

FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO: O CURRÍCULO PATHS

GREENBERG, Mark T. – The Pennsylvania State University
POLICARPO JUNIOR, José – Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO:

Este artigo apresenta, de forma sintética, alguns princípios por meio dos quais se pode compreender a educação como *formação humana*. Segundo o sentido estrito desta expressão, a educação não pode ser concebida exclusivamente como uma prática social ou como um campo de saber que se organize apenas em função de entender as possíveis inter-relações entre as estruturas sociais e os processos pelos quais os indivíduos se adaptam às primeiras. Sem ignorar o fato de que a educação sofre inevitavelmente toda a influência do meio social em que se estabelece, a concepção de formação humana assinala também, para a educação, uma dimensão *normativa*, de *dever-ser*, a qual permite visualizar-se condições e caminhos de desenvolvimento superior do ser humano em sua singularidade e universalidade. Considerando a *formação humana* em sua dimensão singular, emerge como ideal regulativo da educação a compreensão da individuação ou desenvolvimento unificado do homem em suas várias dimensões – pensamento, emoção/sentimento, sensação, ação e comportamento – de modo que as aprendizagens advindas das experiências em tais aspectos possam, de forma articulada, contribuir para a realização da autonomia, juízo ético e integração da pessoa humana, o que repercutirá, em maior ou menor grau, no contexto social. Esse tipo de aprendizagem, portanto, implica uma condição de incorporação e apropriação do saber, de modo a serem superadas as divisões entre saber, sentir e agir. Com o objetivo de expressar a viabilidade de se promover de forma clara esse desenvolvimento humano, o artigo apresenta as características gerais de um currículo que visa a promover a compreensão emocional dinâmica e integrada de crianças entre cinco e dez anos de idade, e a desenvolver sua sabedoria no estabelecimento de relações humanas e na resolução de problemas inter-relacionais, de modo a estimular seu autocontrole pessoal, sua familiaridade com os estados emocionais e meios de estimular a auto-reflexão sobre si mesma e sobre aspectos necessariamente relacionados à vida em coletividade. Desse modo, o artigo pretende demonstrar que outras dimensões humanas além do pensar e do conhecer também podem ser objeto de trabalho educacional consciente e sistemático, alcançando-se resultados consistentes. A apresentação dos fundamentos e características do referido currículo é complementada com análise de entrevistas realizadas com professores que o utilizam em sua prática docente. O artigo afirma, finalmente, a necessidade de se empreenderem maiores reflexões e experiências relativas ao desenvolvimento emocional e relacional como dimensão intrínseca à educação, considerando-se relevantes, a tal esclarecimento, as proposições curriculares que visam explicitamente a esse fim.

Palavras-chave: educação, formação humana, aprendizagem emocional, desenvolvimento relacional.

ABSTRACT:

This article presents in a synthesized way some principles by which education can be understood as *human development*. According to the accurate meaning of this expression, education should not be conceptualized either as a social practice, or as a field of knowledge organized with aims of only understanding the vary connections between social structures and the process by which the individuals adapt to them. Without disregarding the fact that the social environment inevitably influences education where it is established, the meaning of human development points out to education an aspect that should be achieved as well. By

means of such aspect, it is possible to figure out ways and conditions to accomplish a superior development of human being in its individuality and universality.

Considering human development in its individual aspect, the understanding of the individuation or the unified development of the human being in its various dimensions, such as thinking, emotion/feelings, sensation, action and behavior, emerges as an educational desirable ideal so that the learning that comes from experiences in those dimensions can contribute, in an articulated way, to achieve autonomy, ethical judgments and wholeness of human person, which will certainly reverberate, at any rate, in the social context. Therefore, this kind of learning implies a certain degree of embodiment of knowledge so that the gaps between to know, to feel, and to behave can be overcome. With the aims of expressing the feasibility of promoting such human development in a transparent way, this article presents the general characteristics of a curriculum that aims: to promote dynamic and integrated emotional learning of 5-10 aged children; to develop their wisdom on establishing relationships and solving problems with the aims of stimulating their self conscience and awareness on issues related to live with others. Thus, it is a goal of this article to demonstrate that human dimensions, other than thought and knowledge, are also object of conscious and systematic educational work, by which it is possible to achieve fundamental outcomes. The presentation of the curriculum's underpinnings and characteristics is supplemented with analysis of interviews with schoolteachers who apply that curriculum in their work. In conclusion, the article affirms that it is necessary to carry out more studies and experiences on social and emotional learning as an intrinsic dimension of education; and it is important to take into account that kind of curricula that aims such dimension, in order to clarify the very concept of human development and social and emotional learning.

Keywords: education, human development, emotional learning, social development.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo consiste em explicitar as implicações da idéia de formação humana¹ para o desenvolvimento pessoal do ponto de vista educacional e científico. Pretende-se demonstrar que o conhecimento relativo à educação, quando concebida como formação humana, implica esclarecimento conceitual e também pedagógico-didático sobre os diversos âmbitos relativos ao desenvolvimento humano, incluindo-se aí aquele pertinente aos sentimentos e emoções. Assim, a educação concebida como um processo abrangente de formação da pessoa humana exige o entendimento geral e detalhado do modo pelo qual se manifestam os sentimentos e emoções, como estes se relacionam com o pensamento e com o comportamento, tudo isso compreendido segundo um conceito capaz de apreender a condição em que chegamos ao mundo e de apontar para aquele estado desejável que esclarece e define o próprio sentido do que é *educação*. Em outras palavras, a educação exige um conceito operante ou um pensamento incorporado² que se manifeste como característica apropriada

¹ Para uma compreensão inicial da idéia de formação humana, em seus aspectos descritivos e normativos, e sua diferenciação conceitual da socialização, Cf. Policarpo Junior, 2006.

² A idéia de *pensamento incorporado*, terminologia usada por Varela et al (2001) e por Ferreira (2006), refere-se à compreensão de uma inseparabilidade entre o que a mente pensa, as disposições internas e comportamentais ativadas pela mente e as habilidades correspondentes. Desse modo, um saber incorporado se expressa não apenas

pelo e própria do professor na condição de representante e mediador da cultura, como igualmente se apresente como aspecto a ser desenvolvido e incorporado pelo estudante.

Assim, de acordo com tais pressupostos, torna-se imperioso reconhecer que nem sempre idéias disseminadas a respeito da educação fazem jus ao conceito de formação abrangente da pessoa humana. Nesse sentido, Neidson Rodrigues (2001) afirmou que a idéia muito popular e ainda em voga referente à educação para a cidadania reflete sua própria insuficiência na medida em que compreende o processo educativo como aquele que se define com base apenas na apropriação, por parte do sujeito particular, dos instrumentos simbólicos e atitudinais disponibilizados pela sociedade e pela cultura para sua plena adaptação funcional e participativa na sociedade. Apesar da inequívoca necessidade desse aspecto, o referido autor afirma claramente seu caráter incompleto, na medida em que não toca naquilo que para ele é essencial ao processo educativo, a saber, a formação ética. Sem que tal dimensão se torne uma aquisição e exercício autônomo por parte do sujeito singular, o processo educativo não logra alcançar seu resultado principal. Nas suas palavras:

“Os seres humanos descobrem que não estão sós no mundo, nem realizam a sua existência de modo solitário e isolado. Ele necessita construir inter-relações com outros seres humanos e com a natureza.

