo amando e aprendendo**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
 51. BUZZI, Arcângelo R. **A identidade humana: modos de realização**. Petrópolis: Vozes, 2002.
 52. CAPLAN, Mariana. **Atitudes: quando os filhos escolhem estilos alternativos de vida**. São Paulo: Madras, [2000].
 53. CAPRA, Fritjof. **O tao da física**. São Paulo: Cultrix, 1995.
 54. CARVALHO, Carlos Frederico Vaz de. **O animal culpado**. Petrópolis: Vozes, 1997.
 55. CARVALHO, Irene Mello. **O processo didático**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1987.
 56. CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
 57. CHAVE-JONES, Myra. **Como enfrentar a depressão**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
 58. CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
 59. COLLI, Giorgio. **O nascimento da filosofia**. 3ª ed. Campinas: Unicamp, 1996.
 60. COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
 61. CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
 62. COUTINHO, Edvaldo. **Estética: ser e estar em nós**. São Paulo:

Perspectiva, 1980.

63. COUTINHO, Maria Tereza de Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para educação**. 8ª ed. Belo Horizonte: Lê, 2000.
64. CUNHA, Marcus Vinícius. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1994.
65. DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. 20ªed. Portugal: Fórum da Ciência, 2000a.
66. _____. **O sentimento de si**. 6ªed. Portugal: Fórum da Ciência, 2000b.
67. _____. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das letras, 2000c.
68. DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.
69. DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
70. _____. **Dialética da felicidade: olhar sociológico pós-moderno**. v. I Petrópolis: Vozes, 2001a.
71. _____. **Dialética da felicidade: Insolúvel busca de solução**. v II Petrópolis: Vozes, 2001b.
72. _____. **Dialética da felicidade: felicidade possível**. v III Petrópolis: Vozes, 2001c.
73. DESCARTES, René. **As paixões da alma**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
74. DIAMOND, Allan. **Como vencer a solidão**. 5ª ed Rio de Janeiro: Record, 1995.
75. DIEGUEZ, Consuelo. Homens também choram. **Veja**, São Paulo, Editora Abril, edição 1714, nº 33, p. 116-123, 22 de agosto, 2001.
76. DIMITRIUS, Jo-Ellan; MAZZARELLA, Mark. **Decifrar pessoas: como entender e prever o comportamento humano**. 6ª ed. São Paulo: Alegro, 2000.
77. DORSCH, Friedrich et al. **Dicionário de Psicologia Dorsch**. Petrópolis:

- Vozes, 2001.
78. ESPÍRITO SANTO NETO, Francisco do; HAMMED (espírito). **As dores da alma**. 10ª ed. Catanduva, SP: Boa Nova, 1998.
 79. FAUCHE, Xavier; NOETZLIN, Cristiane. **O beijo**. [s.l.] Bertrand, 1990.
 80. FARIA, Maria do Carmo Bettencourt de. **Aristóteles: a plenitude como horizonte do ser**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1994.
 81. FENICHEL, Otto. **Teoria psicanalítica das neuroses**. Rio de Janeiro: Edições Atheneu, 1981.
 82. FERRAZ, Eduardo P. do Couto. **Formação humana e afetiva**. Petrópolis: Vozes, 1996.
 83. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1993.
 84. FIGUEIREDO, Luís Cláudio M. **Matrizes do pensamento psicológico**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
 85. FINKLER, Pedro. **Qualidade de vida e plenitude humana**. Petrópolis: Vozes, 1994.
 86. FONTANA, David. **Psicologia para professores**. 2ª ed. São Paulo: Manole, 1991.
 87. FORD, Judy. **Amar uma criança: dicas para expressar o afeto no cotidiano**. São Paulo: Agora, 1997.
 88. FRANCO, D.P.; ÂNGELIS, J. **O despertar do espírito**. 4ª ed. Salvador: Leal, 2000.
 89. FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
 90. FREIRE, Izabel Ribeiro. **Raízes da psicologia**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
 91. FROMM, Erich. **O coração do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
 92. _____. **Análise do homem**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1983.
 93. FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

94. FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
95. FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1982.
96. GADOTTI, Moacir. **Dialética do amor paterno**. 5ª ed. São Paulo: Cortez / autores associados, 1989.
97. _____. A Filosofia para Crianças e Jovens e as Perspectivas Atuais da Educação. In KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (Org.). **Filosofia para Crianças em Debate**. Petrópolis(RJ): Vozes, 1999. Vol. IV.
98. GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
99. GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
100. GIKOVATE, Flávio. **Falando de amor: dificuldades do amor – estudo sobre o comportamento amoroso**. São Paulo: Círculo do livro, [s.d.]
101. GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.
102. _____. **O que é filosofar?** 3ª ed. São Paulo: EPU, 1984.
103. GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
104. _____. **Mentiras essenciais, verdades simples: a psicologia da auto-ilusão**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
105. _____. **A arte da meditação**. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.
106. GOLEMAN, Daniel; KAUFMAN, Paul; RAY, Michael. **O espírito criativo**. São Paulo: Cultrix, 1992.
107. GOTTMAN, John; DeCLAIRE, Joan. **Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos**. 39ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
108. GRACIÁN, Baltazar. **A arte da prudência**. São Paulo: Martin Claret, 1998.
109. GRANJO, Mª Helena Bittencourt. **Agnes Heller: Filosofia, Moral e Educação**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
110. GROSSI, Esther. **A coragem de mudar em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

111. GROSSI, Esther; BORDIN, Jussara (orgs). **Paixão de aprender**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
112. HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
113. HANH, Thich Nhât. **Para viver em paz: o milagre da mente aberta**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
114. HEGENBERG, Leônidas. **Dicionário de lógica**. São Paulo: EPU, 1995.
115. _____. **Saber de e saber que: alicerces da racionalidade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
116. HENNEZEL, Marie de; LELOUP, Jean-yves. **A arte de morrer**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
117. HEYMEYER, Ursula; GANEM, Loraine. **Observação de desempenho**. São Paulo: Memnon, 1993.
118. HRYNIEWICZ, Severo. **Para Filosofar Hoje**. 4ª ed. e amp. Rio de Janeiro: Edição do autor, 1999.
119. HUBNER, Maria Martha. **Guia para elaboração de monografias e projetos de dissertação de mestrado e doutorado**. São Paulo: Pioneira e Mackenzie, 1998.
120. JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3ª ed. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1996.
121. JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan: as bases conceituais**. Vol. I Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
122. JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1999.
123. KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Os Pensadores).
124. KEATING, Kathleen. **A terapia do abraço**. 10ª ed. São Paulo: Pensamento, 1998a.
125. _____. **A terapia do abraço II**. 8ª ed. São Paulo: Pensamento, 1998b.
126. _____. **A terapia do amor**. 7ª ed. São Paulo: Pensamento, 1999.
127. KELLER, Fred S. **A definição da psicologia**. São Paulo: EUP, 1974.

128. KINDER, Melvyn. **Dominando seus Estados de Espírito: reconhecendo seu estilo emocional e fazendo com que ele trabalhe a seu favor.** Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
129. KRISHNAMURTI. **Sobre relacionamentos.** São Paulo: Cultrix, 1995.
130. KRÜGER, Irmtraud Tarr. **Da impossibilidade de viver sem mentir.** São Paulo: Pensamento, 1998.
131. KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer.** 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
132. KUMAMOTO, Laura Helena. **Diálogo terapêutico: uma abordagem psicopedagógica-existencial dos problemas de adaptação infantil.** João Pessoa: UFPB, 1994.
133. LACERDA, Milton Paulo de. **A virtude do diálogo.** Petrópolis: Vozes, 1999.
134. _____. **Paciência: ter ou não ter? Psicologia dos momentos conturbados.** Petrópolis: Vozes, 1996.
135. LAJONQUIERE, Leandro de. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
136. LAMA, Dalai; CUTLER, Howard C. **A arte da felicidade: um manual para vida.** São Paulo; Martins Fontes, 2000.
137. LAMBERT, Eduardo. **A terapia do beijo.** São Paulo: Pensamento, 2000a.
138. _____. **A terapia do riso.** São Paulo: Pensamento, 2000b.
139. LARRAÑAGA, Inácio. **Sufrimento e Paz: para uma libertação pessoal.** 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
140. LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez. **Imagens do outro.** Petrópolis: Vozes, 1998.
141. LASKOW, Leonardo. **Curando com amor.** São Paulo: Cultrix, 1997.
142. LA TAILLE, Y. de, OLIVEIRA, M. K. de e DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias Psicogenéticas em Discussão.** São Paulo: Summus, 1992.
143. LÁZARO, André. **Amor: do mito ao mercado.** Petrópolis: Vozes, 1996.

