



UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÍCARO FRANCA BASTOS

**O PAPEL DAS INTELIGÊNCIAS SOCIAL E EMOCIONAL E
DOS PENSAMENTOS CRÍTICO E SISTÊMICO NO
DESENVOLVIMENTO DE UM INDIVÍDUO AUTÔNOMO**

**ARACAJU
2021**

ÍCARO FRANCA BASTOS

**O PAPEL DAS INTELIGÊNCIAS SOCIAL E EMOCIONAL E
DOS PENSAMENTOS CRÍTICO E SISTÊMICO NO
DESENVOLVIMENTO DE UM INDIVÍDUO AUTÔNOMO**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. SIMONE SILVEIRA AMORIM

CO-ORIENTADORA: PROFA. DRA. TRICIA M. KRESS

**ARACAJU
2021**

B327p Bastos, Ícaro Franca
O papel das inteligências social e emocional e dos pensamentos crítico e sistêmico no desenvolvimento de um indivíduo autônomo / Ícaro Franca Bastos ; orientação [de] Profa. Dra. Simone Silveira Amorim ; co-orientação [de] Profa. Dra. Trícia M. Kress. - Aracaju : UNIT, 2021.

147 f. il

Dissertação (Mestrado em Educação na linha Educação e Formação Docente) - Universidade Tiradentes.

Inclui bibliografia.

1. Educação integral. 2. Inteligências social e emocional. 3. Pensamentos crítico e sistêmico. I. Amorim, Simone Silveira (orient.). II. Kress, Trícia M. (co-orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

ÍCARO FRANCA BASTOS

**O PAPEL DAS INTELIGÊNCIAS SOCIAL E EMOCIONAL E
DOS PENSAMENTOS CRÍTICO E SISTÊMICO NO
DESENVOLVIMENTO DE UM INDIVÍDUO AUTÔNOMO**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

APROVADO EM: 13/07/2021

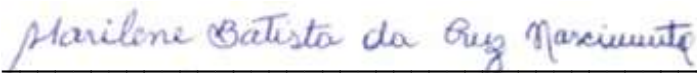
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Simone Silveira Amorim (Orientadora)



Profa. Dra. Tricia M. Kress (Co-orientadora)



Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento (Membro Externo da Banca)



Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas C. do Nascimento (Membro Interno da Banca)



Ícaro Franca Bastos (Mestrando)

**ARACAJU
2021**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, meus agradecimentos vão para a minha orientadora, a Professora Doutora Simone Silveira Amorim, por toda a paciência, compreensão e empenho com que sempre me orientou nessa pesquisa. Meu muito obrigado por ter me corrigido sem nunca ter me desmotivado. E por ter me guiado por esse caminho até então desconhecido para mim. Você é um exemplo de professora e de ser humano.

À minha co-orientadora, Tricia Kress, agradeço imensamente pelas frutíferas colaborações para construção dessa pesquisa.
(To my co-supervisor, Tricia Kress, I am immensely grateful for your fruitful collaborations in the construction of this research.)

Gostaria de agradecer a Universidade Tiradentes por me premiar com a bolsa de estudos PROCAPS, cujo apoio foi de fundamental importância para a conclusão dessa pesquisa.

Desejo também agradecer pelas duas amizades que cultivei durante esse processo, com Manoela e Stefane, cujo apoio esteve presente por todo o percurso.

Quero agradecer ao meu amigo de longa data, Yuri, pelas palavras de apoio e pela grande força regada de positividade e esperança que sempre me passou durante esse trajeto.

Não posso deixar de agradecer à minha namorada, Jordana, por toda a brandura, pelas palavras de incentivo e por sempre acreditar em mim. Você foi meu porto seguro e minha calma em meio às tempestades, e minha fiel companheira em todos os momentos de minha vida.

Agradeço também à minha avó, Glailde, minha mãe, Greice, e meu pai, Samuel, pelo apoio incondicional e incontestável que recebi não somente durante esse mestrado, mas durante toda a minha vida e em todas as minhas escolhas. Vocês são os grandes responsáveis por eu ter chegado onde cheguei. Meu reconhecimento e gratidão vão além da própria eternidade.

Também quero expressar minha gratidão à grande Força que rege o universo por ter me dado a concentração, o discernimento e a sabedoria necessários para que os meus pensamentos e ideias fossem postos no papel.

E por último, mas não menos importante, quero agradecer à vida. Por me deixar aberto ao novo e ter me ensinado a desenvolver, ao longo desse processo, a inteligência emocional necessária para perseverar e conseguir concluir com êxito essa jornada difícil, porém com resultados tão gratificantes ao final.

May the Force be with us all, and let us live long and prosper.

(...)

Venha

Meu coração está com pressa
Quando a esperança está dispersa
Só a verdade me liberta
Chega de maldade e ilusão

Venha

O amor tem sempre a porta aberta
E vem chegando a primavera
Nosso futuro recomeça
Venha que o que vem é perfeição

Legião Urbana (1993)

RESUMO

É inevitável que todas as sociedades passem por algumas mudanças ao longo da história, e o século 21 tem sido uma era de transformações tecnológicas colossais em uma velocidade nunca antes vista. As demandas atuais exigem das pessoas posicionamentos e comportamentos que não serão obtidos se os processos educativos continuarem pautados somente na formação cognitiva dos indivíduos. O problema dessa pesquisa reside na análise sobre relevância de um pensamento crítico aliado ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais e do pensamento sistêmico para a formação de um indivíduo autônomo e epistemologicamente curioso. O objetivo geral dessa investigação científica é identificar aspectos que possibilitem a formação de um indivíduo autônomo a partir de uma prática pedagógica que favoreça uma aprendizagem crítica ao articular as habilidades emocionais e sociais ao desenvolvimento dos pensamentos crítico e sistêmico. A fim de alcançar o objetivo proposto, o primeiro objetivo específico é compreender de que forma as habilidades sociais e emocionais, em conjunto com o desenvolvimento de um pensamento sistêmico e crítico agem, conjuntamente de modo a atingir uma formação que privilegie uma formação integral das habilidades dos educandos. O segundo objetivo específico consiste em, tendo como base experiências docentes e o referencial teórico proposto, apresentar um conjunto de atividades pedagógicas que favoreçam uma formação integral. A presente pesquisa tem caráter qualitativo e bibliográfico, e o suporte metodológico foi obtido por meio de uma busca na base de dados da SciELO pelas palavras-chave 'educação integral', 'inteligências social e emocional' e 'pensamentos crítico e sistêmico' por trabalhos escritos entre 2013 até 2021, o que ajudou diretamente a dar corpo à construção teórica da presente averiguação científica. Os resultados dessa pesquisa mostram que uma forma mais completa de ensino permitirá ao indivíduo desenvolver a autonomia necessária para permear os caminhos da vida de modo mais saudável e agindo mais humanamente perante as situações as quais seja exposto.

Palavras-chave: Educação integral. Inteligências social e emocional. Pensamentos crítico e sistêmico.

ABSTRACT

It is inevitable that all societies will undergo some changes throughout history, and the 21st century has been an era of colossal technological transformations at a speed never seen before. The demands of the current century demand from people positions and behaviors that will not be obtained if educational processes continue to be based solely on the cognitive formation of individuals. The problem of this research lies in the analysis of the relevance of critical thinking combined with the development of social and emotional skills and systemic thinking for the formation of an autonomous and epistemologically curious individual. The general objective of this scientific investigation is to identify aspects that enable the formation of an autonomous individual from a pedagogical practice that favors critical learning by articulating emotional and social skills to the development of critical and systemic thoughts. In order to achieve the proposed objective, the first specific objective is to understand how social and emotional skills, together with the development of systemic and critical thinking, act together in order to achieve a formation that fully privileges the students' abilities. The second specific objective is, based on teaching experiences and the proposed theoretical framework, to present a set of pedagogical activities that favor the integral formation of students. This research is qualitative and bibliographical, and methodological support was obtained through a search which was executed in the SciELO database for the keywords 'integral education', 'social and emotional intelligence' and 'critical and systemic thinking' for researches written between 2013 and 2021, which directly helped to flesh out the theoretical construction of this scientific investigation. The results of this research show that a more complete form of teaching will allow the individual to develop the autonomy necessary to permeate the paths of life in a healthier way and to act more humanely in the situations which they are exposed to.

Keywords: Critical and systemic thinking. Integral education. Social and emotional intelligences.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL	10
1.2 O PROCESSO FORMATIVO INTEGRAL	14
2 O DESENVOLVIMENTO EMANCIPATÓRIO E HUMANÍSTICO	33
2.1 AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS	43
2.1.1 A inteligência emocional	51
2.1.2 A inteligência social	54
2.2 O PENSAMENTO SISTÊMICO	62
2.3 A ESCOLA PARA O SÉCULO 21	69
3 POR UMA FORMAÇÃO INTEGRAL: PROJETOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	89
3.1 O PAPEL DA PERSONALIDADE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	90
3.2 OS PROJETOS BRASILEIROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	97
3.2.1 Diálogos Socioemocionais	99
3.2.2 MentelInovadora	105
3.3 OS PROJETOS NORTE-AMERICANOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	119
3.4 DESENVOLVENDO UMA AULA EMANCIPADORA: TEORIA NA PRÁTICA	125
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	139

1 INTRODUÇÃO

Ciente da importância de um plano pedagógico que forme o indivíduo integralmente e que não prime apenas pela inteligência advinda somente de um mero acúmulo de conhecimentos, o problema dessa pesquisa reside na análise sobre relevância de um pensamento crítico aliado ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais e do pensamento sistêmico para a formação de um indivíduo autônomo e epistemologicamente curioso.

A presente pesquisa parte do pressuposto que, independente do componente curricular que se almeja ensinar, é importante lembrar que a ‘matéria-prima’ do campo pedagógico são pessoas. Assim sendo, é mandatório que haja uma abordagem mais humanística para que seja alcançado o que deveria ser o principal objetivo da educação: a formação completa de educandos.

1.1 TRAJETÓRIA PESSOAL

Peço aqui a devida licença, pois com o intuito de poder falar um pouco da trajetória que me levou ao Mestrado em Educação que hoje curso, para fazer uso de uma escrita em primeira pessoa, pois esta se faz não só importante, mas também imprescindível, já que descreverei o meu percurso até aqui.

Após conquistar minha licenciatura em Letras Inglês, por cerca de doze anos lecionei com afinco, consciente do meu papel social. E, ano após ano de docência, a educação me levava para cada vez mais perto dela, transformando-me no agente formador que hoje sou. A minha paixão por educação se fez de forma anônima e tangente e, quando me dei por ciente, percebi que eu não escolhi ser educador, mas a educação me escolheu.

Todavia, nos últimos anos, comecei a sentir uma demanda que urgia por uma mudança de paradigma pessoal, pois comecei a questionar algumas verdades prepostas. Ao fazê-lo, compreendi que adotar uma postura firme e recorrente de me autoanalisar e buscar novos caminhos não deve ser vista como uma conduta negativa; muito pelo contrário, esse ato tem o pleno propósito de servir como preditor de uma consciência plena que permite ao indivíduo conhecer os seus limites como ser e, a partir desta clareza, atentar para superá-los.

Conhecer a si mesmo é revolucionário. Quando contemplamos de forma positiva a posição de reféns das nossas próprias opiniões e devaneios, e nos vemos

perante a inevitável e inequívoca conclusão do nosso estado de criações imperfeitas, podemos experimentar uma arrebatadora sensação de liberdade. Essa alforria metafísica faz com que nos tornemos mais íntimos com nós mesmos, mais conhecedores dos nossos 'eus', transformando-nos em audaciosos arqueólogos da condição etérea de nossas almas.

Eu, como indivíduo imperfeito que sou, sempre fui reticente no tocante a reconhecer a necessidade de mudanças. O ato de analisar criticamente a minha própria vida foi um constante obstáculo no percurso dos meus anos adultos e essa forma obstinada de pensar e agir dificultou muitas situações pelas quais passei. Tornei-me cego graças às obstinadas certezas que guiaram minhas caprichosas decisões, essas carregadas de verdades que acreditava serem absolutas.

Indo, então, de encontro a essa força deveras maior do que eu, resolvi seguir a minha intuição sobre a prerrogativa da minha indispensável transformação. Foi dessa forma que decidi me inscrever no processo seletivo para concorrer à uma vaga de Mestrado em Educação para que, desse modo, pudesse iniciar um novo estágio de desenvolvimento pessoal.

Mas aqui confesso que as minhas expectativas não corresponderam a realidade tal qual encontrei quando logrei êxito na seleção e comecei os meus estudos acadêmicos. Vejo-me compelido a admitir que a principal certeza que tinha, a de que o objetivo desse meu novo caminho seria obter um título acadêmico, perdeu o lugar de basilar e se tornou uma mera consequência de todo o complexo e fomentador processo que estava me inserindo.

Toda a convicção que possuía foi inicialmente bombardeada quando tive contato com o ramo da epistemologia e reconheço que as primeiras sensações que tive foram assustadoras, pois ao me deparar com o fato de que a epistemologia é um ramo filosófico, senti uma agonia perante o novo paradigma ao qual estava sendo exposto. Começaria naquele instante o meu percurso em direção a entender a origem do conhecimento e isso retirava de mim a posição de controlador absoluto da minha zona de conforto.

Confidencio que foi o contato com as ideias kantianas que primeiro contribuiu para a nova maneira de encarar a minha existência e, por consequência, a educação. Pode parecer tolice, mas fiquei extasiado pelo fato de poder ver a vida mais humildemente através de uma máxima que prega que não conhecemos as coisas ao nosso redor como elas realmente são, mas sim como elas nos parecem. Dessa forma,

até mesmo as minhas mais convictas verdades, aquelas que sempre tive como mais fortes e certas, foram naquele instante postas em cheque.

Após esse início, que desestruturou construindo, aos poucos a filosofia do conhecimento foi encontrando o seu lugar cada vez maior dentro de mim. A cada novo filósofo que me foi sendo apresentado, novas ideias, visões e conceitos foram construídos em minha mente. Conhecer os posicionamentos fortes e revolucionários desses indivíduos ímpares me fez almejar entender ainda mais a educação.

Tal qual Kuhn (1998) e sua ideia de 'crise paradigmática', posso certamente dizer que o meu paradigma existencial foi subvertido pelas anomalias de novos conhecimentos, esses que no início poucas expectativas tive, mas que ao final do primeiro semestre letivo se mostraram os desvios mais impactantes. Estas irregularidades que passei a enxergar e viver mudaram a condução das minhas atitudes e o modo pelo qual passei a encarar certos aspectos inter-relacionais e sociais do meu agir como educador.

Não obstante, tenho de ressaltar o fato de que, como consequência direta a toda essa metamorfose individual que sofri, o modo pelo qual eu compreendia aquilo que acreditava veementemente ser o meu objeto de pesquisa mudou completamente. As minhas tão inabaláveis verdades sobre o que seria 'educação' se mostraram nada tenazes, desconstruindo, assim, todo um juízo que tinha sobre os processos educativos que eu pesquisaria.

Presumo que escrever essa parte inicial da minha dissertação foi um exercício essencial para descobrir como evoluí como indivíduo e compreender melhor meu percurso para me tornar um pesquisador. Assim sendo, faço-me hábil a esquadrihar os passos que me trouxeram até onde hoje me encontro e começo a entender o quão complexa é a formação educacional de um indivíduo. Percebo que, quanto mais vivemos, mais difícil é entender quem somos. E mesmo sendo a apreensão do conhecimento algo agressivo que nos remove de todas as nossas posições de controle, o ato de aprender é, sem dúvida, um processo libertador.

E é justamente nessa perspectiva libertadora que acabei por me encontrar com o meu objeto. A educação sempre foi algo que me fascinou, mas a maneira que ela é trabalhada nas escolas é algo que me inquieta, pois o modo comercial, quantitativo e desumano que o sistema educacional enxerga e trata a educação me causa uma aflição sem tamanho. Digo isso pelo fato de percebermos cada vez mais uma relevância descabida por resultados em testes de vestibulares que aprovem alunos em determinados cursos universitários que melhor remuneram seus profissionais (a

exemplo da Medicina), o que ocasiona uma eterna batalha entre as instituições escolares para ver quem mais aprovou alunos, desconsiderando a importância de outras áreas de conhecimento, o caráter das inatas diferenças humanas e as novas demandas trazidas pelos novos tempos.