Isso nos leva a um terceiro plano. Relembremos: o primeiro é o do reconhecimento do mundo e de sua transformação em mundo simbólico. O segundo inclui a disciplinação (sic) da vontade e a aquisição dos conhecimentos e das habilidades que constituem a herança social que cada um recebe ao ser transformado em sujeito cultural. E o terceiro deve levar cada um ao reconhecimento de que não é capaz de traçar seu próprio destino sem o concurso das relações instituídas no mundo humano. O ser humano deverá ser formado para a ação cooperativa, para a solidariedade, para a aceitação do outro, para a noção de limites e para construir a noção de dever. Neste plano, estamos ingressando no que se deve entender como o da formação e desenvolvimento dos princípios da Ética e da Moral, necessários a todos os homens. Somente neste plano pode-se considerar completa a tarefa do que se diz por Educação.” (Rodrigues, 2001, p.248)

Assim, o referido autor salienta a importância da formação ética e moral de um modo concebido não exteriormente, mas, sim, de uma forma que implica a livre determinação da pessoa a acolher princípios capazes de nortear seu agir no mundo de um modo racionalmente válido para todos e legitimado humanamente. Entretanto, o artigo do referido autor não entra nas considerações relativas ao processo pelo qual tal realização pessoal pode vir a ser desenvolvida e apropriada.

como uma apreensão conceitual, mas igualmente como a co-emergência de disposições internas e habilidades correspondentes. Derivações dessa idéia teriam repercussão importantíssima para a relação entre juízo e ética, que não cabem no escopo deste artigo. No entanto, podemos inferir as origens desse entendimento na própria filosofia socrática que considerava o erro e o mal e, portanto, a injustiça, como decorrentes da ignorância. Uma boa introdução a essa discussão encontra-se no próprio livro de Varela et al mencionado.

Nesse aspecto, adquire relevo a compreensão de Araújo (2000) de que o comportamento moral não depende apenas do juízo, mas igualmente da construção afetiva do psiquismo. Em outras palavras, seu artigo demonstra, por meio de uma pesquisa empírica realizada, que o modo mais adequado e plausível de comportamento moral é aquele em que não existe a contradição entre o desejo e o dever, isto é, aquele em que o comportamento ético se torna mais provável justamente pelo fato de a pessoa ter desenvolvido uma predisposição interna favorável a ele. Ora, é justamente esse ponto que se reveste de grande importância educacional, pois se trata de um resultado do processo de formação que foi apropriado pelo sujeito particular e, portanto, se tornou *próprio* a este. Em outras palavras, uma das metas essenciais da educação é proporcionar a articulação adequada entre o pensar, o sentir (dimensão afetiva, emocional, sentimental) e o agir, de modo que o indivíduo possa aproximar-se do ideal de adquirir consciência e autonomia sobre a relação entre tais dimensões, mas de uma forma que não violente a si mesmo nem as outras pessoas.

Nesse sentido, o próprio termo “indivíduo” é uma palavra que traz em si não apenas um significado descritivo, mas igualmente um desiderato que aponta para aquele estado em que a pessoa encontra-se unificada consigo mesma, tendo superado as diversas cisões interiores. Certamente este é um estado ideal nunca plenamente alcançado, mas nem por isso se trata de algo a ser ouvido, pois, sem essa idéia normativa de uma unificação, a própria educação não pode se conceber e realizar a si mesma, uma vez que estaria submetida apenas aos modos e procedimentos socialmente estabelecidos, os quais em muitos casos não convergem igualmente para o ideal de formação humana.

As implicações da argumentação precedente para o campo educacional podem ser classificadas de duas maneiras. Em primeiro lugar, é necessário que o próprio campo educacional aceite e estabeleça uma compreensão teórica capaz de apreender a tarefa formativa como algo intrínseco as suas práticas e saberes e não somente como algo derivado de outras ciências, posto que essa tarefa formativa é objeto que concerne à educação e não aos demais campos científicos, os quais podem propiciar saberes necessários a esse empreendimento, porém a natureza deste último não lhes concerne enquanto tal. Por outro lado, é mister que tal compreensão se estruture de um modo que faça justiça ao entendimento e aceitação de todas as dimensões que caracterizam o ser humano e seu desenvolvimento intrínseco, de forma mais ampla e integral possível, sem os reducionismos normalmente advindos de teorias que tomam por fundamento apenas uma ou duas daquelas dimensões³. Em

³ Para uma compreensão introdutória do entendimento da *integralidade* humana como princípio axiológico da Educação, conferir o esclarecedor artigo de Röhr (1999).

segundo lugar, é de grande utilidade que a compreensão e os princípios da formação humana possam se tornar operativos de um modo próprio ao professor, assim como desenvolvidos e apropriados de um modo livre e autônomo por parte dos educandos. Sem dúvida que, quanto a isso, não haverá jamais um modo unívoco de operacionalização de tais princípios, posto que aquilo que é próprio a alguém não é passível de padronização; a função do educador é de uma natureza que jamais dispensará comprometimento e discernimento pessoais. Todavia, disto não se segue que seja inútil apresentar proposições que facilitem e tornem inteligível para o professor, ou para o educador em formação, meios e sentidos de articulação didática e pedagógica daqueles princípios. O contrário parece ser verdadeiro, posto que a compreensão pessoal do desenvolvimento humano, articulado em suas diversas dimensões (comportamental, emocional/afetiva, intelectual/reflexiva, espiritual), se aprofunda à medida que o educador se torna mais capacitado a empregar os meios pedagógicos apropriados a tal compreensão e a ser capaz de apresentá-los e justificá-los com maestria singular.

Destarte, tendo em vista o entendimento pedagógico e didático de uma educação que promova o desenvolvimento multidimensional, articulado e operante do ser humano e contribua para a formação do educador ou da apropriação por parte deste daqueles princípios da formação humana, torna-se útil e relevante extrair elementos de experiências educacionais bem-sucedidas, cientificamente fundamentadas e monitoradas, sem tomá-las, no entanto, como absolutas ou paradigmáticas.

Embora o campo científico da educação não seja portador da suposta inexorabilidade de leis que regem as ciências da natureza, a educação também não se caracteriza, nem teórica nem praticamente, como conjunto de experiências ditadas apenas pelo que é aleatório e incapaz de ser compreendido e avaliado por parâmetros comuns. Justamente por isso, é pressuposto da própria ciência aprender com a experiência cientificamente fundamentada e a educação não é uma exceção a essa regra. Assim, de acordo com o argumento precedente, buscaremos apresentar uma concepção curricular desenvolvida, testada e monitorada, que visa especialmente promover a formação humana articulada em algumas das dimensões mencionadas.

Nos EUA, a compreensão do desenvolvimento pessoal consubstanciado na articulação entre pensamento, sentimento e comportamento, já se transformou em uma sub-área educacional de conhecimento e pesquisa denominada de *Aprendizagem Social e Emocional* (Social and Emotional Learning – SEL). De fato, nos EUA, essa área tem sido objeto de estudo e pesquisa científica há aproximadamente 25 anos, tendo como um de seus resultados a

produção de várias propostas curriculares na temática, as quais têm sido objeto de fundamentação, implementação, monitoramento, avaliação e reformulação⁴.

Aqui, tomamos como referência uma dessas propostas curriculares de aprendizagem social e emocional bem disseminada nos EUA, já traduzida para outras línguas e implementada em vários outros países⁵. A referida proposta também tem sido avaliada criteriosamente ao longo de vários anos, comprovando, por meio de pesquisa empírica e estatisticamente aleatória, resultados positivos em sua implementação (Greenberg & Kusché, 2002, p.47-53). Trata-se, no caso em pauta, do *PATHS – Promoting Alternative Thinking Strategies* (Kusché & Greenberg, 1994).

O CURRÍCULO PATHS

O PATHS é um currículo desenvolvido com a finalidade de promover o desenvolvimento emocional e relacional e prevenir ou reduzir problemas comportamentais e emocionais por parte das crianças (Greenberg & Kusché, 2002, p.7). A obra consta de sete volumes e de materiais didáticos referentes aos conteúdos e métodos ali propostos. Há um volume de apresentação dedicado especialmente ao professor, do qual constam os objetivos, fundamentos, metodologias, explicações sobre o uso do material e sugestões pedagógicas e didáticas. Os demais volumes são dedicados ao trabalho docente propriamente dito, organizados em unidades temáticas e em lições. O primeiro volume contém a primeira unidade temática destinada basicamente à promoção do autocontrole infantil, denominada de Unidade da Tartaruga (Turtle Unit). A segunda unidade temática refere-se ao trabalho docente com os sentimentos e relacionamentos e consta de três volumes. A terceira unidade, que consta de um volume, contém lições referentes ao ensino de resolução de problemas de um modo interpessoal e consciente. Por fim, a última unidade temática, contida no último volume, consta de lições suplementares para as unidades anteriores. O referido currículo visa a alcançar as crianças com idade em torno dos 5-6 aos 10-11 anos aproximadamente, faixa etária que corresponde, no sistema escolar estadunidense, ao Jardim-da-infância até à 5ª

⁴ Para se ter uma idéia da fundamentação da área em discussão, de sua abrangência e disseminação em vários currículos nos EUA, e também para se compreender o modo pelo qual os mesmos são apresentados aos e trabalhados pelos professores, consultar Elias et al (1997).