144. LeDOUX, Joseph. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
145. LELOUP, Jean-Yves. **Caminhos da realização: dos medos do eu ao mergulho no Ser**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.
146. _____. **Carência e plenitude: elementos para uma memória do essencial**. Petrópolis: Vozes, 2001b.
147. _____. **O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
148. _____. **Cuidar do ser: Fílon e os terapeutas de Alexandria**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
149. LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, [s.d.].
150. LEWIS, Martha E.; R., Howard. **Fenômenos Psicossomáticos: até que ponto as emoções podem afetar a saúde**. 5ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999.
151. LIMA, Lauro de Oliveira. **Por que Piaget? A educação pela inteligência**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
152. _____. **A construção do homem segundo Piaget: uma teoria da educação**. São Paulo: Summus, 1984.
153. _____. **Piaget: Sugestões aos educadores**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
154. LÓPEZ, Mira Y. **Quatro gigantes da alma: o medo, a ira, o amor e o dever**. 19ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.
155. LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
156. LOWEN, Alexander. **Alegria: a entrega ao corpo e à vida**. São Paulo: Summus, 1997.
157. LUBBOCK, John. **Paz e felicidade**. São Paulo: Pensamento, 1968.
158. LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. Salvador: Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da UFBA, 2001.
159. LUCAS, Miguel. **Conhecer-se: um caminho para ser feliz**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 1996.

160. _____. **Seja seu próprio psicólogo**. 6ª ed. São Paulo: Paulus, 1994.
161. LUCCA, Lousanne Arnoldi de. **Alfabetização Afetiva**. 2ª ed. São Paulo: Espaço Vida e Consciência, 1998.
162. LURIA, A.R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.
163. LYKKEN, David. **Felicidade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
164. MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.
165. MACINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude**. São Paulo: EDUSC, 2001.
166. MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.
167. MARQUES, Ramiro. **O livro das virtudes de sempre: ética para professores**. São Paulo: Landy, 2001.
168. MARTINEAUD, Sophie; ENGELHART, Dom. **Teste sua Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
169. MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1999.
170. MASSARO, Geraldo. **Insegurança: uma pedra no caminho da felicidade**. São Paulo: Gente, 2000.
171. MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999a.
172. _____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999b.
173. MATURANA, Humberto; REZEPKA Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
174. MAURUS, J. **Cultive seus sentimentos**. 5ª ed. São Paulo: Paulus, 1987.
175. MAY, Rollo. **A arte do aconselhamento psicológico**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
176. _____. **Psicologia existencial**. 3ª ed. Porto Alegre: Globo, 1980.
177. _____. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s.d.

178. _____. **O homem à procura de si mesmo.** 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
179. MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bille. **Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação.** 3ª ed. São Paulo: Summus, 1978.
180. MOHANA, João. **Amor e Responsabilidade.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1982.
181. MOLINARO, Aniceto. **Léxico de metafísica.** São Paulo: Paulus, 2000.
182. MONTROYA, Adrian Oscar Dongo. **Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções.** Petrópolis: Vozes, 1996.
183. MORAES, Renate Jost. **As chaves do inconsciente.** 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
184. MORALES, Pedro. **A relação professor aluno: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.
185. MORENO, Montserrat. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal.** São Paulo: Moderna, 1999.
186. MORIN, Edgar. **O enigma do homem.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
187. _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez: Brasília: Unesco, 2000a.
188. _____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.
189. MOSCOVICI, Fela. **Razão e emoção: a inteligência emocional em questão.** 2ª ed. Salvador: Casa da qualidade, 1997.
190. NASCIMENTO, Dinalva Melo. **Metodologia do trabalho científico: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Forense, 2002.
191. NOVAIS, Adenauer M. Ferraz de. **Felicidade sem culpa.** Salvador: Fundação Lar Harmonia, 2001.
192. NUBER, Ursula. **Depressão: a doença malcompreendida.** São Paulo: Pensamento, 1998.
193. O'DONNELL, Ken. **A paz começa com você.** 12ª ed. São Paulo: Gente, 1994.
194. OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconhecimento:**