O que hoje muito se percebe nas propostas pedagógicas é o tratamento de todos os sujeitos educandos como iguais, a fim de moldá-los a partir da mesma forma curricular engessada e os direcionar e treinar para somente um objetivo: a maestria da habilidade cognitiva. Essa inquietação então me despertou para um olhar educacional mais holístico que prezasse por elevar a papel principal as características inerentemente humanas e as peculiaridades que se leva em conta na construção dos programas educativos, um olhar que trouxesse os alunos e o mundo atual para um plano principal e ativo dos processos educativos. Desse modo, o educando se formaria um sujeito crítico ciente dos sistemas que compõem o mundo ao seu redor e hábeis em identificar não somente os seus próprios anseios e sentimentos, como também os das pessoas com as quais ele interage, acarretando melhores e mais positivas relações sociais.

Sendo dessa forma, e levando todos esses fatos em consideração, aqui finalizo a minha licença em primeira pessoa, e começo a traçar os caminhos e as ideias concernentes à pesquisa sobre o meu objeto de estudo. Essa investigação está vinculada à linha Educação e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. O autor desse trabalho participa do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: Sujeitos e Práticas Educativas (GEPES) / CNPq / UNIT e está alinhado ao projeto de sua orientadora, sob o nome 'Desvelando os sujeitos, suas práticas e as instituições educativas: aspectos formais e não formais da educação' e que tem como parte de seu objetivo investigar os processos educativos na sociedade a fim de compreender a atuação dos sujeitos da educação e suas práticas na produção de conhecimento e inovação, inclusive relacionando-se com o desenvolvimento do comportamento humano, nos contextos sociais e históricos em que vivem.

Essa pesquisa pretende contribuir para a sociedade a partir de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, a partir da qual se faz uma interlocução entre as inteligências social e emocional e os pensamentos crítico e sistêmico, demonstrando a aplicação desses conceitos e a relevância deles para o panorama educacional do século 21.

1.2 O PROCESSO FORMATIVO INTEGRAL

Os educadores têm que estar cientes do seu papel ímpar quanto a garantia de uma educação que não trate apenas do ensino de conteúdos isolados e descontextualizados com a vida dos sujeitos educandos. Ela tem que ser vista como o processo pelo qual o indivíduo se formará um cidadão consciente do mundo à sua volta e, para isso, fatores como entender a si mesmo e o outro, compreender o amplo contexto social o qual está inserido e o reconhecer aspectos como emoção, sensibilidade, atenção, afetividade e intuição tornam-se imperativos no processo formativo (GOLEMAN; SENGE, 2017).

Ciente, assim, da importância de um plano pedagógico que forme o indivíduo integralmente e que não prime apenas pela inteligência advinda do acúmulo de conhecimentos, o problema dessa pesquisa reside na dificuldade de identificar uma proposta pedagógica clara que dê conta de desenvolver as inteligências social e emocional, assim como o pensamento crítico e sistêmico, a fim de contribuir para a formação de um indivíduo autônomo e epistemologicamente curioso.

Assim, o objetivo geral dessa investigação científica é identificar aspectos que possibilitem a formação de um indivíduo autônomo a partir de uma prática pedagógica que favoreça uma aprendizagem crítica ao articular habilidades emocionais e sociais, ao desenvolvimento dos pensamentos crítico e sistêmico.

A fim de alcançar o objetivo proposto, propõe-se compreender de que forma as habilidades sociais e emocionais, em conjunto com o desenvolvimento de um pensamento sistêmico e crítico agem, conjuntamente de modo a atingir uma formação que privilegie integralmente dos educandos. O segundo objetivo específico consiste em apresentar um conjunto de atividades pedagógicas que favoreçam uma formação integral, tendo como base experiências docentes e o referencial teórico proposto.

Com isso em vista, o indivíduo toma um lugar preponderante e imprescindível no que concerne às discussões do presente objeto. Pois, como afirmou Freire (2019), formar um sujeito vai muito além de apenas treiná-lo no desempenho de suas destrezas. Desconsiderar a formação integral do ser humano e reduzir o processo pedagógico ao simples treino de competências escolares reforça um sistema pedagógico que enxerga a educação como um ato autoritário de falar de cima para baixo. Isso posto, o processo educativo fica circunscrito a modelar o aluno para um sistema industrialista que não permite que os indivíduos pensem por si mesmos e, de

modo conseqüente, contribui para que a escola perpetue a construção de sujeitos alienados a uma ideia engessada de conhecimento e não autônomos, no que concerne às suas opiniões e ações.

A prática educativo-crítica, proposta por Freire (2019), surge como antagonista a essa forma de ensino que é indiferente às faculdades humanas e tem como alicerce dois principais pontos: a curiosidade e a autonomia do indivíduo. Para Freire (2019), a curiosidade não somente é inerente aos seres humanos – haja vista que ela é o fator basilar acionado no desenvolvimento dos pensamentos –, mas também se torna inevitável ao processo formativo integral, posto que “[...] o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, 2019, p. 85).

Ademais, a linha educativa freireana vê o fator curiosidade com duas faces distintas, porém interconectadas: a ingênua e a epistemológica. A curiosidade ingênua está associada aos conhecimentos comumente admitidos pelos indivíduos e adquiridos através de experiências e observações do mundo: o senso comum. E esse senso, uma vez que seja criticamente, conscientemente e metodologicamente exercido pelo indivíduo, mais se aproximará da cognoscibilidade do objeto, tornando esse processo uma curiosidade epistemológica, pois como ele afirma,

Não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2019, p. 32-33).

Sendo assim, Freire (2019) deixa claro que ambas as curiosidades são parte do processo natural do desenvolvimento humano. Uma não rompe com a outra, mas se superam na medida em que o sujeito critica os conhecimentos que obtém. Freire (2019) ainda reforça essa ideia quando deixa claro que ser curioso é fator essencial no que concerne à formação de um sujeito que não aceita passivamente o que lhe é imposto e anseia por transformar o mundo o qual ele é compulsoriamente introduzido em um mundo cada vez mais dele, curiosamente criticizando o excesso dos

racionalismos, as amarras sociais e econômicas, produzidas por um mundo cada vez mais tecnologicado e consumista.

E quanto mais o indivíduo exerce a superação da ingenuidade para a curiosidade gnosiológica, desvelando os fatores integrantes do fenômeno da vida, mais ele estará formado para entender e se posicionar, em termos críticos, sobre as questões e situações do mundo que o cerca. E esse é o primeiro passo para que seja desenvolvido no indivíduo uma autonomia, que “[...] enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.” (FREIRE, 2019, p. 105). Esse processo se funda no exato momento em que, ao refletir criticamente sobre os conhecimentos obtidos, o sujeito, de modo responsável e ético, assumirá posições e tomará decisões perante a sociedade.

Ao levar em conta que “[...] o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, 2019, p. 85), e que “[...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade [...] e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.” (FREIRE, 2019, p. 45), como apresentado anteriormente, lidar com questões relacionadas ao psicológico do indivíduo se torna vital para o processo educacional formativo.

Para Goleman (2019), as crianças que não tiverem inseridas ao seu processo formativo o ensino de habilidades para lidar com emoções diversas, enfrentarão desafios muito maiores do que aquelas que forem habilitadas para tal, pois “[...] a inteligência acadêmica pouco tem a ver com a vida emocional [...] pessoas com alto nível de QI podem ser pilotos incompetentes de sua vida particular.” (GOLEMAN, 2019, p. 58). Assim, o cultivo desse aspecto inerente ao ser humano serviria justamente como um contraponto às mazelas da vida que necessitam de habilidades além das cognitivas, pois a inteligência holística pode ser definida como:

A capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante (GOLEMAN, 2019, p. 58).

Como visto, além de aprender a entender a si, a inteligência emocional anda lado a lado com a inteligência social, essa que pode ser organizada “[...] em duas

categorias amplas: consciência social – o que sentimos em relação aos outros e aptidão social – o que fazemos com essa consciência.” (GOLEMAN, 2019, p. 107). A educação não pode mais ser vista como apenas algo instrucional e institucional, mas como também um processo de formação humano, tanto na parte pedagógica como nas relações sociais coletivas (SEVERINO, 2006), e essa habilidade social introduzida no processo educativo construirá no indivíduo a aptidão para agir com ciência e sabedoria nos relacionamentos interpessoais humanos nos quais estiver inserido.

Assim sendo, “[...] a aprendizagem social e emocional complementa a vivência acadêmica – a soma das duas coisas é a educação integral da criança.” (GOLEMAN; SENGE, 2017, p. 41). Desse modo, os processos acadêmicos, para serem integrais e autônomos, devem fomentar na criança a construção dos dispositivos necessários para a apreensão de conhecimentos epistemologicamente superados da ingenuidade e que, aliado a isso, habilitem-na emocionalmente e socialmente a conviver em sociedade. Só assim a educação alcançará um estágio integralizador que finalmente leve em consideração a inevitabilidade das características humanas que por muito tempo foram postas de lado.

Dessa forma, compreende-se que uma educação nos moldes integrais vai muito além do cumprimento de um currículo de disciplinas escolares. A partir do instante que a criança for reconhecida como um complexo ser em constante processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social, será validada a intenção de formar essa mesma criança e deixá-la hábil a trafegar pelas labirínticas vias da vida. Para tal, o ponto de partida para alcançar esse objetivo seria uma mudança sobre o olhar que é dado ao processo educacional, visto que o modo tradicionalista, que é historicamente forte e ainda se faz muito presente nas instituições de ensino brasileiras, não dá conta em atingir uma formação mais integral.

A pedagogia tradicional está no Brasil desde os jesuítas e busca a universalização do conhecimento, a repetição, o treino intensivo e a memorização como estratégia utilizada pelo professor para transmitir o acervo de informações aos alunos. A proposta de educação centrada no professor era vigiar, aconselhar, corrigir, ensinar conteúdos, por meio de aulas expositivas e normas rígidas. Os alunos eram passivos e deviam aceitar tudo como verdade absoluta (SILVA, 2018, p. 98).

Sendo assim, o paradigma que se espera desenvolver para que seja obtida a formação integral do indivíduo começa pela mudança do tipo de pedagogia posta em

prática nas escolas. É necessária uma prática que instigue os indivíduos a não serem submissos e passivos, ação essa que é característica fundamental de uma pedagogia progressista, a qual pode ser conceituada como “[...] uma educação partindo de uma análise crítica e consciente das realidades sociais, defendendo um ensino que questione e transforme os modelos sociais pré-estabelecidos [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 4).

Freire (2019), defensor de uma pedagogia progressista em todas as suas obras, traz a ideia de que o aprendiz, ao lançar mão dessa criticidade na análise das subjetividades, precisa ter incorporado ao seu processo educativo uma curiosidade epistemológica, isto é, uma capacidade intelectual que surge pela associação do saber do senso comum com a criticidade metódica e rigorosa construída ao longo do desenvolvimento escolar dele (FREIRE, 2019). Segundo este mesmo, “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.” (FREIRE, 2019, p. 27).

Quando por meio de um caminho pedagogicamente progressista, um indivíduo se torna epistemologicamente curioso, seu comportamento metodicamente austero e crítico age diretamente nas suas relações sociais, tendo, assim, consequências diretas na construção integral dos seus saberes e na desconstrução do que seria um ser ingênuo perante as questões do mundo. Desse modo, o conhecimento, para a pedagogia educativo-crítica Freireana, é construído pelo indivíduo e com ele. Dessa forma, não é possível a existência de uma passividade na ciência educativo-progressista, haja vista que o objeto cognoscível e o sujeito cognoscente se comunicam e ativamente reconstróem saberes entre si.

Assim, infere-se que o processo de formação educacional do sujeito nunca será um ato docente-unilateral de transmissão de conhecimento. E, por conta disso, é imperativo que seja descortinado à criança que é através dela e com ela, que o conhecimento se fará criticamente genuíno.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da sua produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2019, p. 24).

Aliada à essa perspectiva epistêmica, que deixa o campo da ingenuidade e passa para os vieses libertos do pensamento crítico, ressalta-se o caráter imprescindível de uma pedagogia que também esteja centrada em experiências estimuladoras da decisão e do comprometimento. A liberdade gnosiológica vai sendo construída à medida em que, por meio de juízos, ela se funde à responsabilidade que o indivíduo tem para com a sua autonomia, alcançando, dessa forma, o seu direito irrevogável e existencial do “[...] ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos.” (FREIRE, 2019, p. 73).

Sob essa perspectiva, o papel da escola deve residir em uma formação que seja para além do mundo e não aquém dele; e para tal, deve ser o local onde, aos indivíduos, será ilustrada a lógica motora por trás das engrenagens societárias. De acordo com Freire (2019), “[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.” (FREIRE, 2019, p. 62). Dessa forma, os educadores têm que estar vigilantes e cientes do seu papel ímpar quanto à garantia de uma educação humanística e que não trate apenas do ensino descontextualizado da conjuntura social dos envolvidos no processo.

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2019, p. 67).

Quando se traz para as discussões acadêmicas o aspecto da inevitabilidade de uma educação que percorra uma pedagogia educativo-crítica, fica claro que, com o propósito de elevar a educação ao estágio integral do ‘ser mais’, proposto por Freire (2019), o processo de edificação da autoconsciência do aprendiz se transfigura como igualmente fundamental. Essa autoconsciência permitirá ao indivíduo convergir a atenção para os seus sentimentos, pensamentos e anseios, sistematizando o seu foco interno, esse que seria a ampla capacidade de compreender e lidar com o seu mundo interior, mesmo quando desestabilizado e perturbado por inquietudes diversas (GOLEMAN; SENGE, 2017).

Nomear emoções com precisão ajuda as crianças a ter mais clareza acerca do que está acontecendo em seu íntimo – fator essencial tanto para tomar decisões lúcidas como para administrar as emoções ao longo da vida. Deixar de compreender isso pode fazer a criança perder o rumo (GOLEMAN; SENGE, 2017, p. 24).

Esse controle é muito importante quando se leva em conta toda a seara de novas demandas sociais provenientes de um mundo cada vez mais globalizado; mundo esse que, ao fornecer às crianças o contato com a tecnologia cada vez mais cedo, inunda-as com desafios emocionais e sociais cada vez maiores. Isto posto, é essencial que as diretrizes que acompanham a educação sejam revistas, a fim de que ela ocupe um papel primordial no tocante à acomodação das demandas requeridas pelas novas gerações e pela sociedade contemporânea (GOLEMAN; SENGE, 2017).

À vista disso, uma motivação intrínseca tem a possibilidade de emergir e essa motivação permite que o aprendiz mobilize a sua atenção para aquilo que mais o cativa, capacidade essa denominada ‘controle cognitivo’ (GOLEMAN; SENGE, 2017). Esse controle tem um papel que vai além do âmbito do aprendizado, pois ao mesmo tempo em que ajuda o indivíduo a direcionar seu foco para o que lhe é mais urgente em determinado momento, também o auxilia a “[...] contornar uma série de comportamentos problemáticos que de outro modo tentamos administrar por meio de regras, sanções e advertências.” (GOLEMAN; SENGE, 201, p. 31).

O educador que, mesmo ciente das nuances de cada aluno, opta por um rito de aula generalista que não ofereça os dispositivos necessários para as crianças se autoconhecerem, assume uma postura que demérito uns em favor de outros. Consequentemente, torna-se agente direto da conservação de uma percepção ainda muito presente em algumas crianças: a de não-pertencimento ao ambiente escolar. Seguir um modelo de educação que perpetue o detrimento das características individuais dos seres acarretará uma irrevogável impassibilidade discente, fazendo com que as pessoas percam o controle “[...] sobre sua reserva interna de motivação e envolvimento.” (GOLEMAN; SENGE, 2017, p. 25) e, assim, assumam um papel apático e passivo no processo de aprender a aprender.

Contudo, uma prática docente que esteja imersa em uma conjuntura dialógica, epistemologicamente curiosa e que leve em conta os interesses intrínsecos dos educandos, não subtrai do papel docente a prerrogativa dos momentos em que o professor expõe ou fala sobre o objeto (FREIRE, 2019). Um clima pedagógico-

democrático saudável é aquele que o educando assume o limite de sua curiosidade. Educador e educando têm que, conscientemente, exercer suas liberdades gnosiológicas de maneira ética, um respeitando o direito do outro falar (FREIRE, 2019), elaborando um pensamento de cooperação para o processo educacional formador.

Entretanto, apesar de o processo de autodomínio ter se tornado ímpar no que concerne à elaboração de projetos cuja meta seja uma educação que garanta a formação de indivíduos resilientes na vida e no aprendizado (GOLEMAN; SENGE, 2017), somente coadjuvar as crianças no processo de gestão interior – entender e gerir as próprias emoções – não torna integral o progresso educativo. É preciso que a criança, além de desenvolver e aprimorar seu foco interno, construa uma habilidade para entender o outro. Direcionar o foco para outras pessoas “[...] é a base da empatia, junto da habilidade social, cooperação e trabalho em equipe.” (GOLEMAN; SENGE, 2017, p. 41).