⁵ O PATHS já foi traduzido para o holandês, francês e hebraico, assim como houve uma revisão e adaptação do mesmo para a Grã-Bretanha. Também já houve uma tradução mexicana para o espanhol. Em 2002 estava sendo desenvolvida uma tradução para o russo. Essas versões do PATHS foram aplicadas em escolas comuns e para surdos em diversos locais, como Holanda, Bélgica, Israel, Grã-Bretanha, Noruega, Canada, Austrália, Nova Zelândia, assim como em diversas áreas e cidades dos Estados Unidos. Cf. Greenberg & Kusche (2002, p.59-60).

série⁶. Para conseguir alcançar esse objetivo geral, o PATHS estabelece objetivos específicos a serem desenvolvidos pela criança, tais como:

1. Autocontrole ampliado.
2. Auto-estima fortalecida, autoconfiança, e habilidade para dar e receber elogios.
3. Compreensão e uso ampliados do vocabulário referente às emoções, mediações verbais, diálogo e comunicação interpessoal.
4. Fortalecimento da habilidade de reconhecer e interpretar as diferenças entre sentimentos, comportamentos e perspectivas próprios e dos outros.
5. Compreensão das características processuais que levam a um senso apropriado de responsabilidade pessoal.
6. Reconhecimento e compreensão de como o próprio comportamento afeta as outras pessoas.
7. Fortalecimento da motivação e uso da criatividade.
8. Compreensão e uso ampliados do raciocínio lógico e do vocabulário apropriado à resolução de problemas.
9. Ampliação do conhecimento e da habilidade nos procedimentos necessários à resolução de problemas relativos à sociabilidade – o que permite a prevenção e resolução de problemas e conflitos na vida diária.

Em termos gerais, esses objetivos podem ser resumidos em: a) autocontrole; b) atenção e compreensão emocional e sentimental; c) capacidade para a resolução de problemas vivenciais e habilidade para a interação; d) promoção de um clima saudável e de valores positivos na escola e nas relações humanas em geral (Greenberg & Kusché, 2002, p.21).

O PATHS fundamenta sua proposição curricular em uma compreensão teórica do desenvolvimento humano nas seguintes dimensões (Kusché & Greenberg, 1994. V.: Instructor's Manual, p.8):

MODELO DE DESENVOLVIMENTO que considera os componentes necessários a uma adaptação e relacionamento satisfatórios	
Dimensão AFETIVA	Habilidade para compreender as próprias emoções Habilidade para controlar as próprias emoções
Dimensão COMPORTAMENTAL	Habilidade para controlar o próprio comportamento Habilidades comportamentais apropriadas
Dimensão COGNITIVA	Habilidades de raciocínio lógico e analítico Pensamento independente (tomar decisões, responsabilidade na resolução dos próprios problemas)
Dimensão DINÂMICA	Auto-estima positiva Desenvolvimento saudável da personalidade

Segundo o PATHS, essas dimensões não são as únicas, embora sejam fundamentais. O referido currículo afirma ainda que o modo como essas dimensões se relacionam na infância e

⁶ No sistema estadunidense, a estrutura escolar está definida do seguinte modo: **Jardim-da-infância** (kindergarten), para crianças na faixa dos cinco anos; **escola elementar** (Elementary School – séries de 1 a 6); **escola intermediária** (Middle School – séries 7, 8 – e 9 em alguns municípios); **ensino médio** (High School – séries 9, 10, 11 e 12; ou 10, 11 e 12, em alguns municípios).

adolescência da pessoa afeta o modo de seu crescimento intelectual, pessoal e social. A dimensão Dinâmica enfatiza o aspecto de que nunca há um ponto final no desenvolvimento dessas qualidades, mas elas podem se desenvolver ao longo de toda a vida. De todo o modo, o mais importante é perceber que um indivíduo se desenvolverá de forma mais positiva em qualquer aspecto e em qualquer tempo se todas essas dimensões estiverem integradas. Para o desenvolvimento integrado da afetividade, comportamento, cognição, reflexão, linguagem, etc., é importantíssima a contribuição do ambiente em que este desenvolvimento acontece, eis porque o papel desempenhado pelos pais e educadores na promoção desse desenvolvimento é fundamental. Além disso, o texto também assevera que a aplicação desse modelo é algo que exige maior atenção, vigilância e conhecimento do que paradigmas mais simples, pois, como consta do PATHS, “tentar concentrar a educação apenas na aquisição de habilidades cognitivas é ignorar a integridade básica das crianças como indivíduos” (Idem, 1994, p.8).

Tendo em vista o entendimento da formação humana como um conceito operante e uma idéia regulativa⁷ referente à educação, o que implica, como visto, a necessidade de fazer acompanhar o entendimento conceitual de possíveis princípios orientadores à prática educativa, e também visando proporcionar uma visão geral de como o PATHS estrutura as lições propostas para o trabalho docente do professor – lições estas que ocupam seis dos sete volumes –, descrevem-se a seguir alguns dos procedimentos e conteúdos propostos assinalando-se também os objetivos a serem alcançados em cada caso. Os exemplos mencionados a seguir referem-se aos temas da auto-estima/cortesia e autocontrole, os quais constam da primeira unidade temática do PATHS. Em seguida, apresentamos um exemplo de uma lição da segunda unidade temática, referente ao trabalho com os sentimentos e relacionamentos, finalizando a apresentação do referido currículo com uma descrição breve da unidade referente à resolução de problemas.

⁷ Para a compreensão de *conceito operante*, ver a nota 2 anterior. Quanto à noção de *idéia regulativa*, ela alude ao entendimento formulado por Kant de que uma idéia não é a apreensão de um dado empírico, mas uma síntese apriorística que, embora não confirmada na empiria, aponta para a realização paradigmática em relação à qual aquela idéia é antecipadora. No conjunto da filosofia kantiana, aqui se enraíza o próprio fundamento da liberdade humana, na medida em que a razão possui o poder de síntese apriorística independentemente do dado empírico – (Kant, 1987). Em suma, segundo tal entendimento, somente podemos afirmar idéias como liberdade, justiça e igualdade como idéias regulativas, que embora muito imperfeitamente realizadas, sem elas, no entanto, a existência humana perde toda a dignidade – (Kant, 1986).

LIÇÃO “PATHS KID FOR TODAY (COMPLIMENTING)” – “MENINO(A) DO DIA”; PRÁTICA DO ELOGIO (Kusché & Greenberg, 1994, V.: Turtle Unit, pp.21-37)

Objetivos: desenvolver a auto-estima ao longo do tempo; promover o senso pessoal de responsabilidade por parte da criança; disseminar, indiretamente, a idéia de usar estruturas e planos para se atingir bons objetivos.

O PATHS, como já afirmado, é um currículo que descreve detalhadamente o que deve ser feito e a razão pela qual os procedimentos indicados devem ser realizados, a despeito de, principalmente no volume dedicado à instrução dos professores, afirmar que o professor deve ter e exercer sempre sua liberdade quanto às possíveis adaptações do que ali está proposto.