- identidade e interação na sala de aula.** Campinas: Papirus, 1994.
195. OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica. Projetos de Pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses.** São Paulo: Pioneira, 1997.
 196. ORSBORN, Carol. **A arte da flexibilidade.** São Paulo: Cultrix, 1998.
 197. PASINI, Willy. **A Qualidade dos Sentimentos.** Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
 198. PENTEADO, Wilma Millan Alves (org.) **Psicologia e ensino.** São Paulo: Papelivros, 1980.
 199. PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto alegre: Artes médicas sul, 2000.
 200. PETRAGLIA, Isabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
 201. PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
 202. _____. **A equilibrção das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento.** Rio de janeiro: Zahar, 1976.
 203. _____. **A noção de tempo na criança.** Rio de janeiro: Record, 1946.
 204. _____. **A linguagem e o pensamento da criança.** Rio de janeiro: Fundo de cultura, 1959.
 205. _____. **O juízo moral na criança.** 2ª ed. São Paulo: Summus, 1994.
 206. _____. **Psicologia da inteligência.** 2ª ed. Rio de janeiro: Fundo de cultura, 1961.
 207. PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança.** 12ª ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 1993.
 208. PIERON, Henri. **A sensação.** Mira-Sintra: Europa-América, 1974.
 209. PRÉ-SOCRÁTICOS. São Paulo: Nova cultural, sd. (Os pensadores).
 210. PUEBLA, Eugenia. **Educar com o coração.** 3ª ed. São Paulo: Petrópolis, 1997.
 211. PUZZI, Nicole. **Inveja: saiba como tratar e se defender desse mal.** São Paulo: Speed Art, 1999.

212. QUINET, Antonio. **A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
213. QUINTÁS, Alfonso López. **O amor humano: seu sentido e alcance.** Petrópolis: Vozes, 1995.
214. RANGEL, Mary. **“Bom Aluno”: real ou ideal?** Petrópolis: Vozes, 1997.
215. RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
216. ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa.** Santos: Martins Fontes, 1973.
217. _____. **Sobre o poder pessoal.** São Paulo: Martins Fontes, 1978.
218. _____. **Novas formas do amor: o casamento e suas alternativas.** 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.
219. ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
220. RUBIN, Theodore. **O livro da raiva.** São Paulo: Cultrix, 2000.
221. RÚDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa.** 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.
222. _____. **Compreensão humana e ajuda ao outro** _____. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999 b.
223. _____. **Orientação não-diretiva: na educação, no aconselhamento e na psicoterapia.** 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
224. RUSSELL, Bertrand. **A conquista da felicidade.** Lisboa: Guimarães, 1997.
225. SALOVEY, Peter; SLUYTER, David J. **Inteligência Emocional da Criança: aplicações na educação e no dia-a-dia.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
226. SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e Inteligência: a emoção na educação.** 3ª ed. Vol. I. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
227. SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica – A Construção do Conhecimento.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.
228. SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 30ª ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