O desenvolvimento da capacidade empática na infância permite à criança apreender as emoções do outro e a forma pela qual ele se faz ‘ser mais’ e enxerga o mundo a sua volta. É injuntivo que haja um exercício constante do aprender a conviver com o diferente, entender essa diversidade e saber que existem limites éticos que devem ser moralmente respeitados. Dessa forma, a empatia desenvolvida age diretamente na solução de graves problemas societários, tais como o assédio moral e a concepção de estereótipos (GOLEMAN; SENGE, 2017).

Todavia, vale ressaltar que a empatia por si só não gera a mudança esperada. Para que o foco no outro se torne efetivo, é necessário que, às crianças, seja ensinado o cultivo da compaixão e do carinho (GOLEMAN; SENGE, 2017). Isso se deve ao fato de que, para que a empatia seja realmente uma capacidade apreendida e internalizada pelo educando, ela deve surgir de forma natural e não artificialmente construída para atender a uma demanda socialmente aceitável. Demonstrar uma preocupação genuína com o outro e estar apto para ajudar é uma habilidade crucial na vida dos sujeitos, sejam eles crianças ou adultos. (GOLEMAN; SENGE, 2017).

Entender o eu e compreender o outro tornam-se, então, os dois fatores base para uma educação mais humanística e integral. Uma verdadeira formação democrática e progressista, que traga consigo um caráter dialógico e epistemologicamente crítico, não pode se fazer alheada da promoção de valores como emoções, sensibilidade e afetividade. (FREIRE, 2019). A promoção das competências

social e emocional no espaço escolar deve ser resolvida, tendo em vista o consequente e positivo impacto que o progresso delas garante ao contexto educacional e, conseqüentemente, na vida dos indivíduos (GOLEMAN, 2019).

Assim sendo, o foco interno e o foco no outro se constroem de modo coeso, como fatores singulares no que tange a uma educação nos moldes da integralidade proposta pelos defensores de uma aprendizagem social e emocional. Porém, deve-se salientar que todo e qualquer indivíduo, independente do seu círculo socioeconômico, está inserido em um sistema organizacional de características bem próprias. Dessa forma, é significativo que, aliado à docência das competências sociais e emocionais, considere-se o ensino de habilidades que ajudem o indivíduo a entender o impacto de suas decisões no sistema ao qual ele está inserido, capacidade essa denominada de foco externo (GOLEMAN; SENGE, 2017).

Segundo Goleman e Senge (2017), o pensamento sistêmico funciona, então, como outro fator fundamental para o progresso de uma formação integral do indivíduo. Assim, faz-se necessário apresentar à criança a noção de que ela pertence a um mundo mais amplo, composto de diversos sistemas organizacionais – escola, casa, trabalho, vizinhança, cidade etc. – cada qual com suas relações, aparentes ou não, de causa e efeito; e isso a ajudará a potencializar o entendimento dos sistemas mais abrangentes aos quais ela está inserida.

Os sistemas operam por toda parte. A família é um sistema, a escola é um sistema, o parquinho é um sistema. Toda organização opera como um sistema, embora talvez não percebamos isso. Mesmo assim, podemos aprender quais são as dinâmicas dos sistemas e nos tornar mais conscientes de como somos moldados por eles – e, de nossa parte, os moldamos (GOLEMAN; SENGE, 2017, p. 54).

Desse modo, o ensino na infância seria palco de práticas contextualizadas. E isso é de fundamental relevância porque

[...] com uma compreensão mais profunda dos sistemas alicerçados em zelo e afeto, os estudantes de hoje enfrentarão a vida com um maior preparo para tomar decisões que sejam boas para eles, benéficas para os outros e úteis para o planeta (GOLEMAN; SENGE, 2017, p. 57).

E vale ressaltar que, como toda habilidade, a inteligência sistêmica deve ser cultivada, visto que “[...] quando bem realizado, o cultivo de nossas capacidades para

o pensamento sistêmico também reforça a sensação de eficiência de um aluno em lidar com a multiplicidade de desafios sociais e ambientais que enfrentamos hoje.” (GOLEMAN; SENGE, 2017, p. 65).

Mas para toda a teoria sistêmica, social e emocional se tornarem válidas na prática, é necessário que a educação se desprenda das sobrepujantes amarras do ensino cognitivo que a escola ainda carrega, uma vez que “[...] a urgência da melhoria da qualidade e equidade da Educação no Brasil é impostergável.” (RAMOS, 2018, p. 16). O êxito que se espera hoje da educação está fortemente atrelado à maestria dos alunos a cerca de uma convivência harmoniosa em sociedade. Almeja-se que os educandos sejam competentes articuladores dos conhecimentos construídos ao longo do processo de escolarização e de uma capacidade íntima de adaptação mediante situações que exijam um comportamento flexível.

O grande desafio é fazer com que os alunos aprendam a pensar, a resolver problemas de modo colaborativo, a se comunicar e a ter curiosidade e resiliência, desenvolvendo-se como sujeitos autônomos e responsáveis. O estímulo ao trabalho em equipe, a valores e atitudes como a tolerância, o respeito ao outro e o pluralismo de ideias, assim como a responsabilidade ética e social são aspectos centrais do processo educativo atual (RAMOS, 2018, p. 15).

Por mais ideal que seja um determinado projeto educacional, é na prática que ele é validado. Segundo Freire (2019), Ramos (2018), Goleman e Senge (2017), é por meio do professor que se faz a legitimação da viabilidade de qualquer que seja a proposta educativa. Dessa forma, segundo Goleman e Senge (2017) necessita-se de uma formação docente que esteja inclinada a auxiliar educadores durante todo o processo de desenvolvimento das supracitadas habilidades propostas, formação essa que deve ser fazer aliada à capacitação dos diretores em paralelo, de modo que sejam criado um ambiente de colaboração mútua e inovação contínua, pois

[...] a escola é um sistema complexo com um ambiente participativo muito intrincado [...] não é realista pensar que os educadores possam transformar a escola sozinho, e vemos a evidência disso em incontáveis esforços decepcionantes de ‘reforma educacional’ (GOLEMAN; SENGE, 2017, p. 104).

Diante do exposto, apresenta-se aqui uma pesquisa de abordagem qualitativa para averiguar tais fatores supracitados, pois “[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da

compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 31). E a investigação será bibliográfica e documental, visto que “[...] enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico [...]” (GIL, 2008, p. 51).

A pesquisa se dará de forma exploratória porque “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 35), e tem como intuito contribuir para um melhor entendimento sobre a relevância e as consequências de um caminho pedagógico que, paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, prime por desenvolver com aluno um pensamento crítico e sistêmico e que fomente no sujeito as inteligências social e emocional.

Primeiramente, realizou-se um estudo e análise dos conceitos teóricos que embasam essa pesquisa a fim de entender as consequências desencadeadas a partir do momento em que se desenvolve no indivíduo um pensamento crítico (FREIRE, 2019), as inteligências social e emocional (GOLEMAN, 2019) e o pensamento sistêmico (SENGE, 2016). Esses conceitos serão explorados conjuntamente para demonstrar o movimento articulatório e interconectado que existe entre eles, apresentando-os como imprescindíveis para a formação integral do sujeito.

Após o estudo dos conceitos teóricos que embasam essa pesquisa, foi feita uma investigação no repositório da SciELO em busca de trabalhos que versassem sobre os conceitos dos pensamentos crítico e sistêmico e das inteligências emocional e social aplicados na educação, porém dois fatos relevantes foram constatados com esse levantamento: a) não foram percebidas publicações que discorressem sobre a interconexão desses quatro conceitos concomitantemente, apenas pesquisas que lidavam com eles separadamente ou em par. A exemplo desse par, estão os trabalhos que versavam sobre as inteligências emocional e social como apenas inteligência socioemocional; e b) dentre os trabalhos encontrados que discutiam o pensamento sistêmico, poucos tratavam sobre educação, mas como temática subjacente da administração e computação.

Em se tratando do primeiro fato anteriormente relatado, os caminhos pelos quais a presente pesquisa foi sendo levada tornou o termo ‘socioemocional’ insuficiente para conceituar a ampla gama de características de ambas as inteligências, visto que o objetivo da presente averiguação é claro no tocante à

considerar a existência de múltiplas inteligências humanas (GARDNER, 1995; GARDNER, 1995) e, dentre elas, ratificar a relevância de se considerarem as inteligências emocional e social separadamente, possuindo características próprias, mesmo sendo elas fatores interconectados (GOLEMAN, 2019a; GOLEMAN, 2019b).

Assim sendo, no quadro 1 a seguir, seguem alguns dos trabalhos encontrados a partir da busca na base de dados da SciELO pelas palavras-chave da presente pesquisa: 'educação integral', 'inteligências social e emocional', e 'pensamentos crítico e sistêmico', no intervalo dos anos de 2013 e 2021, e que ajudaram diretamente a dar corpo à construção teórica da presente averiguação científica:

Quadro 1: Pesquisas na Base SciELO Sobre os Conceitos de Inteligência Social, Inteligência Emocional, Pensamento Crítico e Pensamento Sistêmico.

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

		"Fórum Internacional de Políticas Públicas", ocorrido em março de 2014.
Currículos socioemocionais, habilidades do século 21	Rodrigo Saballa de Carvalho; Roberto Rafael Dias da Silva	Nos regimes de implementação das políticas curriculares contemporâneas, noções como competências socioemocionais, habilidades do século 21, paradigma holístico, currículo socioemocional e abordagem transversal tornaram-se recorrentes nos debates educacionais mobilizados pelos diferentes sistemas de ensino. O presente artigo é decorrente de uma pesquisa que, a partir do campo de Estudos das Políticas de Currículo, tem como objetivo problematizar a difusão de um modelo contemporâneo de currículo socioemocional que toma os estudantes como capital humano a ser investido. Para tanto, definiu-se como corpus de análise do artigo um modelo de currículo socioemocional colocado em ação no Rio de Janeiro, no qual são examinados: a) as racionalidades governamentais que operam na implementação do currículo; b) os sentidos de conhecimento escolar e formação humana engendrados na trama discursiva curricular. O artigo apresenta, então, um diagnóstico das articulações entre infância, escolarização e neoliberalismo.
Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho	Sônia Maria Guedes Gondim; Franciane Andrade de Moraes; Carolina dos Anjos Almeida Brantes	Defende-se a tese de que o domínio de competências socioemocionais tem papel relevante no desenvolvimento de competências para o trabalho, que não são atributos inatos, mas capacidades adquiridas ao longo do processo de socialização familiar, educacional e profissional. A aprendizagem tem papel importante nesse processo, em que as emoções encontram-se fortemente implicadas. A primeira seção se dedica a aspectos conceituais que situam melhor o leitor na definição de competência e sua associação com o desempenho no trabalho e a aprendizagem continuada. A seção subsequente demarca o escopo que está sendo dado neste artigo ao conceito de competências socioemocionais, em que são incluídos os seguintes componentes: inteligência emocional, regulação emocional, criatividade emocional e habilidades sociais. Por último, sugestões de como docentes e formadores podem contribuir para o desenvolvimento das competências

		socioemocionais, apoiadas no ciclo ERAT (experiência-reflexão-aplicação-transferência) são apresentadas. Acredita-se que as competências socioemocionais podem auxiliar os jovens a desenvolver competências profissionais ao favorecer a autoconfiança e ao criar ambiente de trabalho mais favorável à aprendizagem continuada.
Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados	Angela Helena Marin; Cecília Tonial da Silva; Erica Isabel Dellatorre Andrade; Jade Bernardes; Débora Cristina Fava	O construto competência socioemocional tem sido destacado na literatura pela sua relação com a qualidade do desenvolvimento e ajustamento social e emocional de crianças e adolescentes, contribuindo tanto para a promoção quanto para a avaliação do nível de prazer e bem-estar ao longo da vida. Constatase, entretanto, uma pluralidade em relação a forma como tem sido definido e avaliado nos estudos. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo revisar o construto competência socioemocional, identificando como ele tem sido apresentado em estudos nacionais e internacionais, tendo em vista diferencia-lo de outros construtos associados, assim como rastrear instrumentos que têm sido utilizados para sua avaliação. Discute-se que a competência socioemocional é um construto complexo, que compreende outros conceitos, como o de habilidades, estando relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional.
A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura	Pierre Cerveira Motta; Patrícia Fasolo Romani	A educação socioemocional é o processo de adquirir e praticar habilidades de reconhecimento e regulação emocional, de relacionamento interpessoal e de atitudes de cuidado ao outro. Este trabalho buscou identificar alguns programas de intervenção de educação socioemocional realizados em escolas. Para isso, efetuou-se uma revisão de literatura, utilizando os descritores "educação socioemocional", "aprendizagem socioemocional", "social emotional learning", "intervenção" e "intervention" nos portais de pesquisa BVS e PsychNet, incluindo artigos escritos em espanhol, inglês ou português, empíricos, com uma intervenção realizada e avaliada no contexto escolar. Os resultados obtidos demonstram uma prevalência de programas de educação socioemocional nos Estados Unidos, um maior número de intervenções ministradas por professores, que

		<p>incluíram os conteúdos no currículo escolar, e efeitos de melhoras em comportamento pró-social, sintomas emocionais, problemas de conduta, autoestima, regulação emocional, sintomas de desatenção e hiperatividade, autocontrole e empatia. Esses programas de intervenção socioemocional apresentaram resultados significativos para desenvolver as competências citadas acima; entretanto, alcançaram poucas das competências almejadas, bem como o efeito do resultado foi pequeno em muitos estudos. A educação socioemocional se faz importante como ferramenta para uma melhor adaptação da criança ao seu contexto, desenvolvendo a longo prazo uma melhor autoestima e empatia. Os professores também se beneficiam, melhorando suas práticas pedagógicas e contribuindo para o fomento do cuidado de saúde mental nas escolas.</p>
<p>Paulo Freire: educador-pensador da libertação</p>	<p>Bruno Botelho Costa</p>	<p>O presente trabalho propõe um exame da fundamentação teórica humanista crítica do educador e pensador Paulo Freire, tomada como eixo orientador de sua perspectiva de libertação. Primeiramente foi feita uma contextualização da cena pessoal, histórica, política e filosófica que permeou o início de seu trabalho e sua opção por trabalhar com os setores marginalizados da sociedade brasileira. Em seguida, foram explicitados alguns conceitos-chave nos quais essa fundamentação teórica se sustenta e foram abordadas algumas questões para situar o papel do intelectual segundo Freire, tecendo considerações sobre o contexto educacional/social contemporâneo. Por fim, concluiu-se com mediações que visam demonstrar como os elementos desenvolvidos nos levam de volta à noção de radicalidade da humanização, também fruto das reflexões de início do trabalho de Freire.</p>
<p>Teoria crítica de Paulo Freire, formação docente e o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade</p>	<p>Ana Lúcia Santos Souza; Daisi Teresinha Chapani</p>	<p>As demandas impostas pela sociedade da tecnologia e do conhecimento impõem novas exigências sobre a formação dos professores de Ciências Naturais. Postula-se que a educação científica ocorra desde os anos iniciais de escolaridade, para tanto, é necessário que a formação docente contemple, além dos aspectos tradicionalmente relacionados ao ensino para</p>

		<p>crianças, também aqueles relativos aos produtos e processos das ciências. Este trabalho teve por objetivo discutir as contribuições da teoria crítica de Paulo Freire para a formação de professores de Ciências Naturais, enfocando os conceitos e pressupostos dessa teoria que possam oferecer instrumentos tanto para a crítica aos atuais modelos de formação docente, quanto para as necessárias mudanças que se impõem no ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais. Ponderamos que a formação docente para os anos iniciais fundamentada nas práxis possibilita o reconhecimento do caráter histórico e mutável dos produtos da ciência e, além disso, fornece bases para a efetivação de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e investigativa no ensino de Ciências Naturais. Concluimos apontando algumas possibilidades para a formação dos professores para os anos iniciais de escolaridade capazes de contribuir para uma formação emancipadora.</p>
<p>Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório</p>	<p>Marília Gabriela de Menezes; Maria Eliete Santiago</p>	<p>Filósofos, educadores e curriculistas, comprometidos com o paradigma da educação emancipatória de vários países, compartilham a ideia de que o pensamento de Paulo Freire está sempre em movimento e dialoga com diferentes questões contemporâneas, assim como traz elementos norteadores para a construção da teoria curricular crítica e eticamente empenhada na humanização dos sujeitos. Nessa direção, o presente artigo analisa os elementos que configuram a proposta educacional libertadora e o diálogo como uma das categorias fundantes do pensar freireano para tratar das questões sobre o currículo na perspectiva crítico-emancipatória. A pesquisa privilegia a abordagem de natureza qualitativa e elege, como procedimento investigativo, o estudo bibliográfico. Para a análise dos dados, toma como referência a técnica de Análise Temática na perspectiva de Laurence Bardin.</p>
<p>As origens do pensamento sistêmico: das partes para o todo</p>	<p>Lauren Beltrão Gomes; Simone Dill Azeredo Bolze; Rovana Kinas Bueno e Maria</p>	<p>O Pensamento Sistêmico foi reformulado ao longo dos anos, tendo sua base epistemológica modificada. O presente artigo objetiva apresentar os aspectos históricos e epistemológicos que constituem o Pensamento Sistêmico, entendendo-se que</p>