Assim, o texto do PATHS indica com clareza os passos a serem seguidos pelo professor, sugerindo inclusive as palavras a serem por ele proferidas. No caso desta lição em particular, o roteiro consiste nos seguintes passos:

O professor deve se dirigir à turma no sentido de explicar o que vai ser realizado, em uma linguagem acessível às crianças. Trata-se de informá-las que durante as aulas o professor sempre necessitará de uma criança (menina/menino) para ajudá-lo com as atividades docentes. Essa criança será chamada de “A(O) Menina(o) do Dia” e deverá sentar-se perto do professor para ajudá-lo. Deve-se, portanto, definir um modo de escolher essa criança.

Possivelmente nessa altura da aula, várias crianças já estarão levantando a mão e pedindo para serem escolhidas. O professor então deve explicar que fica feliz com tantas crianças querendo ajudá-lo, mas, como só pode escolher uma delas, imagina que as outras poderão ficar magoadas se não forem escolhidas. Desse modo, o professor explicará detalhadamente a seus estudantes que usará um mecanismo de sorteio, que será realizado todo dia entre aqueles que ainda não exerceram a função de Menino(a) do Dia. Embora não haja necessidade de explicar o processo de sorteio aqui, no PATHS este e outros tipos de procedimentos estão detalhadamente indicados, inclusive com comentários referentes às razões pelas quais deve-se agir de uma maneira e não de outra. No caso em pauta, por exemplo, o PATHS ressalta a importância de o professor demonstrar que todas as crianças, sem exceção e sem predileção, são importantes. Desse modo, não pode dar primazia a, nem preterir, nenhuma delas.

Durante essa lição ou próximo a seu final, o professor introduzirá a noção de “elogio”. Conversará com as crianças, solicitando sua contribuição, para o esclarecimento do que significa elogiar. Também tentará esclarecer as crianças e solicitar das mesmas exemplos sobre os vários tipos de elogio (elogiar alguém por sua aparência, por algo que possui, por algo que faz, pelo que a pessoa é, por uma ação determinada da pessoa). Em seguida,

explicará, também conversando com as crianças, como as pessoas se sentem ao receber um elogio e o que podem dizer em retorno, como, por exemplo, “obrigado”.

No final do dia ou do momento de trabalho com o PATHS (o que o professor achar melhor), a turma será convidada a elogiar o(a) Menino(a) do Dia. Para começar e dar o exemplo, o próprio professor demonstrará publicamente como se elogia, dirigindo uma expressão elogiosa a A(O) Menina(o) do Dia. Após isso, registrará o elogio proferido em um cartaz afixado em local bem visível. Solicitará, em seguida, que alguns alunos voluntariamente elogiem o(a) colega ressaltando algum aspecto referente a sua pessoa ou ao seu desempenho como Menina(o) do Dia. O professor registrará cada elogio no referido cartaz que ficará afixado na sala.

A lição ainda prevê que o professor envie uma carta aos pais (modelo fornecido pelo PATHS) informando que seu filho(a) foi o(a) Menino(a) do Dia, explicando o que significa e ressaltando como o mesmo foi elogiado por seu apoio fundamental às atividades.

Essa atividade deve se repetir durante todos os dias, ou pelo menos todos os dias em que haja lições do PATHS, até que todos os alunos tenham participado na condição de Menino(a) do Dia e até quando o professor considerar necessário.

Podemos perceber, portanto, como essa lição fornece um meio eficaz de ajudar a criança a desenvolver sua auto-estima, assim como, paralelamente, contribui para o desenvolvimento da atitude de apreciação, gentileza e consideração dos alunos entre si, na medida em que tal atividade passa a ser algo natural. Eis, portanto, um dos vários métodos pelos quais o PATHS procura contribuir para o desenvolvimento de um clima de cortesia e acolhida entre alunos e professores, assim como, por meio desse desenvolvimento, promove a convergência entre a prontidão afetiva e o comportamento ético, como havia mencionado Araújo (2000).

LIÇÕES SOBRE A “A ESTÓRIA DA PEQUENA TARTARUGA” (Kusché & Greenberg, 1994. V.: Turtle Unit, pp. 63-141)

Objetivo: Trata-se de introduzir o conceito de autocontrole por meio do uso da técnica da tartaruga, visando torná-lo uma idéia operante, isto é, algo não apenas intelectual, mas disponível como uma atitude reflexiva-emocional-comportamental apropriada.

Esta parte do PATHS consta de várias lições destinadas a narrar a estória da Pequena Tartaruga, de praticá-la nas condições apropriadas e de compreender as condições inapropriadas para sua prática. O PATHS fornece as gravuras para serem mostradas durante a narração da estória, assim como sugere ao professor que faça os gestos correspondentes à

estória para que os estudantes compreendam e possam começar a internalizar o procedimento, o que será especialmente proporcionado pelos exercícios práticos que o professor desempenhará com seus alunos.

A estória da Pequena Tartaruga é, em linhas gerais, a seguinte: Havia uma pequena tartaruga que não gostava de ir à escola, nem de fazer as tarefas escolares, e só gostava de ficar em casa assistindo a TV. A Pequena Tartaruga também gostava de brincar com seus colegas, só que quando brincava com eles, sempre terminava brigando, golpeando-os e também destruindo seus materiais escolares e brinquedos. Por essa razão, Pequena Tartaruga estava sempre envolvida em confusão. Além disso, por sempre se portar dessa maneira, todos os seus coleguinhas já não gostavam de brincar com ela. Assim, cada vez mais a Pequena Tartaruga se sentia só e abandonada. Então, um dia em que Pequena Tartaruga estava caminhando cabisbaixa e triste, encontrou-se com a Idosa Tartatura que já tinha 200 anos e era muito sábia. A Idosa Tartatura perguntou porque Pequena Tartaruga se encontrava daquela maneira e esta lhe informou que quando ela se sentia com raiva ou decepcionada não conseguia se controlar e terminava sempre agredindo seus colegas e, portanto, eles ficavam com raiva e se afastavam dela. A Idosa Tartatura então resolveu ensinar uma técnica importante a Pequena Tartaruga que consistia no seguinte: toda vez que se sentisse com raiva, decepcionada ou triste, Pequena Tartaruga poderia se recolher em seu casco e dizer para si mesma “Pare!”. Em seguida, deveria fazer uma respiração bem longa e profunda e, em terceiro lugar, deveria dizer para si mesma o que sentia e a razão pela qual se sentia daquele modo. Depois, deveria ficar em seu casco até se sentir melhor ou recobrar o controle sobre si mesma. Assim, no dia seguinte, quando Pequena Tartaruga estava na sala de aula, um colega começou a provocá-la atijando-a com palavras. Pequena Tartaruga então percebeu que começara a sentir aquela sensação conhecida de raiva e aborrecimento e preparava-se para reagir e agredir o colega. Então, lembrou-se das palavras da Idosa Tartatura e recolheu-se a seu casco. Disse para si mesma: “Páre um momento”; fez uma longa e profunda respiração, e disse para si mesma: “Estou com raiva porque meu colega está me provocando”. Pequena Tartaruga ficou nessa condição até passar sua raiva e recobrar seu autocontrole. Quando pôs a cabeça para fora do seu casco, observou que sua professora sorria para ela. Então sua professora a parabenizou pelo seu comportamento. Conta-se, então, que, a partir daí, Pequena Tartaruga passou a sentir-se melhor e dentro de poucos dias seus coleguinhas passaram a querer brincar com ela.

Esta é, em linhas gerais, a estória da Pequena Tartaruga que consta do PATHS como um instrumento pedagógico para promover o autocontrole da criança e propiciar a formação

articulada do comportamento, da emoção e da reflexão. Nas lições seguintes, ainda fazendo referência à estória da Pequena Tartaruga, o texto do PATHS indicará ocasiões adequadas e não-adequadas para aplicar a técnica da tartaruga. Em linhas gerais, o texto pretende ensinar às crianças, por meio da mediação do professor, que a técnica da tartaruga deve ser usada sempre de uma forma preventiva, isto é, trata-se de um instrumento vocacionado a promover a desaceleração do comportamento automatizado por parte da criança, estimulando-a a ganhar progressivamente a capacidade de controlar a impulsividade, reconhecer o sentimento/emoção preponderante e refletir com mais liberdade sobre o sentimento e as atitudes adequadas a serem tomadas. Assim, outras lições do PATHS mostrarão claramente, fazendo uso de ilustrações e de outros recursos, que a técnica da tartaruga não deve ser usada pela criança que acabou de agredir ou machucar um colega; também não deve ser utilizada pela criança como uma forma de chamar desnecessariamente a atenção de seus professores ou pais, e assim por diante.