229. _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12^a ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
230. SCHACHTER, Robert; McCAULEY, Carole. **Meu filho tem medo: um guia prático para ajudar crianças e jovens a superar seus medos.** 3^a ed. São Paulo: Saraiva, 1993.
231. SCHAEFER, Sérgio; JANTSCH, Ari Paulo. **O conhecimento popular.** Petrópolis: Vozes, 1995.
232. SCOZ, Beatriz(org). **(Por) Uma Educação com Alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 2000.
233. SEEBURGER, Francis F. **Como educar suas emoções.** São Paulo: Madras, 1999.
234. SEGAL, Jeanne. **Aumentando sua inteligência emocional: um guia prático.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
235. SHINYASHIKI, Roberto. **Mistérios do coração.** São Paulo: Gente, 1990.
236. _____. **A carícia essencial: uma psicologia do afeto.** 87^a ed. São Paulo: Gente, 1994.
237. _____. **Mistérios do coração.** 30^a ed. São Paulo: Gente, 1990.
238. _____. **Pais e filhos companheiros de viagem.** 15^a ed. São Paulo: Gente, 1992.
239. _____. **O sucesso é ser feliz.** 40^a ed. São Paulo: Gente, 1997.
240. SILVA, Marco Aurélio Dias da. **Quem ama não adoce: o papel das emoções na prevenção e cura das doenças.** 23^a ed. São Paulo: Best Seller, 1998.
241. SIMMEL, George. **Filosofia do amor.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
242. SISTO, Fermino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila D. Tolaine (orgs). **Leituras de Psicologia para formação de professores.** Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.
243. SIVANANDA, Swami. **Concentração e meditação: sobre a energia do corpo interior e sua aplicação na vida diária.** São Paulo: Pensamento, 1993.
244. SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.
245. SOUKI, Omar. **Emoção é poder: manual de inteligência emocional.** Belo Horizonte: Souki House, 1999.

246. STEMME, Fritz. **O poder das emoções: a descoberta da inteligência emocional**. São Paulo: Cultrix, 1999.
247. TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.
248. TEIXEIRA, João de Fernandes. **Mente, Cérebro e Cognição**. Petrópolis: Vozes, 2000.
249. TELES, Maria Luiza Silveira. **Psicodinâmica do desenvolvimento humano: uma introdução à psicologia da educação**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
250. TERRA, Osmar. **Entenda melhor suas emoções**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.
251. THUMS, Jorge. **Educação dos sentimentos**. Porto Alegre: Sulina / Ulbra, 1999.
252. VALLE, Edênio. **Educação Emocional: teoria e prática na escola de 1º grau curso-laboratório**. São Paulo: Olho d'água, 1997.
253. VASCONCELLOS, Paulo. Quando o homem chora. In: **Isto é**. São Paulo: nº 1667/ 2001, 64-5, 12 setembro.
254. VERGARA, Rodrigo. Profissão: sofredor. Euforia, ódio, êxtase, depressão e tristeza. Tudo no volume máximo. O que há em um estádio capaz de mexer tão profundamente conosco? In: **Super interessante**. São Paulo: edição 176/ 2002, 47-50, maio.
255. VIANA, Mário Gonçalves. **Psicologia do medo**. Portugal: Domingos Barreira, [sd.].
256. VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
257. VISCOTT, David. **Liberdade emocional: deixando o passado para viver o presente**. São Paulo: Summus, 1998.
258. WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança: na teoria de Piaget**. 4ª ed. São Paulo: Pioneira, 1996.
259. WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
260. _____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

- 261. WEIL, Pierre. **Amar e ser amado: a comunicação no amor.** 24^a ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- 262. _____. **A arte de viver em paz: por uma nova consciência, por uma nova educação.** 6^a ed. São Paulo: Gente, 1993.
- 263. WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.** 6^a ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- 264. WORSLEY, Allan. **Vença o medo e a depressão.** 7^a ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- 265. WRICHT, Robert. **O animal moral.** Rio de Janeiro: Campus, 1996.
- 266. ZIGLAR, Zig. **Como criar filhos com atitudes positivas num mundo negativo.** São Paulo: Maltese, 1989.

ANEXOS

ANEXO A – FORMULÁRIO DE PESQUISA(ENTREVISTA)

Escola: _____ **Série:** _____
Nome: _____ **Idade:** _____
Sexo: () M () F **Religião:** _____
Reside: () Zona rural () Zona urbana **Bairro:** () Periferia () Centro
Quem criou? _____ **Mora com quem?** _____
Data da entrevista: _____

PERGUNTAS PARA ALUNOS(AS)