	Aparecida Crepaldi	esta compreensão teórica é fundamental para a prática dos terapeutas sistêmicos nos mais diversos contextos. Reforçam-se as ideias de que pensar sistemicamente implica reconhecer o sujeito em seu contexto, de que os fatos não são previsíveis e de que o terapeuta/pesquisador faz parte do sistema no qual intervém/estuda. Assim, ao fazer uso do Pensamento Sistêmico, o profissional amplia seu olhar sobre a situação, questiona a problemática apresentada, e trabalha com as pessoas envolvidas alternativas de modos mais funcionais de relacionamento
Pensamento Sistêmico em Educação e a Perspectiva do Ensino Situado	Magda Pischetola; Lyana Virgínia Thédiga de Miranda	Como a complexidade da crise escolar pode ser enfrentada? Como um modelo estático e fechado de conhecimento pode ser superado em favor da abertura, da flexibilidade, da pluralidade e da mudança? Como podemos oferecer soluções não simples para um problema complexo? Neste artigo apresentamos alguns caminhos a seguir na busca de respostas para essas perguntas. A primeira proposta é superarmos a relação dualística entre sujeito e meio ambiente, considerando ambos como parte de um único ecossistema, com base na simbiose entre os respectivos elementos. A segunda proposta é desviar o olhar do ecossistema através de uma abordagem ecológica, para perceber a imersão do sujeito no respectivo ambiente. Por fim, propomos aprofundar as relações existentes no ecossistema, para entender sua estrutura interconectada. Concluindo, abordamos o conceito de ensino situado, como uma aplicação prática das reflexões apresentadas.
Por uma teoria integradora para a compreensão da realidade	Carlos Tadeu Grzybowski	O presente artigo visa suscitar uma reflexão crítica sobre a utilização do paradigma cartesiano nas ciências denominadas humanas e questiona a utilização dos modelos epistemológicos de causa e efeito nesta área. Contempla um estudo sobre o enfoque sistêmico, indicando que este não surgiu do vazio, mas na evolução da própria ciência na tentativa de explicação dos fenômenos complexos. Para uma melhor compreensão do tema, destacam-se os conceitos principais deste novo paradigma e se propõe um detalhamento do paradigma da complexidade como uma das expressões mais relevantes e

		atuais do enfoque sistêmico. Conclui-se levantando algumas críticas que têm surgido ao modelo.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Depois de considerar os aspectos supracitados, a segunda seção da presente pesquisa evidenciará a forma pela qual as habilidades sociais e emocionais em conjunto com os pensamentos crítico e sistêmico colaboram positivamente na construção educativa integral do indivíduo que anseie se tornar um sujeito autônomo apto a prosperar em sociedade. Para isso, tendo como base o referencial teórico desta pesquisa, estabeleceu-se diálogo com textos científicos, encontrados a partir do levantamento na base de dados, que discorreram de forma clara sobre as temáticas em questão e que auxiliaram na construção e entendimento do objeto e do objetivo da investigação.

A terceira seção tem como objetivo, primeiramente, verificar de que maneira essa conjuntura educacional holística está sendo posta em prática, com base na implementação de alguns projetos educacionais que têm como meta a educação completa do sujeito. Essa verificação se dará de modo a identificar e analisar as características e principais objetivos desses projetos, como também a forma pela qual as práticas pedagógicas deles estão sendo postas em prática para atingir uma determinada meta. Esse será o momento de, aliando a teoria com a prática, apresentar algumas das propostas desses programas educacionais e de que maneira eles corroboram positivamente para o aprendizado dos indivíduos participantes dessa experiência de formação integral. Serão analisados projetos educacionais recentes desenvolvidos no Brasil (pelo Instituto Ayrton Senna e pela Mind Lab) e nos Estados Unidos da América (EUA). A escolha desse país estrangeiro foi feita levando em consideração o fato de que os EUA foram o berço de uma percepção mais clara sobre a urgência por uma educação que fosse além dos parâmetros cognitivos (como será visto na seção 3 mais adiante). Para dar mais subsídio à perspectiva norte americana, também será utilizado como fonte o livro Guia da Aprendizagem Socioemocional:

Pesquisa e Prática (DURLAK; DOMITROVICH; WEISSBERG; GULLOTTA, 2016), que se configura como um compêndio de pesquisas na área da aprendizagem integral, voltado para as pesquisas e as práticas com foco nela.

Após essa verificação e análise, a terceira seção também objetiva se constituir como o momento de indicar a possibilidade de articular a seara das habilidades emocionais e sociais e dos pensamentos crítico e sistêmico ao contexto de uma sala de aula, pois tendo como base as experiências docentes do autor da presente pesquisa e o referencial teórico aqui proposto, será apresentado um conjunto de atividades pedagógicas que favorecem uma formação integral dos indivíduos que são expostos a elas. Sobre a quarta seção, ela se faz como a etapa em que o autor da presente pesquisa se posiciona e torna aos aspectos gerais da averiguação científica e da proposição que foi feita nessa, a fim de articular os conteúdos que foram discutidos e traçar sobre o objeto aqui tratado os resultados e soluções do problema de pesquisa.

2 O DESENVOLVIMENTO EMANCIPATÓRIO E HUMANÍSTICO

O mundo contemporâneo trouxe consigo demandas das mais variadas que exigem dos indivíduos respostas cada vez mais céleres. A fim, então, de acompanhar esse ritmo frenético advindo das constantes evoluções do século 21, as pessoas têm que despontar nos seus ambientes de atuação. Mas, para tal, esses indivíduos precisam desenvolver um misto de capacidades que perpassem por não somente a construção de habilidades técnicas e cognitivas, mas também de competências sociais e emocionais a partir do desenvolvimento de um pensamento crítico e sistêmico. Levando isso em conta, essa seção tem como finalidade compreender de que modo as habilidades sociais e emocionais em conjunto com um pensamento crítico e sistêmico corroboraram para a formação integral de um indivíduo autônomo.

Pesquisas recentes (ABED, 2016; CARVALHO; SILVA, 2017; MARIN et al., 2017; COSTA, 2016) têm mostrado a necessidade de uma educação mais abrangente que, no intuito de auxiliar as pessoas a prosperar em sociedade, funciona como peça basilar no processo de construção das competências sociais e emocionais que garantirão aos discentes a perspicácia necessária para construir um pensamento mais humano, autônomo e sistêmico. Dessa forma, essas pesquisas propõem que aos indivíduos sejam disponibilizados dispositivos que os ajudem a transitar adequadamente em sociedade, para que possuam as habilidades para entender a si mesmos, o outro, o mundo e o sistema.

Uma dessas contribuições é a de Abed (2016) que, no estudo teórico ‘O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica’, encomendado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), demonstra a disparidade entre a velocidade que a nova geração de crianças tem acesso a diversos tipos de conhecimentos e o ritmo em que as instituições de ensino acompanham o frenesi da era moderna.

As instituições de ensino, entretanto, não acompanham esse ritmo frenético de transformações. No Brasil e no mundo, buscam-se alternativas para preparar as crianças e jovens de hoje para um futuro incerto que se abre à nossa frente. É urgente e necessário que os paradigmas que sustentam a prática pedagógica se adequem ao novo estudante e à nova realidade em que vivemos (ABED, 2016, p. 9).

Como pontuado por Abed (2016), é inadiável que se busquem algumas possibilidades para a quebra dos paradigmas que norteiam as atuais práticas pedagógicas, pois o mundo, tal qual se vive hoje, está em constante transformação e, por conta disso, cheio de incertezas no tocante aos panoramas sociais e econômicos. Tendo isso em vista, ao aluno devem ser ensinadas habilidades que o ajudem a lidar com essas conjunturas cada vez mais díspares das que outrora eram conhecidas. Torna-se irrevogável a utilização de metodologias de ensino que ajudem os estudantes a entender a si, o outro e o mundo que os circunda, não somente conteúdos programáticos escolares isolados e sem contexto prático com realidade da vida

[...] cabe à instituição escolar não só a manutenção do arcabouço de conhecimentos acumulados na história da civilização, como também o desenvolvimento de seres pensantes, criativos, construtores de conhecimento, que saibam se relacionar consigo mesmos e com os outros, comprometidos na construção de um mundo melhor (ABED, 2016, p. 9).

A escola possui uma parte imprescindível e insubstituível na formação dos seres humanos que serão postos a conviver em sociedade. Quando, na citação anterior, Abed (2016) reforça a ideia de que uma educação não pode ser mais encarada como um conjunto de conhecimentos analíticos, ela deixa claro que o ato educativo que promove o conhecimento pelo conhecimento nem prepara o sujeito para as demandas sociais e econômicas que já se fazem presentes, nem tão pouco para as inimagináveis demandas que estão ainda por surgir. Sendo assim, ao pôr em prática uma visão mais ampla de educação, será diminuída a distância entre o que é aprendido na escola e o que se vive fora dos seus muros, pois um desenvolvimento pedagógico que defenda uma compreensão global dos fenômenos das dinâmicas sociais deve ser o papel norteador da escola.

Ao longo de sua defesa por um estilo educacional que prime por características além das historicamente sustentadas – a memorização e o subsequente culto ao pensamento cognitivo, Abed (2016) se sustenta na premissa de que a sala de aula deve ser um espaço aberto à pluralidade de indivíduos, e que leve em consideração o amplo universo psicológico humano imanente a eles, pois o desenvolvimento de habilidades não cognitivas – mais precisamente nesse ponto as emocionais, refere-se a

[...] a resgatar a multiplicidade de aspectos inerentes a qualquer vivência humana. Ao invés de negar a emoção, fazendo de conta que ela foi deixada em casa e deixando que ‘as coisas rolem naturalmente’, que tal estar atento ao universo de sensações, emoções, sentimentos, pensamentos, ações presentes no processo ensino-aprendizagem? Enfim, que tal cuidar de toda a riqueza dos seres humanos que comparecem à situação de aprendizagem? (ABED, 2016, p. 24).

Percebe-se uma insensibilidade às reais demandas de vida dos indivíduos quando os processos educacionais negam, ou até mesmo minimizam, a relevância do desenvolvimento das características humanas em um processo que primordialmente visa formar seres humanos. Quando à escola, é delegado o papel de ‘formar para a vida’, pois a reponsabilidade dela para com os indivíduos transcende o simples mérito de transmitir conhecimentos, na medida em que viver ultrapassa quaisquer memorizações de datas, nomes e fórmulas matemáticas. Pode ser visto como um ato falho o fato de os intelectuais responsáveis pela construção de projetos educacionais simplesmente não levarem em consideração toda a riqueza que é ser um ser humano.

Outra pesquisa que indicou a relevância do objeto preposto foi ‘O futuro da educação e das habilidades’ elaborado em 2015 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nela, deixa-se claro que, por conta da rápida e profunda mudança vivida pela sociedade moderna, as vindouras conjunturas sociais, econômicas e ambientais são, de fato, incógnitas. Desse modo, possuir os recursos necessários para a encarar o desconhecido tornar-se-á o grande diferencial de um indivíduo.

Os alunos precisarão aplicar seus conhecimentos em circunstâncias desconhecidas e em evolução. Para isso, eles precisarão de uma ampla gama de habilidades, incluindo habilidades cognitivas e metacognitivas (por exemplo, pensamento crítico, pensamento criativo, aprender a aprender e auto regulação); habilidades sociais e emocionais (por exemplo, empatia, auto eficácia e colaboração); e habilidades práticas e físicas (por exemplo, usando novos dispositivos de tecnologia da informação e comunicação) (OCDE, 2015, p. 5).

Formar crianças capazes de transitar pelas incertezas que o mundo guarda se tornou crucial no tocante a projetos pedagógicos que almejem o êxito, e, para isso, o ensino de habilidades que ajudem as pessoas a participar do mundo de forma justa e igualitária (no sentido da boa e frutífera convivência nos vários contextos das interações humanas) é inescusável. Com essa prerrogativa em mente, a OCDE (2015)

complementa que os estudantes devem deixar de lado a passividade para se formar sujeitos conscientes de si e da sociedade, mas para atingir tal consciência construída através das incertezas dantes mencionadas, os indivíduos precisarão perpassar por uma grande variedade de contextos, tais quais: “[...] no tempo (passado, presente, futuro), no espaço social (família, comunidade, região, nação e mundo) e no espaço digital [...] também precisarão se envolver com o mundo natural, para apreciar sua fragilidade, complexidade e valor (OCDE, 2015, p. 5).

Em ‘Currículos socioemocionais, habilidades do século 21 e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame’, Carvalho e Silva (2017) reforçam, aqui agora mais diretamente por meio de um viés econômico, que a tarefa de qualquer governo que considere formar cidadãos aptos a prosperar deve ser “[...] estruturar estratégias que potencializem o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e jovens, reduzindo riscos futuros [...]” (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 181). E quando eles trazem a ideia econômica de ‘riscos futuros’, consegue-se traçar um paralelo claro desses riscos com as incertezas do mundo do século 21, pois quando se trata de economia, não saber o futuro é um risco.

Assim, para se estar preparado para o incerto e minimizar esses riscos, Gondim, Moraes e Brantes (2014) no texto ‘Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho’, apontam que a existência de um modelo integral de educação auxiliará os sujeitos no que diz respeito a contornar essas nuances até então inexistentes e ditará a qualidade do futuro profissional deles.

[...] os modelos de competências profissionais apresentam dois focos. O primeiro recai sobre as competências profissionais básicas a qualquer atividade, facilmente transferíveis de um contexto para outro. O segundo refere-se às competências socioemocionais, que se situam no domínio de processos afetivo-emocionais, pessoais e interpessoais. As competências básicas asseguram um nível de domínio transversal, que permite ao futuro trabalhador mobilizar seus recursos pessoais no nível do saber (conhecimento), do fazer (aplicação técnica) e do querer (atitudes e valores), adaptando-os ao contexto de trabalho mais imediato. As competências socioemocionais, a seu turno, funcionam como via pela qual as demais competências são expressas e desenvolvidas. Em outras palavras, o domínio de aspectos motivacionais e afetivos, em si e nos outros, assegura a aprendizagem, o desenvolvimento e a transferência dessas capacidades para outros contextos laborais (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014, p. 395).

Dessa forma, percebe-se que as consequências advindas da nulidade de um desenvolvimento integral na infância vão muito mais além que apenas problemas de socialização e controle de emoções – elas impactam negativamente no percurso empregatício do sujeito – seja na busca ou manutenção de um emprego. Ressalta-se isso para deixar claro que não somente um ensino baseado em extensos currículos escolares programáticos são suficientes para prosperar no mercado de trabalho – ter boa memória para passar em um teste avaliativo de vestibular pode até ajudar o sujeito a adentrar em uma universidade, mas não será fator exclusivo no que concerne a garantia de uma vaga de emprego.

Ser adestrado para memorizar conteúdos de disciplinas escolares não assegura ao sujeito uma vida próspera em sociedade, mas apenas uma sensação de sucesso momentânea endossada por fatos tais como boas notas e uma vaga na universidade. A mais do que isso, o que realmente acontece é que o indivíduo é lesado em uma série de aspectos não só presentes, mas também futuros; isso porque, a partir do momento que lhe é ofertada apenas uma instrução quantitativa de conhecimentos aos moldes positivistas, a educação despreza o fato de que “[...] a racionalidade da mente é guiada pela emoção [...]” (GOLEMAN, 2019, p. 64).

Ou seja, ao não levar em consideração o caráter psicológico pertencente aos seres humanos, a escola viola não apenas um dever fundamental como também um direito do aluno: ser preparado para a viver no mundo – esse cada vez mais incógnito e atroz. Se tornar capaz de entender a si, o outro e as particularidades do mundo propiciará ao indivíduo uma capacidade de melhor lidar com os obstáculos da vida – inclusive do mercado laboral, como discutido há pouco, uma vez que esse mercado é estressante e competitivo por demasia, e sem uma inteligência emocional e social, o sujeito não saberá lidar com os obstáculos de forma socialmente flexível e emocionalmente tranquila.