Nos volumes subsequentes do PATHS, a técnica da tartaruga será progressivamente substituída por um Cartaz de Sinais de Controle, em que o vermelho significará “parar e acalmar-se”, o amarelo indicará “identificar o que está sentindo e a causa do problema identificado”, enquanto o verde significará “empreender uma tentativa de solução de acordo com a reflexão realizada”. Esse mesmo esquema será ainda mais complexificado nos volumes subsequentes do PATHS, estimulando a criança a desenvolver uma autonomia interna no sentido de refletir, ganhar autocontrole sobre si mesma e sobre suas emoções e comportamentos.

O TRABALHO COM AS EMOÇÕES/SENTIMENTOS

Como anteriormente explicado, O PATHS possui três volumes dedicados ao trabalho de reconhecimento das emoções e à forma de trabalhar com cada uma delas. Vale salientar, tanto para evitar a repressão dos sentimentos quanto o seu descontrole e desvirtuamento em ações negativas, que um aspecto muito importante e enfatizado várias vezes no PATHS consiste na distinção que o currículo faz, e orienta o professor a ensiná-la às crianças, entre o sentimento e a ação ou comportamento. O PATHS afirma categoricamente que todos os sentimentos/emoções são aceitáveis e importantes, mas nem todos os comportamentos/ações o são. Assim, em linhas gerais, o currículo em questão enfatiza e propõe os meios necessários a se reconhecer cada uma das emoções e sentimentos básicos na vida humana, tanto aqueles que implicam sensação interna confortável, como os que implicam sensação interna desconfortável. Promove também a compreensão operante de que os sentimentos ou emoções

não precisam estar conectados a formas fixas de ação ou comportamento, mas podem e devem ser reconhecidos e aceitos como são, ao mesmo tempo em que a pessoa pode e deve desenvolver um senso interno apreciativo capaz de proporcionar ao mesmo tempo a liberdade interna, sem a coação da impulsividade, para a reflexão sobre os meios mais adequados à ação apropriada a cada contexto e situação. Por meio dessa compreensão e mediante as inúmeras e diversificadas situações planejadas para a prática do reconhecimento de cada emoção/sentimento, as crianças são estimuladas a desenvolver a capacidade interna de articular, de modo dinâmico e integrado, o sentimento/emoção, a reflexão e a ação/comportamento.

Assim, na referida unidade temática, o currículo PATHS apresenta lições estruturadas para desenvolver o ensino relativo aos seguintes sentimentos e estados emotivos: feliz, triste, sentir-se bem, entusiasmado, cansado, com raiva, mal-humorado, furioso, seguro, com medo, receoso, apavorado, deprimido, surpreso, gostar, não gostar, amar, odiar, sentir algo desagradável, sentir algo agradável, frustrado, desapontado, esperançoso, orgulhoso, envergonhado, culpado, sentir curiosidade ou interesse, entediado, confuso, preocupado, confiante, nervoso/ansioso, tenso, calmo/relaxado, tímido, solitário, embaraçado, humilhado, sentir inveja/ciúme, satisfeito, avarento, ganancioso, egoísta, generoso, maldoso, gentil, aceito, rejeitado, ressentido, magnânimo.

A fim de ilustrar o modo pelo qual o currículo propõe a organização do trabalho docente sobre essas emoções/sentimentos, descrevemos a seguir os contornos gerais de uma dessas lições. Trata-se da lição sobre os sentimentos de ganância/avareza, egoísmo e generosidade (Idem, 1994, V. 3, pp. 765-787).

O escopo da lição insere-se no objetivo geral de ensinar como os comportamentos de alguém podem afetar o sentimento de outros, e como os sentimentos dos outros podem afetar nosso próprios sentimentos e nos levar a mudança de comportamentos.

Logo de início a lição alerta o professor para o fato de que as crianças (e, certamente, podemos afirmar que muitos adultos também) não compreendem que o sentimento de avareza ou ganância seja desconfortável, posto que com frequência as pessoas que agem sob o impulso de tal sentimento parecem se sentir muito confortáveis. O professor é então instado a fazer lembrar às crianças que algumas vezes a aparência exterior não reflete diretamente o sentimento interior. Além disso, o conforto que o sentimento de avareza/ganância possa proporcionar, especialmente quando se torna guia para o comportamento, tende a produzir isolamento e infelicidade no longo prazo. Por outro lado, tal sentimento pode ser o resultado da tentativa de compensar um estado de ferida interior.

Assim, a lição indica o modo pelo qual o professor deve introduzir a discussão a respeito desse sentimento, descrevendo situações comuns às crianças durante as quais provavelmente as mesmas sentem avareza ou ganância. Como sempre, entretanto, para demonstrar mais uma vez que todos os sentimentos são comuns a todas as pessoas, o professor mesmo é instado a dar um exemplo pessoal de quando tem ou teria tal tipo de sentimento. O cartão de expressão facial, assim como a imagem fotográfica correspondente, ambos incluídos no kit PATHS, devem ser utilizados na ocasião para facilitar a compreensão das crianças sobre o que está sendo explicado. O mesmo procedimento deve ser aplicado ao conceito de “egoísta”. Durante toda a apresentação introdutória da idéia do sentimento em discussão, as crianças são estimuladas a participar citando exemplos e dando opiniões sobre o tema. Em seguida, o sentimento de generosidade é apresentado seguindo-se os mesmos procedimentos anteriores.

Para ilustrar e facilitar o entendimento das crianças, a lição narra uma pequena estória cuja personagem principal chama-se “Garbo, a gananciosa”. Trata-se de uma criança que gostava de ter tudo para si, não costumava partilhar nada do que tinha com seus coleguinhas. Ela não partilhava os brinquedos com ninguém, queria sempre os bolos e sorvetes para si. Quando as crianças brincavam representando papéis, Garbo queria sempre os papéis que representavam poder, como o papel de chefe, professora, mãe ou pai. Seus colegas sempre se sentiam insatisfeitos, pois Garbo queria tudo de bom apenas para si. Certa vez, então, os coleguinhas de Garbo decidiram fazer um encontro para discutir a situação e não a convidaram. Eles decidiram que não mais brincariam com Garbo. Assim, nos primeiros dias após essa decisão, Garbo continuou comendo os doces e bolos sozinha, continuou brincando sozinha com seus brinquedos e representando sozinha os papéis de professora e chefe. Depois de alguns dias a menina começou a perceber como era entediante sua situação e passou a não se sentir confortável. Ela pensou então no que seus coleguinhas haviam dito para ela e decidiu, assim, fazer uma festa e convidar todos eles. A princípio nenhum deles queria aceitar o convite, mas Garbo prometera que todos iriam comer bolo, sorvete e poderiam brincar com seus brinquedos. No dia da festa, os colegas chegaram um após o outro. Garbo deu a todos um pedaço grande de torta com sorvete e disse que todos poderiam comer mais se quisessem. Também ofereceu seus brinquedos para todos e brincou de representar papéis com seus colegas, fazendo o papel de estudante e de filha, ao invés de professora e mãe. Ao final da festa, Garbo se sentiu muito generosa, se sentiu bem ao ver que todos os seus colegas estavam felizes e que agradeciam a ela.

Depois de narrar a estória, a lição propõe um resumo e discussão da mesma conduzidos pelo professor. Em seguida, o professor pode dirigir uma atividade que proponha às crianças o planejamento de uma ação para dividir recurso, tempo ou comida com quem esteja em necessidade.