01.Quais os sentimentos que você identifica em você? **Tse**

02.Quais os sentimentos que você identifica nos outros? **Tse**

03. Que emoções/sentimentos você sente quando chega à escola? Por quê?**Tse**

04. Que tipo de emoções/sentimentos você acha que mais existe durante suas aulas? **A/p**

05.Para você, qual a aula mais alegre? Por quê? **A**

06. Para você, qual a aula menos alegre? Por quê? **A**

07. O que mais lhe agrada em alguém? Por quê? **Tse**

08. O que mais lhe desagrada em alguém? Por quê? **Tse**

09. A sua alegria ou tristeza influencia nos colegas/professores/outros sujeitos da escola? Por quê? **Tse**

☐ **sim** ☐ **não**

10. Se você tira uma nota baixa ou muito baixa, o que você sente dos seus colegas que gostam de você? Por quê? **A**

11. Se você tira uma nota baixa ou muito baixa, o que você sente dos seus colegas que não gostam de você? Por quê? **A**

12. Você acredita que sentimento(s) sendo expressos pelo professor pode(m) ajudar os alunos no bom desempenho escolar? Qual(is)? Por quê? – **Tse**

☐ **sim** ☐ **não**

ANEXO B – FORMULÁRIO DE PESQUISA(ENTREVISTA)

Escola: _____ **Série leciona:** _____
Nome: _____ **Idade:** _____
Sexo: () M () F **Religião:** _____
Reside: () Zona rural () Zona urbana **Bairro:** () Periferia () Centro
Quem criou? _____ **Mora com quem?** _____
Nível escolar do professor: _____
Data da entrevista: _____

PARA PROFESSORES

01. Quais os sentimentos que você identifica em você? **Tse**

02. Quais os sentimentos que você identifica nos outros? **Tse**

03.O que mais lhe agrada em alguém? Por quê? **Tse**

04.O que mais lhe desagrada em alguém? Por quê? **Tse**

05. A sua alegria ou tristeza influencia nos alunos/professores/outros sujeitos da escola? Por quê? **Tse**

() **sim** () **não**

06. Que emoções/sentimentos você sente quando chega à escola? Por quê?
Tse

07. Você acredita que sentimento(s) sendo expressos pelo professor pode ajudar os alunos no bom desempenho escolar? Qual(is)? Por quê? – **Tse**

☐ **sim** ☐ **não**

ANEXO C – FORMULÁRIO DE PESQUISA(ENTREVISTA)

Escola: _____ **Nível escolar:** _____
Nome: _____ **Idade:** _____
Sexo: () M () F **Religião:** _____
Função: _____
Reside: () Zona rural () Zona urbana **Bairro:** () Periferia () Centro
Quem criou? _____ **Mora com quem?** _____
Data da entrevista: _____

PARA OUTROS SUJEITOS DA ESCOLA

01.Quais os sentimentos que você identifica em você? **Tse**

02.Quais os sentimentos que você identifica nos outros? **Tse**

03.O que mais lhe agrada em alguém? Por quê? **Tse**

04.O que mais lhe desagrada em alguém? Por quê? **Tse**

05. A sua alegria ou tristeza influência nos alunos/professores/outros sujeitos da escola? Por quê? **Tse**

() **sim** () **não**

06. Que emoções/sentimentos você sente quando chega à escola? Por quê?

Tse

07. Você acredita que sentimento(s) sendo expressos pelo professor pode ajudar os alunos no bom desempenho escolar? Qual(is)? Por quê? – **Tse**

☐ **sim** ☐ **não**

ANEXO D – FORMULÁRIO DE PESQUISA(ENTREVISTA)

Escola: _____ **Nível escolar :** _____
Nome: _____ **Idade:** _____
Sexo: () M () F **Religião:** _____
Reside: () Zona rural () Zona urbana **Bairro:** () Periferia () Centro
Quem criou? _____ **Mora com quem?** _____
Data da entrevista: _____

PARA OUTROS SUJEITOS DA ESCOLA: DIRETOR(A)

01.Quais os sentimentos que você identifica em você? **Tse**

02. Quais os sentimentos que você identifica nos outros? **Tse**

03.O que mais lhe agrada em alguém? Por quê? **Tse**

04.O que mais lhe desagrada em alguém? Por quê? **Tse**

05. A sua alegria ou tristeza influência nos alunos/professores/outros sujeitos da escola? Por quê? **Tse**

() sim () não

06. Que emoções/sentimentos você sente quando chega à escola? Por quê?
Tse

07. Você acredita que sentimento(s) sendo expressos pelo professor pode ajudar os alunos no bom desempenho escolar? Qual(is)? Por quê? – **Tse**

☐ **sim** ☐ **não**