Assim sendo, é certo afirmar que o modelo da ciência cognitiva adotado após década de 60 é deveras defasado e não carrega a verdade pela qual os conhecimentos humanos são adquiridos e manipulados pelo cérebro. E continuar a acreditar que a formação mental de um indivíduo se dá apenas pelo fluxo constante de informações está sendo visto como um erro epistemológico colossal, visto que cada vez mais a psicologia subverte o paradigma da ciência cognitiva e reconhece o papel substancial e singular que os sentimentos desempenham sobre o pensamento racional (GOLEMAN, 2019).

Para atingir, então, uma educação mais ligada aos reais procedimentos de apreensão de conhecimento humano, os responsáveis pelas políticas educacionais têm de buscar “[...] mudanças não mais lineares e sim exponenciais [...]” (RAMOS, 2019, p. 61) para as práticas escolares. E essa ‘não linearidade’ é imposta pelos desafios de um mundo globalizado e cada vez menos previsível, na medida em que é visível o impacto na socialização dos indivíduos, este oriundo da permeabilidade social das mídias e das novas posturas de relações interpessoais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Nessa perspectiva, percebe-se que as crianças terão de enfrentar um panorama repleto de incertezas, tais como mudanças econômicas, sociais e climáticas inesperadas, carreiras ainda inexistentes e tecnologias ainda não inventadas (OCDE, 2018). E, de acordo com a OCDE (2018), esse cenário não está tão distante, pois os jovens adultos em 2030 são as crianças de hoje. Dessa forma, a transição paradigmática é mais que iminente e, conseqüentemente, as supracitadas mudanças não lineares nas políticas de educação se fazem urgentes. Portanto, em face desses desafios sem precedentes, as crianças terão de aprender a navegar por mares cada vez mais tempestuosos e, para fazê-lo de forma a ter sucesso, elas

[...] precisarão desenvolver a curiosidade, a imaginação, a resiliência e a auto regulação [...] precisarão respeitar e apreciar as ideias, perspectivas e valores de outros [...] e precisarão lidar com o fracasso e a rejeição, e seguir em frente mediante a adversidade. A motivação delas será mais que apenas conseguir um bom trabalho ou um alto salário; elas precisarão se preocupar com o bem-estar dos seus amigos e familiares, das suas comunidades e do planeta (OCDE, 2018, p. 2)¹.

Como a OCDE (2018) deixa claro, é de suma importância a parcela representada pelas habilidades emocionais e sociais no percurso individual de cada sujeito. A educação não mais pode compreender os atos educativos como meros ritos de passagem dignos de um conceito, seja ele uma nota ou uma aprovação. Educar é estar consciente de que o sujeito educando é um ser em formação, e por isso, todas as suas habilidades devem ser desenvolvidas para que ele possa ter uma chance justa de vencer na vida.

¹ Tradução direta retirada da pesquisa da OCDE publicada originalmente no idioma inglês.

Assim como a inconstância da sociedade é tida como fato indissolúvel, o indivíduo inserido nela, de maneira consequente, vive uma nunca antes vista instabilidade. Por conta disso, todos aqueles que, de alguma forma, participam do engajamento por uma educação integral que prepare satisfatoriamente as crianças para esse frenesi incógnito do mundo pós-moderno, reconhecem que a escola tem um papel ímpar no tocante a alcançar esse objetivo. É na escola e através de suas políticas pedagógicas que o aluno deverá se tornar um indivíduo curioso, criativo, instruído, responsável, colaborativo, empático e ético. Mas é impreterível que os atores envolvidos nesse processo estejam lembrados de que, por trás de cada uma dessas características, está um desafio educacional, e o ponto alto desse desafio é reconhecer que o aluno não deve ser somente objeto, mas também sujeito do regime educacional.

Ao mergulhar nesse desafio, o educador deve sempre mostrar ao aluno que o papel do educando vai muito além de ser um mero 'repositório humano' de conteúdo programáticos curriculares, e que as consequências de um processo educativo atravessam as fronteiras dos muros escolares, haja visto que as habilidades e competências aprendidas permanecem com o aluno aonde quer que ele vá. O sistema de ensino de teor formativo exige que o professor construa os caminhos do conhecimento, deixando sempre claro que o aluno deve se reconhecer como personagem ativa não somente na construção dessa mesma trilha, como também do processo de aprendizagem. O verdadeiro saber ensinado é aquele que educador e educando, trabalhando juntos, são sujeitos da construção e da reconstrução do conhecimento e, no caminho para atingir o entendimento, ambos vão se formando e re-formando através das suas transformações individuais advindas do pensamento crítico dos conhecimentos ensinados (FREIRE, 2019).

Dito isso, vale mencionar que uma característica inerente aos seres humanos é a capacidade evolutiva e adaptativa que eles têm, não somente do seu estado de se fazer humano, mas também dos conhecimentos por eles apreendidos na sua trajetória de vida. Assim sendo, faz-se necessário trazer um posicionamento de Freire (2019) que quando, justamente pensando na transitividade do caráter humano, pontuou que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o caráter formador.” (FREIRE, 2019, p. 34) e, quando isso acontece, a mecanicidade técnica dos processos educativos de treinamento não propicia uma experiência benéfica e

frutífera na construção de conhecimentos que prepararão o sujeito para serem inseridos em sociedade.

Dessa forma, uma educação que não foque apenas em meros ritos instrucionais, mas que leve em conta o processo de constante formação, faz-se peça singular na construção das habilidades do indivíduo da era pós-moderna. Ao ignorar a inevitável mutabilidade humana e sua conseqüente riqueza de características, a escola assume uma postura de negacionismo frente ao caráter formativo inerente à educação, desse modo, impedindo o indivíduo de se construir como o ser humano complexo que ele é. O ambiente escolar deve ser o ponto inicial de observância do sentido de que o sujeito é um ser sob permanente formação, pois “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital.” (FREIRE, 2019, p. 50).

Com isso, pode-se inferir de que a educabilidade permanece por toda a vida e somente é gerada uma vez que homens e mulheres educáveis construam uma consciência da sua inconclusão (FREIRE, 2019), pois é “[...] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente [...]” (FREIRE, 2019, p. 57). Instigar o educando a se perceber inconcluso é necessário, pois fomenta no processo formativo individual a ideia de que o conhecimento é infundável. Elucidar ao educando que, mesmo estudando profundamente determinado conteúdo, a sua percepção sobre ele não se tornará uma verdade absoluta, posto que é na continuidade da busca pelo conhecimento que se forma um sujeito epistemologicamente curioso (FREIRE, 2019).

Mas, para que esse despertar a inconclusão obtenha os resultados esperados, faz-se relevante trazer para a discussão um ponto imprescindível, precedente e corrente a qualquer prática educativa mais humanizada: o modo como se dará a gestão desse projeto pedagógico. Tomando-se como prerrogativa que uma sala de aula não somente é o primeiro sistema plural ao qual o sujeito será exposto, mas também o mais longo da fase inicial da vida dele, cabe ao professor a desafiante tarefa de manejar sua aula. E por conta desse desafio, muitas vezes problemático devido a diversas circunstâncias (número de alunos na turma e sala de aula sem qualquer estrutura, por exemplo), muitos docentes tornam por recorrer ao uso da autoridade como forma de controle dos estudantes.

Tal atitude pode, por vezes, obter resultados negativos, pois o uso da autoridade deve sempre ser feito com cautela e de forma a respeitar a liberdade do outro, liberdade essa que sob nenhuma hipótese pode ser minimizada no processo

educativo (FREIRE, 2019). Um ambiente escolar deve ser construído se baseando em uma deferência mútua, desenvolvida a partir da ideia de que os espaços sociais têm regras que devem ser respeitadas. Espera-se que haja a construção colaborativa de um ambiente ético e de respeito coletivo por parte de todos os atores do processo, isso porque “[...] o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes e generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.” (FREIRE, 2019, p. 90).

Para entender essa autoridade ditatorial criticada por Freire (2019) e que inibe os individualismos e as liberdades dos alunos, é válido lembrar que a formatação do sistema escolar que perdura fortemente ainda hoje é advinda da mentalidade construída durante a Revolução Industrial (1760-1840). A escola à época foi concebida para ser ‘gerenciada’ tal qual uma fábrica, e seu espaço voltado para a produtividade (NETO; FRANÇA; QUEIROZ, 2007). Assim sendo, era prevista a figura de um professor austero e rígido, com um “[...] gozo irrefreável e desmedido pelo mando.” (FREIRE, 2019, p. 90), para que o docente garantisse a ordem dos processos educacionais – e de certa forma, tolhesse individualismos que atravessassem a dita ‘alta performance’ das capacidades cognitivas dos alunos.

Porém, como foi antes discutido, essa autoridade industrialista exercida de forma amiúde afim de disciplinar o ‘eu’ do aluno se transfigura em algo muito negativo. A desconstrução dessa autoridade docente arbitrária e ‘mandonista’ é urgente; o autoritarismo pelo autoritarismo não se faz presente em um sistema que almeje uma educação humanística e nunca será o melhor caminho para atingir as competências integrais demandadas pela pós-modernidade. Segundo Freire (2019), a arrogância farisaica combinada com uma postura autoritária “[...] não conta com nenhuma criatividade do educando [...]” (FREIRE, 2019, p. 90), o que é muito contraproducente, tendo em vista que “[...] uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da criatividade crítica [...]” (FREIRE, 2019, p. 33).

Isso não quer dizer que o ambiente escolar deva ser um pandemônio sem qualquer tipo ponderação dos limites a serem respeitados pelos discentes para que, por esses, seja atingido o grau de engenhosidade esperado. É necessário que os professores exerçam, sim, a autoridade, mas com uma consciência democrática que aposte na liberdade dos educandos (FREIRE, 2019). O desempenho docente da autoridade democrática recusa, de modo veemente, a privação da liberdade criativa

do aluno, mas não se omite no sentido de não suprimir a construção de uma boa disciplina. A autoridade docente e a liberdade discente são peças fundamentais na prática educativa, pois “[...] a autoridade sem liberdade tende a ser transformada em autoritarismo, ao passo que a liberdade, à margem da autoridade, pode vir a resultar em licenciosidade [...]” (LIMA, 2011, p. 10).

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela (FREIRE, 2019, p. 106).

Desse modo, Freire (2019) alude a ideia da autoridade aliançada à liberdade como um saber essencial a todo e qualquer educador. E essa liberdade democraticamente construída e associada ao desenvolvimento da autonomia dos educandos é construída no dia a dia na escola pela prática de ações que fomentem o diálogo das práticas pedagógicas com a realidade dos alunos, seja essa realidade individual ou societária. A importância reside justamente na elaboração de uma prática educativa que ande lado-a-lado com um saber que é problematizado, questionado e dialogado, pois nenhum conhecimento é impossível de ser discutido, posto que é na discussão que a problematização e o pensamento crítico se fazem presentes, fatores indispensáveis no que tange a uma formação do indivíduo que garanta o ‘vir a ser’ autônomo.

Assim, a partir de uma aula democraticamente construída e sem autoritarismos, o educador posiciona o aluno como fator central e ativo dos processos educativos, mostrando ao educando que a aprendizagem advinda das consequências de suas decisões, essas derivadas do exercício de sua liberdade crítica, é imprescindível na construção de sua autonomia, haja visto que “[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir [...]” (FREIRE, 2019, p. 105). Isso posto, como resultado direto dessa autoridade docente democraticamente construída com o aluno, a autonomia surge como o direito fundamental que o indivíduo tem de decidir sobre questões da própria vida, estando ciente que sua liberdade tem efeitos, e que esses não estão aquém, nem tão pouco além, da alçada de sua responsabilidade.

Como pode ser visto, um sistema em que o aluno tenha liberdade para pensar e consciência ao agir é elementar, pois dessa forma a escola que se assume progressista cumpre o seu real papel na educação: formar cidadãos pensantes, independentes, conscientes e responsáveis. E essa liberdade, conjugada com a consequente independência do 'eu', vai desenvolvendo no sujeito uma crescente autonomia, que pode ser vista como “[...] o empoderamento dos estudantes para fazer escolhas fundamentadas em seus projetos de vida.” (RAMOS, 2019, p. 72).

Não somente um sujeito empoderado age mais coerentemente, como também se torna capaz de pensar mais criticamente, de tomar atitudes coerentes com os seus pensamentos e ensinamentos, de se posicionar eticamente perante questões políticas e sociais, de entender a importância das opiniões e sentimentos do outro, de perceber a imperatividade pelo cuidado do meio ambiente e, ao fim, de atingir, desse modo, a “[...] vocação para o ‘ser mais’ como expressão da natureza humana [...]” (FREIRE, 2019, p. 76). E essa capacidade de ‘se tornar mais’ lhe fornecerá os meios pelos quais o sujeito defrontará as complexidades da sociedade contemporânea e se construirá um ser não somente livre para viver, aprender, pensar e interagir, como também responsável por essa liberdade que assumiu (FREIRE, 2019).

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.” (FREIRE, 2019, p. 92). Essa afirmação é de uma importância singular, posto que deixa claro que o fator humano nunca pode ser minimizado em um processo educacional que se revista de um caráter libertário e democrático. Nessa conjuntura de autoconhecimento, o educador se percebe como gente e conseqüentemente transfere para o educando o mesmo caráter humanístico por ele apreendido. Quando aquele assume o fato de que esse, antes mesmo de ser um aluno, é uma pessoa de inteligências múltiplas, com vontades, sentimentos, vocações, e uma história de vida que o moldou tal qual ele se apresenta, as práticas em sala de aula serão levadas por um caminho que torne por fomentar o indispensável caráter autônomo no discente.

2.1 AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

Nessa parte da seção, como base em conceitos de alguns teóricos e trabalhos de pesquisadores, é aprofundada a discussão sobre a importância de uma formação escolar que tenha em seu plano pedagógico o desenvolvimento de habilidades que transcendam o treino da inteligência cognitiva e adentrem na formação completa do

ser, de modo a garantir o desenvolvimento de habilidades que levem em conta os múltiplos traços de caráter inerentes às diferenças inatas dos seres humanos.

Cada ser humano é dotado de não apenas uma, mas uma série de inteligências. Segundo Gardner (1994), a inteligência não é uma ideia unidimensional, mas sim pluridimensional, pensamento esse que deu origem a sua teoria das Inteligências Múltiplas (IM). Como resultado desse estudo, Gardner (1994) identificou a existência de oito tipos de inteligências básicas aos seres humanos. Ele apresentou a visão tradicionalista pela qual a inteligência era conceituada e inseria o sujeito em um determinado conceito intelectual apenas se baseando na habilidade de responder a questões de testes de inteligência que mediam apenas um número restrito de habilidades humanas.

Ao trazer essa perspectiva, Gardner (1994) sugere justamente um contraponto a essa forma objetiva pela qual os testes de inteligência mediam o nível intelectual do sujeito. De acordo com Ropelato et al. (2010), o exemplo mais clássico dessa mensuração parcial é o teste do Quociente de Inteligência (Q.I.)², que desde o início dos anos 1900 reduz o patamar de ‘inteligência’ de um indivíduo a um escore associado a um nível de desenvolvimento cognitivo, como mostra a figura 1 (TEIXEIRA, 2019):

Figura 1: Quadro de Classificação de Q.I.

Q.I	CLASSIFICAÇÃO	GRANDES GRUPOS
Mais de 140	Gênio	Os supernormais
Entre 120 e 140	Inteligência muito superior	
Entre 110 e 120	Inteligência média superior	
Entre 90 e 110	Inteligência média ou normal	Os normais
Entre 80 e 90	Retardado mental	Os infranormais
Entre 70 e 80	Débil mental	
Entre 50 e 70	Cretino	
Entre 25 e 50	Imbecil	
Abaixo de 25	Idiota	

Fonte: Teixeira, 2019, p. 6.

² “[...] em 1905, as autoridades francesas solicitaram a Alfred Binet que desenvolvesse um instrumento por meio do qual fosse possível prever quais crianças teriam sucesso nos liceus parisienses. Esse instrumento testava a habilidade das crianças nas áreas verbal e lógica, já que os currículos acadêmicos dos liceus enfatizavam, sobretudo, o desenvolvimento da linguagem e da matemática. Esse instrumento deu origem ao primeiro teste de inteligência, desenvolvido por Terman, na Universidade de Standford, na Califórnia: o Standford-Binet Intelligence Scale [...] alguns anos mais tarde, esses testes, importados da França pelos Estados Unidos da América, foram difundidos, assim como a ideia de que existia algo chamado ‘inteligência’, que poderia ser medida de forma objetiva e reduzida a um número ou escore conhecido como ‘QI’. Depois de quase 80 anos do desenvolvimento dos primeiros testes de inteligência, o psicólogo Howard Gardner desafiou tal modelo com a afirmação de que a inteligência havia sido definida de forma muito limitada.” (ROPELATO et al., 2010, p. 214).