É inequívoca a finalidade desta lição. Além de proporcionar o conhecimento sobre alguns estados interiores sentidos frequentemente pelas crianças e pelas pessoas em geral, a lição promove o pensamento operante de como a resposta comportamental que damos a sentimentos internos pode afetar a reação dos outros em relação a nós. Do mesmo modo, o texto do PATHS demonstra a importância de a criança ser levada a pensar não só no curto prazo, mas a ganhar um discernimento e controle comportamental referente a estímulos provenientes do sentimento. Desse modo, a referida lição do PATHS ainda fornece elementos indiretos para a compreensão de que a felicidade de cada um não pode ser alcançada de um modo autocentrado.

Por meio de lições estruturadas de forma semelhante à descrita, aqueles sentimentos e emoções anteriormente discriminados são trabalhados ao longo do PATHS, fornecendo, assim, um apoio pedagógico teoricamente fundamentado e cientificamente avaliado à ação docente em uma área ainda claramente carente de balizadores seguros.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Além desses aspectos, o PATHS também apresenta um volume dedicado ao ensino estruturado de formas de resolver problemas interpessoais de um modo que estimule a reflexão, habilidade e autonomia da criança para enfrentar os problemas do dia-a-dia. O conteúdo dessa unidade prevê cobrir os seguintes passos: a) parar e acalmar-se; b) identificação do problema; c) identificação do sentimento/emoção predominante; d) estabelecer uma meta ou objetivo; e) gerar soluções alternativas; f) avaliar as possíveis conseqüências de cada solução; g) escolher a melhor solução; h) planejar a melhor solução; i) realizar a tentativa do plano formulado; j) avaliar os resultados; k) tentar outra solução e/ou plano, ou reavaliar a meta em caso de um obstáculo impedir o alcance da meta desejada.

Assim, observa-se um roteiro mais aprofundado do que o Poster de Sinais de Controle que era baseado em três momentos apenas. Nesse caso, “a ênfase é posta nos aspectos de: a) estabelecer metas positivas; b) gerar outras alternativas; c) usar a reflexão ação-conseqüência; d) fazer planejamentos; e) lidar com obstáculos às soluções tentadas; f) e também verificar porquê muitas vezes até as boas soluções também falham” (Idem, 1994. V.: Instructor’s Manual, p.24). Nesse caso, fornecem-se informações das possíveis razões pelas quais boas

soluções podem falhar devido ao estilo próprio de planejar, calcular e comunicar-se. Todavia, para também não se fugir à realidade, as crianças aprendem que, com alguns problemas, todas as boas soluções vão falhar e certos obstáculos não podem ser superados, pois dependem de coisas e condições alheios ao controle pessoal (Idem, 1994).

AVALIAÇÃO DO PATHS POR PROFESSORES

Embora o PATHS já tenha sido avaliado desde sua primeira formulação por critérios científicos qualitativos e quantitativos⁸, tivemos o interesse de entrevistar dois professores – James e Nitany – de uma escola elementar em uma pequena cidade⁹ do estado da Pennsylvania, EUA.

Na escola em que trabalham os professores entrevistados, o PATHS é um conteúdo curricular ensinado há quatorze anos, uma vez que o mesmo fora adotado pelo distrito como uma política educativa para o ensino elementar. O PATHS é, portanto, parte do projeto educativo da escola e não um componente do ensino de um professor em particular. Desse modo, até mesmo espaços escolares fora das salas-de-aula demonstram a influência do PATHS, como a reprodução visual do Poster de Controle de Sinais (vermelho, amarelo, verde) no pátio escolar. Trata-se, portanto, de uma experiência escolar consolidada.

O senhor James é professor da 1ª série. Trata-se de um professor em primeiro ano de carreira, que conheceu o PATHS ainda em seus anos de formação na universidade. Apesar disso, demonstra ter conhecimento dos fundamentos, propósitos e métodos adotados pelo referido currículo. Reconhece no currículo mencionado um poderoso instrumento pedagógico sistemático, fundamentado e detalhado para a promoção do desenvolvimento emocional e relacional das crianças. De fato, o professor afirmou reconhecer que a prática docente com o PATHS o ajudou a se tornar um melhor professor, proporcionando-lhe meios para conduzir seu trabalho com as crianças de um modo relaxado e ao mesmo tempo atento e controlado. Diz que, com o PATHS, não precisa sequer aumentar seu tom de voz. Quando perguntado

⁸ Até 2002, o PATHS já havia sido submetido a três estudos de avaliação e controle comparando resultados provenientes de escolhas aleatórias com os oriundos dos grupos experimentais. Todos eles demonstraram que o PATHS proporcionou aumento da capacidade das crianças em reconhecer e controlar suas emoções, em compreender problemas de natureza inter-relacional, em desenvolver soluções alternativas para problemas enfrentados e em diminuir o percentual de soluções agressivas e violentas. Nas mesmas pesquisas, os professores também atestaram tais resultados e comprovaram o desenvolvimento das crianças nas referidas áreas ao longo de um ano de trabalho. Cf. Greenberg & Kusché, 2002, p.16-18 e Greenberg, Kusché, Riggs, 2004.

⁹ Deixamos de mencionar a cidade, pois a menção da mesma fatalmente levaria a identificar a escola e, possivelmente, os professores entrevistados, uma vez que na maioria das pequenas cidades estadunidenses há apenas uma escola elementar, uma escola intermediária (middle school) e uma escola do ensino médio (high school). Obviamente, os nomes dos professores mencionados são fictícios.

sobre os sinais mais evidentes de progresso dos alunos no que é proporcionado pelo PATHS, assim respondeu o prof. James:

“Creio que um dos aspectos mais desenvolvidos pelos alunos é que eles se tornam mais capazes de reconhecer os sentimentos de outras pessoas do que se não tivessem essa oportunidade (esse contato com o PATHS – JPJ). Tendo em vista sua idade... há várias crianças muito egocêntricas... que apenas vêm a si mesmas. Elas sabem como se sentem, mas o resto do mundo fica um tanto isolado (ele se reporta à condição naturalmente egocêntrica das crianças nessa faixa etária – JPJ). Assim, algumas vezes eu percebo uma criança dizer: ‘Bem, ele não parece muito alegre... certamente ele parece que está em um mau dia, porque ele não parece feliz’. Desse modo, eu posso dizer que eles estão usando aqueles (do PATHS – JPJ) referenciais. E eles são capazes de descrever... alguns dos modelos de autocontrole, como a Tartaruga, no jardim-de-infância... e agora também eles têm o modelo dos três sinais (vermelho, amarelo e verde – JPJ). Eu os vejo, às vezes, quando eles se sentem decepcionados ou tristes... eles param e usam a técnica da respiração, quando eles podem respirar a fim de clarear a mente e se acalmar” (transcrição e tradução dos autores)

Não há dúvida de que o prof. James reconhece progresso na capacidade das crianças em diminuir seu autocentramento para se tornarem preocupadas também com o bem-estar alheio.

Embora desde o início de sua atuação profissional o professor James tenha trabalhado com o PATHS, de modo que não poderia avaliar sua prática antes e após a introdução desse currículo, ainda assim fizemos a pergunta de como o mesmo compararia o ensino elementar sem o PATHS ou sem outro programa similar e o ensino com o PATHS ou outro programa de aprendizagem social e emocional, ao que ele respondeu:

“Acredito que se a escola decidisse hoje retirar o PATHS de seu currículo, eu imagino que os estudantes passariam a ficar menos sintonizados com os sentimentos dos outros. Em especial, você pode especular que haveria muito mais disputas, muito mais desentendimentos, porque... ensinar a como compreender outras pessoas não é algo... ou seja, não é algo que as crianças cresçam já sabendo como proceder. (...) Mesmo no jardim-da-infância, 1ª Série, 2ª Série, eles querem muito aprender que há uma explicação razoável para muitas de suas ações. Assim, se eles entram em uma luta, isso normalmente veio de alguém. Pode ter vindo de seus sentimentos de raiva sobre alguma coisa, medo de algo ou tristeza com alguma coisa. Mas quando eles começam a perceber que... as coisas que eles fazem, quer sejam coisas boas ou más, vêm do modo como eles estão se sentindo, e do modo pelo qual as pessoas os tratam, então se torna algo mais... mais fácil para interagir com as pessoas, para não ter medo de fazer contato com elas... principalmente na escola, onde há muitas crianças e você realmente precisa ser uma pessoa sociável” (transcrição e tradução dos autores).