Ao classificar o sujeito avaliado como 'idiota', 'imbecil', 'cretino', 'débil mental' ou 'retardado mental', única e exclusivamente a partir do resultado de questionamentos empíricos e unidimensionais, o teste em questão não apenas reduz a pluralidade intelectual dos seres humanos a uma singularidade que não condiz com a rica natureza de características pertinentes a eles, como também, por consequência direta, rotula o sujeito a carregar um possível fardo de um mérito que fora apreciado através de, somente, uma pequena parte do seu 'eu'.

Ao elaborar o estudo das IM, Gardner (1994) enfatiza que para fielmente entender a cognição dos sujeitos, é imprescindível que seja analisado um conjunto mais amplo de habilidades do que apenas a linguística e a lógico-matemática, pois aos seres humanos são inerentes múltiplos intelectos. Dessa forma, Gardner (1994) afirma que existe uma série de inteligências independentes e universais que podem ser encontradas em qualquer cultura ou sociedade, e informa que, para compreender de forma adequada o modo pelo qual o ser humano pensa e age, faz-se necessário trazer para a discussão competências outras que não apenas as habitualmente consideradas e medidas pelos métodos verbais padronizados e preditivos, a exemplo do Q.I. Para Gardner (1995), as abordagens de mensuração de inteligência tradicionais, por apenas focalizar na resolução de problemas a partir de habilidades lógicas e linguísticas, negligenciam aspectos como a biologia, a criatividade e toda uma gama de outras habilidades muito relevantes na sociedade e reduzem um sujeito plural a singularidade de uma única característica.

Indicar que um sujeito é inteligente significa dizer que ele possui a habilidade de resolver problemas e ter ideias próprias na construção de produtos que sejam importantes em um determinado ambiente ou contexto social. Assim, ao indivíduo caberia a capacidade de solucionar as adversidades a partir de ferramentas que o auxiliem a achar um melhor caminho para atingir o objetivo em questão (GARDNER, 1995). Em posse desse conceito pluralista, Gardner (1994), ao longo de sua obra, expõe com sete competências intelectuais naturais aos seres humanos e que, em cada indivíduo, têm a sua própria história desenvolvimental e seu conjunto de habilidades de resolução de problemas. São elas:

a) inteligência linguística: responsável por transmitir as diferentes facetas de uma determinada linguagem. É a capacidade de usar a linguagem satisfatoriamente, de modo que os indivíduos possam se expressar e consigam atingir seus objetivos, seja verbalmente, de forma escrita ou gestualmente;

b) inteligência lógico-matemática: diz respeito a capacidade de realizar operações numéricas, de fazer deduções lógicas sobre determinado fato abstrato, de inferir e de estar apto a fazer generalizações;

c) inteligência espacial: é a habilidade de perceber e reconhecer com precisão o ambiente visual ao seu redor, podendo dessa forma manipular a realidade vista em diferentes perspectivas;

d) inteligência musical: é a aptidão para tocar instrumentos, ler e compor padrões musicais, incluindo uma sensibilidade aos ritmos, tons e melodias de músicas e canções;

e) inteligência corporal-cinestésica: é a habilidade de usar o próprio corpo para solucionar algo, se expressar, ou passar algum sentimento, usar ferramentas de forma intuitiva e para fabricar produtos;

f) inteligência intrapessoal: é estar apto a conhecer, entender e controlar emocionalmente a si mesmo, assim construindo um autoconhecimento que permitirá ao sujeito desenvolver a capacidade de agir adaptativamente;

g) inteligência interpessoal: é a habilidade que permite interpretar palavras, emoções e gestos em discursos proferidos por terceiros, sendo dessa forma a capacidade que aprimora a habilidade empática dos sujeitos.

Segundo Carvalho (2018) e Sales (2017), Gardner mais tarde percebeu que a sua classificação ainda não estaria englobando a riqueza de características humanas e, então, acrescentou duas outras inteligências às suas IM, sendo elas:

h) inteligência naturalista: é a capacidade de detectar, diferenciar e classificar tudo que se encontra natureza, não somente as espécies da fauna e flora, como também fenômenos geográficos e naturais;

i) inteligência existencial: é a capacidade que o indivíduo possui de refletir sobre os temas fundamentais que estão presentes na vida.

Segundo Sales (2017), Gardner entendeu que cada uma das sete inteligências humanas precisa ser nutrida e que a formação delas nos indivíduos passa por diferentes estágios de desenvolvimento, sendo o primeiro deles

[...] conhecido como 'padrão cru', fase em que os bebês começam a perceber o mundo que os cerca, desencadeando a competência simbólica. A segunda fase é caracterizada pela inteligência revelada pelos sistemas simbólicos, entre os dois e cinco anos de idade. No terceiro estágio, há o desenvolvimento de habilidades valorizadas culturalmente. E no quarto, as inteligências se revelam, por vezes, por

ocupações vocacionais, acontecendo entre a adolescência e a fase adulta (SALES, 2017, p. 56-57).

Ainda de acordo com Sales (2017), todos os indivíduos possuem, de forma inata, todas as inteligências supracitadas e essas não podem ser vistas como constructos isolados, mas partes de um todo singular. Em alguns sujeitos algumas inteligências são mais desenvolvidas do que em outros, mas a força de uma determinada habilidade no sujeito sempre será diretamente proporcional à quantidade de estímulo que ele receberá para a fortalecer. É justamente nesse sentido que ela ressalta a importância que existe em conhecer e entender bem as inteligências múltiplas no processo de desenvolvimento educacional, para que, desse modo, possa-se analisar de maneira mais correta quais são as habilidades mais desenvolvidas dos sujeitos educandos e, posteriormente, buscar mecanismos para fomentar a construção das habilidades menos desenvolvidas. Assim,

A Teoria das Inteligências Múltiplas é uma maneira de compreender como o ser humano apreende as informações e é desse modo que tais inteligências interferem na aprendizagem, buscando analisar inicialmente as capacidades dos sujeitos, para depois trabalhar os conhecimentos necessários para a sua vida. As inteligências são ferramentas para a resolução de problemas, criatividade e aprendizagem em geral (SALES, 2017, p. 57).

Diferentemente da abordagem reducionista de tradicionais testes de inteligência, pode-se perceber, a partir de Sales (2017), que a teoria das IM busca auxiliar no entendimento concernente aos processos de aquisição do conhecimento humano e reafirmar a característica fundamental dos indivíduos: a diferença. Entendendo que os indivíduos são diferentes por terem vivido vidas em distintos contextos familiares, sociais e econômicos, os agentes educacionais poderão melhor compreender a importância de uma educação que considere essa diferença e dê oportunidade a todos de não apenas desenvolver ainda mais os seus talentos, como também aprimorar suas habilidades menos aprofundadas.

Não existe um conjunto padrão obrigatório de características para que o sujeito seja classificado como tendo, ou não, determinada inteligência desenvolvida em si. As habilidades inerentes às inteligências são desenvolvidas ao longo da vida do indivíduo e, pelo fato constatado de que a escola é parte intrínseca do caminho de construção pessoal do sujeito, nela devem ser nutridas todas as inteligências para que o aluno

possa ter acesso à múltiplas ferramentas, usando-as mediante suas necessidades. Quando o sujeito tem em si desenvolvidas todas as inteligências, ele terá o que é necessário para lidar mais tranquilamente com os acontecimentos da vida, pois cada uma delas lhe fornecerá os componentes necessários para resolver os problemas que surgirem, propor soluções criativas e aprender novos conhecimentos (SALES, 2017; NASCIMENTO, 2019).

Um ponto muito positivo dessa teoria de Gardner (1994) é que, segundo Carvalho (2018), o conceito de inteligência deixa de ser algo místico e abstrato e se torna funcional, à medida que a teoria das IM assume que todo e qualquer sujeito pode possuir uma ou mais inteligências simultaneamente, em graus e combinações diferentes de um indivíduo para o outro. E vale ressaltar: a teoria das IM não corrobora com o engessamento dos individualismos das inteligências. Isso quer dizer que não necessariamente um músico tem apenas uma Inteligência Musical ou um bailarino a Inteligência Corporal-Cinestésica, pois pensar dessa forma seria uma repetição do modo categorizador estático dos testes de QI.

A Teoria de Gardner trouxe um avanço no campo da psicologia cognitiva ao ultrapassar o conceito comum de inteligência como 'capacidade ou potencial geral que cada ser humano possui em maior ou menor extensão' e ao questionar a suposição de que a inteligência possa ser medida por testes padronizados. Para englobar de maneira adequada o campo da cognição humana, Gardner considera que é necessário admitir um conjunto maior de competências e habilidades. O autor ressalta ainda que jamais haverá uma lista única e universalmente aceita de inteligências humanas, mas, inevitavelmente, a teoria, baseada em inteligências múltiplas, precisa captar uma gama razoavelmente completa dos tipos de competências valorizados pelas culturas humanas (NASCIMENTO, 2019).

O que se percebe, a partir de Nascimento (2019), é que o objetivo da teoria das IM é justamente o de não rotular o sujeito, seja por resultados de testes unidirecionais ou por estereótipos medidos a partir de performances em atividades. A teoria das IM reforça justamente a ideia do pluralismo humano e das vastas possibilidades que os sujeitos têm de desenvolver várias habilidades pelo simples fato da grande gama de inteligências que podem ser adquiridas ao longo da vida do sujeito, essas que, conseqüentemente, despertam todo o potencial inato dos indivíduos (CARVALHO, 2018), despertando-o a descobrir seu lugar ideal como cidadão do mundo.

Ao pensar no objeto da presente pesquisa, as duas inteligências pessoais trazidas pela teoria das Inteligências Múltiplas serão aqui tratadas: a intrapessoal e a interpessoal. Na primeira, as habilidades são desenvolvidas por meio da capacidade dos sujeitos de se conhecerem e construir um conhecimento ajustado em suas emoções e sentimentos. Já a segunda, é a capacidade do indivíduo de entender, por meio das relações com outros, as intenções, motivações e desejos dos demais (BRENNAND; BORGES, 2010). Como pode ser visto, as inteligências pessoais da teoria de Gardner traduzem as inteligências emocional e social que a presente averiguação pretende discutir. Em uma descrição mais detalhada sobre a inteligência intrapessoal, Gardner (1995) informa que ela se traduz no

[...] conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesma. Uma vez que esta inteligência é a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música ou de alguma forma mais expressiva de inteligência para que o observador a perceba funcionando (GARDNER, 1995, p. 28).

Dessa forma, a partir do momento que o indivíduo tem em si desenvolvida essa inteligência de caráter primordialmente emocional, algumas condutas começam a ser percebidas, a exemplo da vontade de se autoconhecer, de refletir sobre as ações perante suas escolhas de vida, assim como no tocante ao seu relacionamento com terceiros, e de permanecer controlado emocionalmente, independentemente da situação a qual esteja lidando (BRENNAND; VASCONCELOS, 2005). Em suma, nada mais é do que se conhecer bem para, assim, saber viver de modo mais estável, haja vista que emoções desconhecidas ou descontroladas não favorecem o ato de lidar com o frenesi de uma sociedade que cada vez mais demanda uma gerência emocional para que o sujeito viva bem.

Em um detalhamento maior sobre a outra inteligência pessoal, a interpessoal, Gardner (1995) afirma em sua teoria das Inteligências Múltiplas que ela

[...] está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Em formas mais avançadas, esta inteligência permite que um adulto experiente perceba as intenções e desejos de outras pessoas, mesmo que elas os

escondam. Essa capacidade aparece numa forma altamente sofisticada em líderes religiosos ou políticos, professores, terapeutas e pais (GARDNER, 1995, p. 27).

Assim sendo, infere-se que a inteligência interpessoal, essa de caráter essencialmente social, é muito importante e se faz ímpar quando se trata das relações humanas, haja posto que ela propicia ao sujeito habilidades para interagir cooperativamente e valorizar esse modo relacional simbiótico – seja entre familiares, na escola ou entre amigos – de uma maneira emocionalmente estável e que compreenda as emoções das pessoas com as quais ele se relaciona (BRENNAND; VASNCONCELOS, 2005). Possuir essa habilidade de interpretar as emoções do outro e compreender suas ações é singularmente importante pelo simples fato de os seres humanos serem sujeitos sociais, e que ninguém pode viver pacificamente em sociedade se as relações interpessoais estiverem em constante atrito.

Dessa forma, denota-se que a inteligência interpessoal – que a partir desse momento será intitulada como Inteligência Emocional (IE) – e a inteligência intrapessoal – que daqui por diante será tratada por Inteligência Social (IS) – se complementam quando o objetivo é habilitar uma pessoa a coexistir em comunidade, pois toda e qualquer pessoa que esteja empenhada em conviver bem em sociedade não o pode fazer se ignorar seus próprios sentimentos e for alheio ao modo pelo qual os outros ao seu redor pensam, sentem ou agem. Dessa forma, o emocional do sujeito e o modo pelo qual ele exerce suas características sociais estão interligados. Assim, pode-se dizer que as inteligências emocional e social são duas faces da mesma conjuntura: a de relacionar-se bem num corpo social, visto que não se faz possível separar a causa de uma determinada emoção do mundo dos relacionamentos humanos (GOLEMAN, 2019).

Por esse motivo, não levar em consideração as habilidades das inteligências emocional e social é um desacerto. Não se faz possível formar verdadeiramente um aluno sem que o mesmo tome ciência de que, para viver e conviver em sociedade, serão necessárias competências que vão muito além do apenas ‘memorizar regras, datas, nomes e fórmulas’. Não que o fato de saber ‘quais os anos de todas as revoluções civis brasileiras e mundiais’ ou ‘quais são as famílias e a distribuição eletrônica da tabela periódica’ não seja importante; mas ao abreviar a educação à habilidade de cognitiva de ‘decorar’, a escola torna o indivíduo insuficientemente

competente para ser posto em sociedade e dele se esperar que esteja preparado para enfrentar as mazelas da vida que o espera.

2.1.1 A inteligência emocional

Quando em 1983, o psicólogo Howard Gardner ligado à Universidade de Harvard³ publicou o seu livro *Estruturas da Mente*⁴, ele abriu as portas para uma nova perspectiva sobre o que é ser inteligente. Ao apontar que os seres humanos são dotados de múltiplas inteligências, e não apenas de uma como estava sendo considerado por anos antes da teoria dele, Gardner (1994) traz para a cena das discussões educacionais e psicológicas não apenas uma abordagem metacognitiva da inteligência, ou seja, da consciência que o sujeito tem do próprio processo mental (GOLEMAN, 2019), como também a necessidade de enxergar a inteligência como fruto das interações e interdependência de todas as características humanas, acarretando, assim, na noção clara de que aos seres humanos é possível denotar mais de um tipo de inteligência e não rotulado com as habilidades de apenas uma, a cognitiva, como até hoje ainda é percebido (MARIN et al., 2017).

Partindo então dos princípios da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994), Salovey e Mayer (1990) propuseram um modelo teórico de Inteligência Emocional⁵ que descrevia em mais detalhes como os indivíduos podiam levar inteligência às suas emoções e definia que o papel da IE era servir como vínculo indissociável do que os sujeitos sentem ao conceito de inteligência, unificando assim o entendimento das emoções e das funções cognitivas (MARIN et al., 2017). Tomando isso como ponto de partida, Goleman (2015) publicou o livro *Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Define o que é Ser Inteligente*⁶, no qual reitera a

³ A Universidade de Harvard fica situada na cidade de Cambridge, no estado de Massachusetts, nos Estados Unidos.

⁴ Título da versão brasileira do livro, que tem como nome original da obra 'Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences'. Ela foi publicada no ano de 1983 pela editora Basic Books, situada na cidade da Nova Iorque nos Estados Unidos.

⁵ O modelo foi proposto no ano de 1990 no artigo intitulado 'Emotional Intelligence' ('Inteligência Emocional', em tradução direta para o português), publicado pela revista norte americana "Imagination, Cognition and Personality".