A fala do professor aqui aponta exatamente para o fato de que a aprendizagem social e emocional é um saber operante que não pode ser apropriado ao acaso, mas, pelo contrário, precisa ser ensinado. Não vem ao caso aqui discutir as competências da família e da escola quanto à questão, assunto este que mereceria um estudo à parte dada a situação de mudança

estrutural das famílias em todo o mundo nas últimas décadas. O fato é que a criança não pode prescindir desse cuidado educacional. Desse modo, o professor demonstra entender que é função intrínseca da educação promover o desenvolvimento da criança no sentido de que a mesma venha a adquirir autonomia emocional e capacidade de compreender a si mesma e aos outros, de um modo que trará benefícios a suas relações interpessoais.

Em outro trecho da entrevista, o professor também demonstra compreender um ponto fulcral do PATHS que consiste justamente na capacidade de a criança vir a diferenciar os sentimentos dos comportamentos, aceitando completa e abertamente os primeiros, mas não agindo sob o automatismo irrefletido de sua comoção.

Como aspecto que poderia ser aprimorado no currículo PATHS, o professor James ressaltou apenas os cartões de expressões faciais¹⁰. Afirmou que no caso de algumas emoções/sentimentos, que são diferentes mas não opostos, nem sempre é possível fazer essa diferenciação com base naqueles cartões. Ele citou, como um dos exemplos, os cartões de expressões faciais referentes ao sentimento de bem-estar (*fine*, em inglês), feliz (*happy*) e seguro (*safe*), demonstrando que é difícil a ilustração do sentimento por aquelas figuras. Reputou o fato à condição de o PATHS ter sido escrito em uma época em que avanços tecnológicos de mídia não eram disponíveis como hoje. Todavia, considera isso um aspecto menor de um programa muito bem estruturado e bem-sucedido.

Quanto à professora Nitany, trata-se de uma profissional com vinte e seis anos de experiência no ensino elementar. Há quatorze anos que o currículo PATHS consta do conteúdo e método de sua prática docente. Durante os primeiros doze anos de sua prática como professora, ela não teve contato com programa algum que fosse relacionado à aprendizagem social e emocional à semelhança do PATHS. De fato, como a mesma afirma em sua entrevista, até o momento em que começou a receber treinamento específico para o ensino do PATHS, ela entendia, como a maioria das pessoas, que aqueles objetivos, conteúdos e métodos propostos pelo referido currículo deveriam ser da alçada da família, uma vez que ela mesma recebera esse tipo de ensinamento no seu meio familiar quando criança. Entretanto, a professora Nitany reconhece que a situação das famílias na atualidade não é fácil, uma vez que elas enfrentam uma crise que as impede, de alguma forma, de ensinar esse aspecto relativo ao desenvolvimento emocional e relacional às crianças. De outro lado, a

¹⁰ O Kit PATHS contém um conjunto de cartões com todas as expressões faciais (*feeling faces*) referentes aos sentimentos/emoções a serem trabalhados. O currículo sugere que cada criança tenha seu próprio conjunto de cartões e o personalize, pintando-os ou adornando-os de modo pessoal.

professora acredita que a maioria dos pais não sabe mais como educar as crianças quanto a isso. Desse modo, opina, a escola deve se encarregar dessa tarefa.

De modo semelhante ao prof. James, a profa. Nitany ensina a 1ª Série da escola elementar. Diferentemente daquele, porém, a última presenciou e participou da implantação do PATHS na escola elementar do distrito e recebeu treinamento específico para trabalhar o PATHS com as crianças, como também para se relacionar com os pais a respeito dos objetivos do referido currículo. Perguntada sobre os possíveis impactos do PATHS em sua vida pessoal, a professora assim se manifestou:

“Creio que me ajudou a me tornar mais consciente dos meus sentimentos, ao explicar este tópico às crianças; porque, ao ensiná-los, eu tento dizer como aquilo me afeta e como eu fui afetada. Eu acho que eu comecei a perceber ainda mais como nossas emoções exercem um papel central em nossa vida diária. Até mesmo o pensar sobre como parar, pensar antes de dizer algo... talvez antes de tomar uma decisão apressada sobre fazer alguma coisa, é melhor acalmar-se e fazê-la adequadamente. Eu creio que eu realmente internalizei isso. Acho que isso realmente fez diferença em minha vida. E acho que há tantas emoções lá fora que, algumas vezes, nós nos sentimos em dúvida se devemos deixá-las atravessarem a porta ou não. O que quero dizer é que às vezes é difícil ir para o trabalho e não deixar o que aconteceu em casa interferir com você. E você se torna mais consciente de quando você permite e quando você não permite que isso interfira em seu contato com as crianças. E eu acho que muito do que eu falei está presente no nosso prédio (escola – JPJ)... Nós nos tratávamos uns aos outros de forma diferente; nós pensávamos pouco antes de dizer alguma coisa; ou mesmo como tratávamos as crianças. Depois nós nos tornamos muito atentos a respeito dos sentimentos das pessoas, e sobre a variedade de sentimentos e de como lidar com os problemas. E eu creio que isso me ajudou a lidar com meus próprios problemas em minha vida pessoal” (transcrição e tradução dos autores).

As palavras da professora Nitany revelam uma importante apropriação de um estado de atenção em relação a sua vida interior. Por suas palavras, podemos depreender o quanto muitas pessoas se comportam de uma forma pouco atenta ao que sentem e, muito menos, ao que os outros sentem. As palavras da professora revelam, também, que não se trata de abafar ou reprimir os sentimentos, mas de manter uma presença atenta a sua manifestação, podendo assim agir de uma forma mais lúcida do que quando não se presta atenção à dinâmica interior dos sentimentos e emoções. Por outro lado, também segundo suas palavras, o ambiente da escola se tornou mais atento de forma geral aos sentimentos dos outros. Em outros termos, se poderia dizer que a professora Nitany reconhece que as pessoas diminuíram o grau de autocentramento para estarem atentas ao modo de se relacionar com os outros de uma forma sadia. Pode-se, inferir, desse modo, que o trabalho com o PATHS passou a implicar mudanças significativas no próprio contexto, simultaneamente às mudanças internas aos professores e às crianças.

Quanto ao desenvolvimento de seus alunos, a professora, do mesmo modo que o professor James, percebe um grande desenvolvimento em sua capacidade de reconhecer seus estados emocionais e os de seus colegas. A professora menciona que as crianças, ao perceberem que alguém está triste, deprimido ou demonstra não se sentir bem, procuram de imediato e sugerem que é preciso conversar a respeito com a pessoa, expressando, assim, um estado de atenção para com os outros. Do mesmo modo, ela afirma que as crianças também adquirem um senso de confiança e auto-aceitação, como quando, por exemplo, elas vão para o círculo vermelho no playground para se acalmar ou se sentir melhor após algo que as importunava ter acontecido. Em algumas dessas ocasiões, a professora diz ter percebido situações em que uma criança ofendida, após se acalmar, consegue dizer para outra algo como: “Eu não gostei do que você falou para mim; eu não gostei do modo como você me tratou”. Semelhantemente, as crianças também desenvolvem a capacidade de dizer a outra: “Aquilo me fez realmente feliz”. Quanto a este último tipo de afirmação, a professora Nitany afirma que as crianças desenvolvem a capacidade de elogiar-se umas às outras e passam a gostar de fazê-lo. Ainda em relação a esse desenvolvimento das crianças, a referida professora afirmou que recentemente tivera um encontro com os avós de um de seus alunos, e eles lhe disseram que certa vez seu neto estava brincando e, como normalmente acontecia, ficou nervoso ao não conseguir imprimir ao brinquedo o uso ou função que estava desejando no momento, como é comum acontecer com as crianças. Os avós disseram que em situações como essa o menino costumava jogar tudo fora em um acesso de raiva. Porém, nesse dia, os avós ficaram surpresos ao verem o menino parado, fazendo a técnica da Tartaruga. Ao questionarem o neto sobre o que ele estava fazendo, o menino disse que sua professora o orientara a agir daquele modo. Assim, a professora Nitany observou que a criança estava de fato incorporando o ensinamento praticado.