⁶ Título da versão brasileira do livro, que tem como nome original da obra *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Ela foi publicada no ano de 1995 pela editora Bantam, situada na cidade da Nova Iorque nos Estados Unidos. Em tradução livre, o título da obra reflete de maneira mais assertiva o porquê do sucesso que o livro adquiriu ao redor do mundo, quando propôs bem claramente no título 'Inteligência Emocional: Por que Ela Pode Ser Mais Importante Que o QI' o contraponto forte da maneira pela qual a inteligência até então vinha sendo julgada pela sociedade.

importância do artigo de Salovey e Mayer (1990) para um melhor entendimento do impacto das emoções na formação humana na medida em que eles trazem o arcabouço seminal e articulado das aptidões inerentes ao intelecto emocional do sujeito. Goleman (2019), posteriormente, expande o entendimento de Inteligência Emocional em cinco domínios principais:

a) conhecer as próprias emoções (autoconsciência): é o momento que o sujeito desenvolve a autocompreensão de seus sentimentos e emoções, como também o discernimento emocional em relação às suas decisões pessoais, habilidade que é vista como sendo a chave da inteligência emocional. Como Goleman (2019) pontua, quando ao indivíduo falta esse domínio, isso se traduz na incapacidade de que ele terá em observar os seus verdadeiros sentimentos, acarretando no fato de que isso o deixará a mercê desses mesmos sentimentos que ele não consegue compreender.

b) lidar com emoções (autogestão): é a aptidão que surge ao mesmo passo que a autoconsciência é desenvolvida. Saber como enfrentar a vasta gama de emoções humanas é uma habilidade ímpar no tocante à formação de um sujeito que estime estar apto a ser emocionalmente equilibrado, pois manter a estabilidade para suportar o turbilhão de emoções que o mundo oferece será o divisor de águas entre os estados de um bem-estar emocional e uma saúde mental fragilizada (regada a, por exemplo, de melancolia, raiva, preocupação ou ansiedade). Para Goleman (2019), as pessoas que são fracas nessa aptidão acabam por enfrentar constantes lutas contra o sentimento de desespero, pois a elas faltam dispositivos para lidar com os conflitos da vida e se recuperar ou achar uma solução para essas perturbações.

c) motivar-se (automotivação): é a habilidade de colocar as emoções para trabalhar em prol da produtividade criativa, da persistência e do entusiasmo; é não se deixar controlar pelas emoções, mas sim torná-las fatores que trabalharão para que os objetivos pessoais sejam atingidos. Segundo Goleman (2019), indivíduos que detêm essa aptidão emocional são pessoas que desempenham mais eficazmente suas atividades, pois elas percebem que adiar os momentos satisfatórios e resistir aos impulsos em prol de uma meta maior que lhes garantirão resultados mais positivos.

d) reconhecer emoções nos outros (empatia): é a capacidade de saber como o outro se sente e essa capacidade – que é desenvolvida na autoconsciência – é considerada uma habilidade pessoal fundamental. Ser empático permite ao sujeito se tornar um melhor ‘ouvinte’ das emoções e conseqüentemente mais afinado às quase imperceptíveis nuances das demandas sociais e emocionais das pessoas que estão

permeando o seu convívio social. Essa aptidão será mais discutida quando for trabalhado mais a fundo o conceito de inteligência social.

e) lidar com relacionamentos (habilidade social): não basta somente o sujeito perceber as emoções do outro. Como um segundo passo, mas não menos importante, cabe a ele aprender a como lidar com essas emoções por parte de terceiros. Assim como a habilidade de reconhecer as emoções dos outros, o ato de lidar com elas também será visto de maneira mais aprofundada com as competências inerentes ao intelecto social do sujeito. Essa aptidão, mais tarde, será tratada por Goleman (2019) como um só tipo de inteligência, a social.

Segundo Marin et al. (2017), um dos pontos altos dessa publicação de Goleman (2015) é o fato de que ele levou para fora do ambiente acadêmico as discussões sobre o constructo da Inteligência Emocional, introduzindo massivamente na sociedade a importância desse tipo de inteligência para uma formação humana plena em uma linguagem simples e acessível para a população em geral. Para Goleman (2019), a IE não é somente importante pelo desenvolvimento de habilidades emocionais individualmente, mas pelo papel que ela desempenha como fator potencialmente amplificador do desenvolvimento cognitivo, possibilitando desse modo a transposição do antagonismo 'cognitivo vs. emocional' para uma ideia de complementaridade (SCHEFFLER; MULLE; VERSUTI, 2020).

Ressalta-se o fato de que as pessoas não são iguais em suas aptidões, pois cada sujeito, dentro de suas particularidades e experiências de vida, desenvolve certas aptidões mais do que outras – o que é normal e esperado de uma sociedade composta por uma população cada vez mais plural. Mas isso não quer dizer que essas habilidades imutáveis; todos os campos da inteligência emocional que foram citados não só podem, como também devem ser aprimorados no desenvolvimento formativo do indivíduo, pois o progresso deles é de ordem neural – isso porque a parte do cérebro responsável pela gestão das emoções é extremamente flexível e em constante aprendizagem (GOLEMAN, 2019).

Outro ponto para se perceber são as características de cada uma dessas aptidões trazidas primeiramente por Salovey e Mayer (1990) e aprimoradas por Goleman (2019). Como se pôde analisar, todos os aspectos inerentes às habilidades supracitadas são atributos pertencentes, e extremamente significativos, ao convívio em todas as esferas sociais em que os seres humanos estão inseridos – sejam elas pessoais ou de trabalho. Isso dito, é legítimo dizer que o ensino das idiosincrasias

sociais e emocionais não devem ser opcionais no que se refere à construção de planos pedagógicos que mirem um desenvolvimento escolar integral, pois é impossível propriamente formar um aluno plenamente sem que a esse seja demonstrado o poder que a emoção exerce sobre suas ações, e que sua inteligência emocional contribui não apenas com um número muito maior das qualidades que o torna mais plenamente humano, como também apto a adquirir as habilidades necessárias para aprender e desenvolver de forma satisfatória as atividades por ele demandadas pela sociedade (GOLEMAN, 2019; VALENTINI et al., 2020).

2.1.2 A inteligência social

Em 1920, o psicólogo norte americano Edward Thorndike (1874-1949) da Universidade de Columbia, com o objetivo de contrapor o conceito de QI e as capacidades cognitivas por ele medidas, publicou um artigo⁷ que tratava sobre o conceito de inteligência humana. Thorndike (1920) notou que um indivíduo não podia ter a sua inteligência medida e seu estado intelectual rotulado somente pelo resultado de um teste pontual, como o do QI. Segundo o psicólogo, as limitações para mensurações como essa são inúmeras, pois, apesar dos indivíduos avaliados possuírem formas diferentes de pensar e habilidades distintas, eram rotulados por um conceito obtido através de mecanismos avaliativos comuns que não levam em conta essas diferentes abstrações da mente humana.

Thorndike (1920) trouxe a ideia de que os seres humanos são dotados de três tipos de inteligência. A primeira, a inteligência mecânica, seria “[...] a habilidade de aprender a entender e gerenciar coisas e mecanismos tais como uma faca, uma arma, um cortador de grama, um automóvel, um barco, um torno, um pedaço de terra, um rio, ou uma tempestade [...]” (THORNDIKE, 1920, p. 228). A segunda, a inteligência abstrata, seria “[...] a habilidade para entender e gerenciar ideias e símbolos, tais como palavras, números, fórmulas químicas e físicas, decisões legais, leis e princípios científicos [...]” (THORNDIKE, 1920, p. 228). E a inteligência social, que seria “[...] a habilidade para entender e gerenciar homens e mulheres, meninos e meninas – de modo a agirem sabiamente nas relações humanas [...]” (THORNDIKE, 1920, p. 228).

⁷ O artigo intitulado *Intelligence and Its Uses* ('Inteligência e Seus Usos' em tradução direta para o português) foi publicado pela revista norte americana *Harper's Monthly Magazine* na edição de janeiro de 1920.

Inteligência mecânica e inteligência social se referem ao pensamento e ação diretamente interessados em coisas e pessoas próximos e diante dos olhos. Quando a mente trabalha com fatos gerais sobre coisas e pessoas, como em um estudo de física e química, ou história e sociologia, a sua ação se refere à inteligência abstrata (THORNDIKE, 1920, p. 228-229).

Desse modo, que pode ser considerado inovador em uma época mergulhada nos testes de medição cognitiva da inteligência, Thorndike (1920) abrange esse espectro do que é 'ser inteligente' quando aborda outras habilidades, ao mesmo tempo que concede um peso ao caráter social no que concerne a análise e mensuração do intelecto humano (). Como dito por ele, “[...] o melhor mecânico em uma fábrica pode falhar como contramestre pela falta de inteligência social [...]” (THORNDIKE, 1920, p. 229). Ou seja, todas as habilidades dos indivíduos são importantes para que eles consigam ter um bom desempenho nas áreas da sua vida, mas é importante ressaltar a natureza dessas habilidades, pois

[...] cada ser humano é equipado por natureza com um certo grau de inteligência, tanto quanto ele é equipado por natureza com uma certa força corporal ou forma de impressões digitais. Os indivíduos diferem por natureza original em inteligência, estatura, cor dos olhos ou semblante. É verdade que o bom treinamento melhora e o mau treinamento prejudica a mente, assim como o corpo; esse dom da natureza pode ser prejudicado por acidente ou diminuído por doença, negligência e uso indevido (THORNDIKE, 1920, p. 231).

Assim, ao mesmo passo que as inteligências podem ser desenvolvidas a partir de um ensino cuidadoso, podem também ser perdidas por displicência e omissão. Não levar em conta essa multiplicidade de habilidades humanas fere a noção de uma formação escolar que objetive a inserção do indivíduo na sociedade. E se tratando especialmente das habilidades sociais, essas permitirão que o sujeito tenha chances mais reais para ser bem-sucedido em muitas das áreas de sua vida, pois entender a dinâmica social é importante para que o sujeito desenvolva habilidades que facilitarão seu manejo social, tais como honestidade, liderança e cooperação (THORNDIKE, 1920). Mas além de servir como instrumento de desenvolvimento de habilidades que auxiliarão nas relações interpessoais, a inteligência social tem o papel de ser uma ferramenta utilizada para pavimentar o caminho de melhorias no bem-estar humano, fortalecendo as atitudes cívicas dos indivíduos e o espírito de comprometimento de

uns com os outros, o que de certa forma contribui diretamente para uma mudança positiva na sociedade.

Porém, valem ser ressaltados dois pontos controversos sobre o estudo de Thorndike (1920). O primeiro é o fato dele considerar que as inteligências podem ser ‘treinadas’⁸, desse modo deixando clara uma visão ainda mecanicista e pragmática da inteligência, mesmo dentro de um contexto de quebra paradigmática. O segundo ponto é o fato de parte de seu conceito considerar que uma habilidade da inteligência social é o ato de, após entender o outro, estar apto a geri-lo. O fato de um sujeito estar apto a gerenciar ou manipular um outro apenas para conseguir êxito em uma relação não o torna socialmente inteligente, pois com essa definição não existe uma distinção clara entre uma pessoa que manipula no intuito de enganar outros (um trapaceiro) e outra que use a gestão para construir relações genuinamente saudáveis, afetuosas e enriquecedoras (GOLEMAN, 2019).

O entendimento sobre inteligência deve ser mais ampliado, de modo a olhar os interesses individuais e observar como as pessoas interagem. Além disso, essa visão deve ter como objetivo atentar para a forma pela qual essas interações sociais podem ser enriquecidas na medida em que os interesses do ‘outro’ sejam tão importantes quanto os do ‘eu’. Assim sendo, segundo Goleman (2019), a segunda parte do conceito de Thorndike (1920) se faria mais válida, pois ele afirma que a inteligência social estaria conceituada como o ato de agir sabiamente nas relações interpessoais. E essa sapiência se torna imprescindível devido à enorme gama de relações que uma pessoa conceberá ao longo da vida, vínculos esses inseridos em diferentes situações cotidianas e construídos com indivíduos únicos em suas características de personalidade.

[...] a variabilidade [...] entre as situações, é precisamente a característica que atribuímos à inteligência. A ação inteligente, em contraste com a instintiva ou reflexiva, é flexível em vez de rigidamente estereotipada, discriminativa em vez de indiscriminada, e opcional em vez de obrigatória (CANTOR; KIHLMSTROM, 1985, p. 16).

A partir de Cantor e Kihlstrom (2011), pode-se perceber que essa abertura ao não engessamento dos pensamentos permite que o sujeito tenha em sua posse

⁸ O significado do verbo ‘treinar’ encontrado no Dicionário Contemporâneo Novíssimo Aulette é “[...] capacitar para uma atividade ou trabalho; adestrar; habilitar [...]” (AULETTE, 2011, p. 1360).

habilidades que o permita ser flexível em suas ações e reações às situações do cotidiano. Ser socialmente inteligente vai muito além de saber agir pragmaticamente em um determinado contexto. Ademais, ter inteligência é possuir a aptidão de resolver de forma não programada e criativa os problemas mais diversos que a vida apresenta. Mas esse enfrentamento aos problemas do dia-a-dia de maneira flexível e aberta a soluções não usuais só se tornará possível a partir do momento que o indivíduo tiver o poder de ponderar as suas relações com o intuito de entender que cada caso é um caso, e que cada relação interpessoal demandará dele um posicionamento (ou habilidade) diferente frente aos problemas que surjam (GOULD, 2018).

Possuir essa inteligência social garantirá à pessoa entender que a sua visão não necessariamente é a do outro, mesmo quando se trata de uma mesma situação/problema. Sobre esse ponto, Kihlstrom e Cantor (2011) deixam claro que o desafio é demonstrar que circunstâncias iguais podem ser vistas de formas diferentes por dois sujeitos distintos e que até um mesmo sujeito pode, em determinado cenário, construir duas respostas completamente diferenciadas uma da outra. Esse pensamento mostra a vasta abrangência das características psicológicas da mente humana e a conseqüente importância do desenvolvimento das habilidades sociais nas interações interpessoais.

Tendo em consideração essa série de particularidades mentais dos seres humanos, segundo Goleman (2019), um ponto muito debatido entre os psicólogos é onde termina a inteligência emocional e onde começa a inteligência social, em termos conceituais. Mas essa discussão sobre a classificação das habilidades é bastante compreensível, uma vez que todas as emoções humanas têm um caráter social.

Quando teóricos incorporam a inteligência social nos modelos de inteligência emocional, eles tornam por impossibilitaram a visualização de uma nova maneira de “[...] de pensar sobre aptidão humana para relacionamentos, ignorando o que ocorre durante as [...] interações, e essa miopia deixa de fora a parte ‘social’ da inteligência [...]” (GOLEMAN, 2019, p. 107). E ele faz uma crítica até mesmo ao seu próprio modelo de inteligência emocional, no qual tratava o social como sendo apenas uma aptidão da inteligência emocional. Dito isso, ele reanalisa as nuances das habilidades sociais e as condensa sob a forma da inteligência social, organizando-a em duas categorias abrangentes: a consciência social e a aptidão social, como mostra em detalhes nas figuras 2 e 3 a seguir:

Figura 2: Categorias da Inteligência Social

Consciência social
<p>A consciência social refere-se a um espectro que se estende de sentir instantaneamente o estado interno da outra pessoa, compreender os sentimentos e pensamentos dela, a “entender” situações sociais complicadas. Inclui:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Empatia primordial</i>: Sentir com os outros; detectar sinais emocionais não verbais. • <i>Sintonia</i>: Ouvir com total receptividade; sintonizar-se com o outro. • <i>Precisão empática</i>: Compreender os pensamentos, sentimentos e intenções da outra pessoa. • <i>Cognição social</i>: Saber como funciona o mundo social.

Fonte: Adaptada de Goleman (2019, p. 107).

Figura 3: Categorias da Inteligência Social

Aptidão social
<p>Simplemente sentir como os outros sentem, ou saber o que pensam ou pretendem, não garante interações frutíferas. A aptidão social baseia-se na consciência social para permitir interações tranquilas e eficazes. O espectro da aptidão social inclui:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sincronia</i>: Interagir calmamente no nível não verbal. • <i>Apresentação pessoal</i>: Apresentar-se de maneira eficaz. • <i>Influência</i>: Moldar o resultado das interações sociais. • <i>Preocupação</i>: Importar-se com as necessidades alheias e agir de acordo.

Fonte: Adaptada de Goleman (2019, p. 107).