Ao ser questionada sobre que nota, de zero a dez, atribuiria, de um modo geral, a sua prática de ensino antes e após o PATHS, a professora Nitany atribuiu nota 3 para o período anterior ao PATHS e nota 8 ou 9 após o referido currículo, deixando completamente claro o quanto considera ter evoluído em sua prática docente após trabalhar com o PATHS. Entretanto, ao ser questionada diretamente se conseguia observar algum efeito positivo do ensino do PATHS no desenvolvimento cognitivo das crianças nas outras áreas de estudo, a professora não soube precisar, pois afirmou que nunca tinha pensado em tal relação. No entanto, disse supor que, por proporcionar à criança um maior senso de segurança, atenção e autoconsciência, ela acreditava que isso poderia ter um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo também, mas reconheceu jamais ter refletido sobre essa relação.

Apesar de a professora não ter posição clara quanto ao efeito positivo do PATHS no desenvolvimento cognitivo das crianças, pesquisas realizadas quanto ao desenvolvimento comparativo entre crianças que foram contempladas com o ensino do PATHS e crianças que não receberam ensino de programa algum de aprendizagem social e emocional demonstraram que as primeiras tiveram melhor desenvolvimento em testes-padrão de raciocínio lógico e de competência de leitura (Greenberg, Kusché, Riggs, 2004).

Quanto a possíveis críticas ao PATHS, a profa. Nitany referiu-se ao mesmo tópico mencionado pelo prof. James, a saber, os cartões com expressões faciais. Ela afirmou não mais os utilizar, posto que, em sua visão, trata-se de algo além do estágio de desenvolvimento de suas crianças, que estão na 1ª Série. Quanto ao mais, considera o PATHS muito relevante para o ensino elementar e para o desenvolvimento das crianças.

CONCLUSÕES

Os dados e a discussão precedentes demonstram que a formação humana abrangente a que o conceito de educação alude não pode se restringir apenas aos aspectos relativos à cognição, nem mesmo apenas às habilidades socialmente demandadas pela adaptação dinâmica do indivíduo à sociedade, como supõe a concepção que restringe a educação à formação para a cidadania, criticada por Rodrigues (2001). Embora não haja dúvida alguma sobre a necessidade dos referidos aspectos, a formação humana também se faz necessitar de outras dimensões igualmente importantes, de cujo desenvolvimento a educação não pode se eximir. Entre tais aspectos inscreve-se a necessidade de a pessoa receber uma educação que inclua sua vida emocional e possa desenvolver igualmente uma sabedoria apropriada quanto ao relacionamento interpessoal de forma ética e não-violenta.

Também de acordo com a reflexão precedente, nem sempre o juízo que esclarece o que é justo ou ético se faz acompanhar de uma disposição interna capaz de incorporar na ação ou na atitude aquilo que foi fruto da reflexão, muito menos quando tal informação não se origina de uma reflexão pessoal, mas chega ao sujeito particular apenas como a socialização de um conhecimento. Frequentemente a razão para tal impedimento reside na ausência de um discernimento interno quanto ao papel que os sentimentos e emoções desempenham em nossa vida, assim como deriva da ausência de uma habilidade incorporada capaz de desmontar o automatismo entre um determinado sentimento ou emoção e um comportamento que os acompanha. São lacunas desse tipo que podem ser preenchidas por um processo educacional que inclua de forma hábil os componentes sentimentais e emocionais das pessoas em formação. Quanto a isso, o PATHS parece fornecer um ótimo apoio à prática docente, não

significando, entretanto, que seja o único meio hábil para esse fim, como foi afirmado no início do artigo.

De todo modo, essa dimensão provavelmente não será igualmente desenvolvida sem que o professor detenha um conhecimento próprio daquilo que pretende ensinar. Diferentemente das áreas de ensino restritas à cognição,¹¹ o ensino que tem por escopo a formação humana abrangente, incluindo a educação dos sentimentos e dos relacionamentos, demanda um tratamento articulado entre pensamento, sentimento/emoções e comportamento. Destarte, a educação exige, em tal caso, um compromisso pessoal ou existencial por parte do educador quanto à questão e não somente um assentimento intelectual de sua parte. Justamente por isso, acreditamos que haverá poucos resultados positivos se a tentativa de promover o desenvolvimento emocional e relacional na educação ocorrer de um modo autoritário e impositivo por parte das autoridades educacionais sobre os professores, como sói acontecer em reformas educacionais. O PATHS e outros currículos semelhantes são instrumentos pedagógicos e didáticos à disposição do professor, mas nenhum deles pode assegurar o compromisso do educador com a formação humana nos termos aqui apresentados. Todavia, o desconhecimento sobre a possibilidade de se educar o ser humano, de modo raciocinado, nessas dimensões, certamente contribui para uma possível atitude de indiferença quanto à importância da atuação docente em tal processo.

Para finalizar, cabe ressaltar que em nenhum momento a aprendizagem social e emocional pretende ser uma panacéia. Vários outros aspectos e princípios, cuja discussão não é do escopo deste artigo, continuam a ser indispensáveis para se proporcionar uma educação qualitativamente humana a todas as pessoas. A discussão aqui apresentada visa apenas identificar uma lacuna que tem persistido em muitas práticas e teorias educacionais e apontar possíveis soluções à mesma. Se cientistas e formuladores de políticas educacionais, de um modo geral e também no Brasil, passarem a considerar esse aspecto como relevante e indispensável, já será um grande ganho para o campo educacional, para os professores e para as crianças especialmente.

¹¹ Embora seja difícil imaginar qualquer atividade humana que não integre outras dimensões (como as emoções, as sensações e mesmo a intuição), ainda que em graus diferenciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, V. A. A. de. Cognição, afetividade e moralidade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 2, 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10/05/2007.
- ELIAS, M. J. et al. **Promoting social and emotional learning: guidelines for educators**. Alexandria, VA (USA): Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.
- FERREIRA, A. L.. Reflexão Incorporada no Processo de Formação do Adolescente: uma experiência na comunidade do Coque. Recife, 2006, CD-ROM [Apresentação no **III Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste - Filosofia e Formação Humana**. Recife, 2006].
- GREENBERG, M. T., Kusché, C.. Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS). Boulder, Colorado: Institute of Behavioral Science, Regents of the University of Colorado, 2002. (Coleção **Blueprints for Violence Prevention**. V.10. Elliott, D. S. (editor))
- GREENBERG, M.T., Kusché, C. A., Riggs, N. The PATHS Curriculum: Theory and Research on Neurocognitive Development and School Success. IN. ZINS, J. E. et al. **Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?** New York: Teachers College Press, 2004. pp.170-188.
- KANT, I. **Crítica da Razão Prática**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- _____. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1987, 2v. – (Coleção **Os Pensadores**).
- KUSCHÉ, C. A. & Greenberg, M. T.. **The PATHS Curriculum – Promoting Alternative Thinking Strategies**. 7 Vols. South Deerfield, MA (USA): Channing L. Bete Co., 1994.
- POLICARPO JUNIOR, J. Sobre a Concepção de Formação Humana - um diálogo entre o campo educacional e a tradição budista. Recife, 2006, CD-ROM. [Apresentação no **III Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste - Filosofia e Formação Humana**. Recife, 2006].
- RODRIGUES, N. Educação: da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10/05/2007.
- RÖHR, F.. A Multidimensionalidade na formação do educador. **Revista de Educação – AEC**. Brasília, v. 28, n. 110, pp. 100-108, 1999.
- VARELA, F. J., Thompson, E., Rosch, E.. **A Mente corpórea – ciência cognitiva e experiência humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- ZINS, J. E. et al. **Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?** New York: Teachers College Press, 2004.