Ao trazer essa classificação da inteligência social, Goleman (2019) abrange as ideias de consciência e aptidão, debruçando-se em conceituar e exemplificar oito habilidades inerentes à essas duas categorias macro que antes eram consideradas simples derivadas da inteligência emocional:

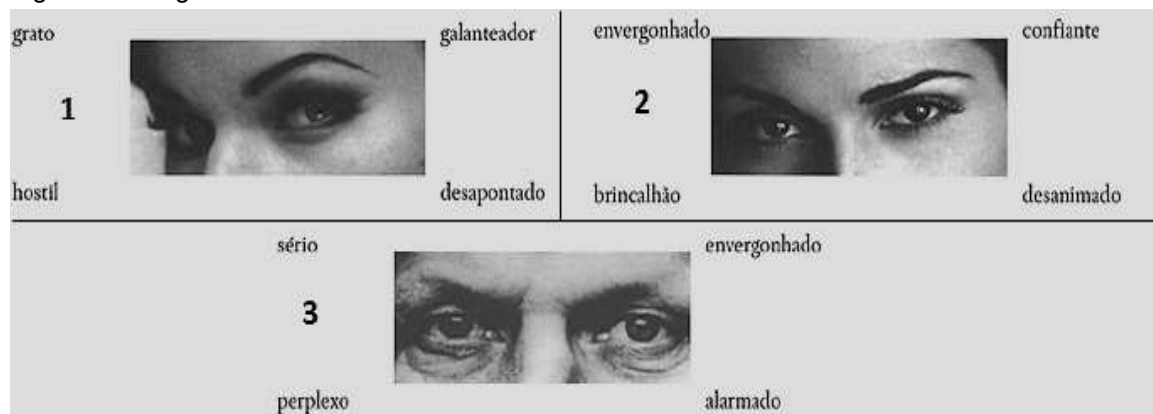
a) *Empatia primordial*: é a habilidade que um indivíduo possui que o auxilia a identificar os sinais que as emoções dos outros emitem, sinais esses que são muitas vezes imperceptíveis aos olhos de quem está sentindo.

b) *Sintonia*: é a habilidade que o sujeito possui que o torna apto a ir além da empatia do momento; em outras palavras, é a capacidade que ele tem de, com uma atenção focada, ouvir o outro sem a necessidade de interromper para tecer uma opinião, pois

Quando sequestramos uma conversa falando *para* a pessoa, estamos satisfazendo às nossas necessidades sem levar em consideração as dela. Ouvir de verdade, ao contrário, exige que entremos em sintonia com os sentimentos dela, que a deixemos falar e permitamos que a conversa siga um rumo a respeito do qual entramos em um acordo mútuo. Quando ouvir é um processo de mão dupla, o diálogo é recíproco, e cada interlocutor ajusta o que diz em sintonia com o que o outro responde e sente (GOLEMAN, 2019, p. 110).

Ouvir o ‘outro’ como a necessária atenção, característica presente na habilidade da sintonia (como da mesma forma na empatia primordial) é importante pois serve como um dispositivo significativo para ajudar o ouvinte a perceber os sinais não verbais que de quem está a falar, tais como gestos corporais e expressões faciais. A figura 2 a seguir traz de maneira bem simples o poder que a atenção detém na inteligibilidade das relações humanas:

Figura 4: O Significado de um Olhar



Fonte: Adaptada de Goleman (2019, p. 111).

Goleman (2019) traz essa figura e logo acima dela faz a proposição para que o leitor identifique qual dos quatro adjetivos em cada um dos três olhares descreve com maior exatidão o que os olhos estão comunicando – em ordem numérica crescente, as respostas são ‘galanteador’, ‘confiante’ e ‘sério’. Ao analisar a figura e a proposição de Goleman (2019), duas coisas podem ser notadas. A primeira é que não existe resposta certa ou errada, pois como ele mesmo propõe, ele espera que o leitor escolha o adjetivo que descreve com ‘maior exatidão’, desse modo abrindo o precedente para que pessoas diferentes tenham percepções diferentes. O segundo ponto é sobre o fato de que um simples olhar pode dizer muito sobre o que a pessoa pensa, e tendo desenvolvida a habilidade da sintonia, uma pessoa pode apreender o sentimento de outro mesmo que essa última opte por não emitir uma só palavra para se expressar.

c) Precisão empática: essa habilidade tem uma origem na empatia primordial, com a diferença de que esta que aqui discute-se apresenta uma compreensão explícita do que a outra pessoa está sentindo e pensando. É a competência que habilita o indivíduo que a possui a saber mostrar ao outro que entende e respeita o que esse último está sentindo.

d) **Cognição social:** é a habilidade que auxilia o indivíduo a entender como a sociedade funciona. Os sujeitos que dispõem dessa competência social estão aptos a saber como se comportar em diferentes ambientes, pois sabem que cada local tem as suas regras implícitas e o sujeito com cognição social é capaz de ler os sinais do ambiente, das pessoas e dos círculos sociais.

e) **Sincronia:** é a aptidão que ajuda a pessoa a transitar mais fluidamente numa interlocução não verbal, como por exemplo, saber qual a hora certa de sorrir, de apertar uma mão, de tocar um ombro, de fazer uma cara de tristeza; é a habilidade que fará com que as relações sejam emocionalmente naturais.

f) **Apresentação Social:** é o modo pelo qual os indivíduos se apresentam uns aos outros; é como as pessoas se enxergam e se deixam enxergar. Controlar e mascarar emoções são exemplos dessa habilidade social, e pessoas que têm essa habilidade possuem uma facilidade para desempenhos emocionalmente balanceados em quaisquer situações que sejam inseridas.

g) **Influência:** é a aptidão para induzir comportamentos em outros indivíduos. É uma mistura de autocontrole, empatia e cognição social; as pessoas que possuem essa habilidade e a utilizam de forma construtiva, são comumente vistas como confiantes e agradáveis, pois têm o poder de produzir o resultado social que se almeja em um relacionamento.

h) **Preocupação:** é a habilidade que naturalmente se espera de um sujeito que tenha empatia, pois ser empático por si só não exhibe resultados práticos. Preocupar-se com o outro é tarefa ímpar para aqueles que buscam ser seres socialmente inteligentes, pois a preocupação é um sinal claro de compaixão. As pessoas que são ditas manipuladoras são mestres em todas as habilidades sociais, exceto nessa.

Faz-se necessário entender que as inteligências emocional e social se complementam. Elas são partes de um todo; mas partes que, isoladamente, possuem uma independência por conta das suas características e pela forma que elas podem ser desenvolvidas. As duas inteligências detêm uma série de habilidades que se correlacionam e se integram na construção de um indivíduo emocionalmente e socialmente inteligente, como mostra a figura 5 a seguir:

Figura 5: O ajuste das Habilidades Sociais no modelo de Inteligência Emocional

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	INTELIGÊNCIA SOCIAL
Autoconsciência	Consciência social Empatia primordial Precisão empática Capacidade de ouvir Cognição social
Autogestão	Aptidão social (ou gestão dos relacionamentos) Sincronia Apresentação pessoal Influência Preocupação

Fonte: Adaptada de Goleman (2019, p. 111).

Goleman (2019), com esse esquema correlacional das habilidades emocionais e sociais, agrega ao seu modelo de inteligência emocional a pluralidade de aptidões inerentes à inteligência social, mostrando que o entendimento dessa última inteligência é consequência de um olhar amplo sobre as interações humanas e suas idiossincrasias. Mas é válido lembrar que de nada adianta esse olhar macro para as inteligências que são inatas aos seres humanos se não for levado a sério o fato de que todas as habilidades relativas a elas se tornam passíveis de se tornarem antiquadas se não forem propriamente e continuamente desenvolvidas ao longo da vida do sujeito que ambicione alcançar sua autonomia⁹ (OCDE, 2018).

Ademais, as inteligências emocional e social tornam possível que seja abordado o que há de abstrato e informal nas experiências do sujeito – seja consigo mesmo ou as socializantes. Mas não somente o sujeito deve entender que sua formação integral depende de sua consciência sobre pedagogicidade inerente a entender a si e os outros, como também se faz válido que o sujeito esteja ciente de que os seus relacionamentos sociais estão inseridos certas conjunturas sociais. Assim, entender o ambiente em que determinada relação se constrói e ter conhecimento das idiossincrasias dessas conjunturas também deve se fazer presente em uma educação que prepare o aluno para os desafios da vida.

⁹ Porém é justo trazer para a discussão que a construção da consciência necessária para que o indivíduo ambicione a sua autonomia não funciona como um interruptor o qual o professor liga e ela acontece. Os processos educativos devem servir como instrumento de reflexão por parte dos sujeitos na medida que eles percebem que a autonomia não é mais uma imposição educacional, mas sim um estado de espírito que os permitirá serem atores principais dos seus processos de desenvolvimento humano (CORREIA-ZANINI, 2013). A mudança de paradigma de uma educação primordialmente cognitivista e estática para uma integral e dinâmica perpassa pela construção dessa consciência libertadora e crítica capaz de entender os fios que tecem as realidades vividas (MENEZES; SANTIAGO, 2014).

2.2 O PENSAMENTO SISTÊMICO

Segundo Senge (2012), esse tipo de pensamento abrangente, comumente chamado de 'sistêmico', auxiliará o sujeito a ter uma compreensão sobre a complexa rede interativa da sociedade, ajudando-o a desenvolver a necessária consciência do enredamento e das interdependências de tal dinâmica social. Assim, o sujeito terá consciência que toda e qualquer situação, por mais simples que aparente ser, é resultado de uma série de fatores interconectados. É papel de uma educação integral formar um indivíduo que esteja ciente da casualidade das suas ações, ao mesmo passo que perceba o desafio inerente a compreensão de um determinado sistema, pois "[...] causa e efeito, ação e consequência podem estar conectados de maneiras não tão óbvias." (GOLEMAN; SENGE, 2017, p. 65).

Esse paradigma de pensamento busca analisar as situações como um sistema interconectado de partes individuais e de características próprias, partes essas que possuem múltiplas configurações entre si, podendo essa multiplicidade gerar diversas significações para um mesmo problema. Assim sendo, um determinado problema não simplesmente acontece por conta de uma ou outra razão, mas por uma confluência de fatores que, interconectados, geram a adversidade. O pensamento sistêmico considera que as propriedades de um sistema se configuram a partir de uma interdependência e reciprocidade de todas partes que o desenvolvem (PACHECO; PACHECO; RESTIVO, 2011), dessa forma, ao construir a aptidão para perceber as partes, o indivíduo mais facilmente compreende o todo.

Para melhor entender o pensamento sistêmico, faz-se válido fazer uma contraposição dele com o método cartesiano, o qual está na base da ciência moderna. O cartesianismo se utiliza do fundamento científico que embasa suas descobertas em um raciocínio indutivo e dedutivo, através do qual se chega ao entendimento da totalidade por meio da razão. Esse método apoia-se na ideia de que as partes que compõem o todo são sobremaneira simples e estáveis; entretanto, quando se parte para os fenômenos sociais, o Cartesianismo se torna deveras limitado, haja visto que os seres humanos são por natureza complexos, instáveis e subjetivos (PACHECO; PACHECO; RESTIVO, 2011).

O avanço cada vez mais crescente das mudanças nos panoramas técnicos e sociais têm imposto novos desafios ao modo como os humanos raciocinam e entendem a sociedade à sua volta. O cartesianismo cognitivo se mostra cada dia mais

médico, impedindo que os indivíduos tenham uma melhor noção das idiossincrasias dos novos paradigmas pelos quais vive a humanidade (DOLCI; BARGAMASCHI; VARGAS, 2008), isso porque esse pensamento analítico visa desconstruir o objeto cognoscível para reconstruí-lo posteriormente (PACHECO; PACHECO; RESTIVO, 2011).

Foi apenas nos séculos XVI e XVII, devido à revolução científica proporcionada pelas descobertas da Física, Astronomia e Matemática, que a visão medieval cedeu lugar ao entendimento de que o mundo seria como uma máquina, regido por leis matemáticas exatas. Este momento, chamado de Mecanicismo Cartesiano, teve como seus representantes mais notáveis Galileu Galilei, Copérnico, René Descartes, Francis Bacon e Isaac Newton. O método analítico, um dos símbolos dessa revolução, foi criado por Descartes e consistia no pressuposto de que, quebrando os fenômenos complexos em partes, se poderia compreender o comportamento do todo a partir das propriedades das partes (GOMES et al., 2014).

Mas, no intuito de entender satisfatoriamente o mundo imerso nessa vasta gama de mudanças e novas perspectivas sociais, o indivíduo não deve considerar o mundo como um grande conjunto de sistemas sem qualquer impacto uns nos outros. O sujeito tem que ter ciência de que as conjunturas dos sistemas organizacionais presentes no mundo têm características próprias, que as ações tomadas em cada um deles têm consequências únicas e reações singulares, e que todos os sistemas de alguma forma se interconectam. Assim, para entender as nuances da vida, o indivíduo precisa entender o objeto por inteiro e todas as facetas inerentes àquele espaço em que ele está inserido.

Foi com um pensamento antagônico àquela lógica cartesiana que se pautou por muitos séculos o entendimento de que, para compreender de forma clara o mundo, era necessário estudar individualmente todas as partes que o compõem. Foi com essa visão que, no final dos anos de 1960, o biólogo alemão Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972) apresentou a sua Teoria Geral dos Sistemas (TGS) e inaugurou o estudo do pensamento sistêmico. Na TGS, Bertalanffy (2010) pregava a importância de uma visão sistêmica global que visse o funcionamento de um sistema maior, seja ele qual for (físico, social, químico, econômico, político etc.), tem suas raízes nas interações dos sistemas menores que fazem parte da sua construção.

A ciência moderna é caracterizada pelo imenso e crescente de número de disciplinas que estão divididas em inúmeras subdisciplinas – subdivisão essa que é consequência direta da obtenção de uma grande soma de dados a partir de

sucessivos estudos e pela conseqüente complexidade das estruturas técnicas e teóricas alcançadas. Em decorrência disso, os sujeitos, cada qual em seu campo de estudo, ficam presos em uma bolha de conhecimentos de sua área e se tornam míopes para uma inteligibilidade adequada do mundo complexo que vivem (BERTALANFFY, 2010).

Além disso, Bertalanffy (2010) percebeu que mesmo não havendo aparentes interconectividade entre os campos de estudos e noção de correlacionalidade entre as ações e reações dos componentes desses campos, os problemas e concepções que surgiam em cada um deles eram muito semelhantes – até mesmo em áreas consideradas amplamente diferentes.

Concepções e pontos de vista gerais semelhantes surgiram em várias disciplinas da ciência moderna. Enquanto no passado a ciência procurava explicar os fenômenos observáveis reduzindo-os à interação de unidades elementares investigáveis independentemente umas das outras, na ciência contemporânea aparecem concepções que se referem ao que é chamado um tanto vagamente 'totalidade', isto é, problemas de organização, fenômenos que não se resolvem em acontecimentos locais, interações dinâmicas manifestadas na diferença de comportamento das partes quando isoladas ou quando em configuração superior, etc. Em resumo, aparecem 'sistemas' de várias ordens, que não são inteligíveis mediante a investigação de suas respectivas partes isoladamente. Concepções e problemas desta natureza surgiram em todos os planos da ciência quer o objeto de estudo fossem coisas inanimadas quer fossem organismos vivos ou fenômenos sociais. Esta correspondência é tanto mais significativa quanto o desenvolvimento das ciências individuais se faz de modo mutuamente independente, em grande parte com desconhecimento recíproco e baseado em fatos diferentes e filosofias contraditórias. Isto indica uma modificação geral na atitude e nas concepções científicas (BERTALANFFY, 2010, p. 61-62).

Como pode ser visto, Bertalanffy (2010) percebeu que os sistemas (sejam eles de qualquer ordem científica, vale ressaltar) possuem muito mais em comum quanto se achava que possuíam. Essa semelhança se situa no modo pelo qual se explicam as interações que ocorrem entre as partes constituintes desses sistemas, pois a inteligibilidade dos fenômenos sistêmicos ocorre a partir do momento que o sujeito obtém uma visão macro de mundo, isto é, torna-se consciente de que um determinado sistema organizacional tem seus fenômenos explicados através do conhecimento da intrínseca rede de correlacionamento entre outros sistemas e as conseqüentes ações e reações dessas relações por vezes imperceptíveis.

Desse modo, o entendimento total de um determinado sistema se dará a partir da compreensão sobre as relações entre as partes, relações essas que darão a coesão necessária para entender os fenômenos sistêmicos. Com essa ideia em mente, Bertalanffy (2010) traçou seis conceitos básicos para a sua teoria: globalidade, não-somatividade, homeostase, morfogênese, circularidade e equifinalidade¹⁰, visando assim compreender a existência de características que analisem a amplitude de toda e qualquer conjuntura. O pensamento sistêmico surge aspirando interconectar um dado objeto a todo um contexto que ele faz parte, contexto esse maior, complexo, dinâmico e volátil. Ao pensar sistematicamente, o sujeito constrói habilidades que o ajudarão a entender mais fielmente todos os fenômenos naturais e sociais, científicos e tecnológicos (PACHECO; PACHECO; RESTIVO, 2011), primando pela construção de um entendimento sobre a intrincada estrutura e o heterogêneo comportamento do mundo que circunda o sujeito, e tão logo esse se percebe parte de um todo, a ele será incumbido “[...] um maior poder de influência do que a ‘cultura da atenção curta’ geralmente permite.” (SENGE, 2012, p. 57).

Pensar sistematicamente significa entender a complexa rede de compreensão humana a partir de uma perspectiva ampliada de mundo, abordando homens e mulheres como seres sociais de pertencimento a estruturas de um sistema macro, e não seres isolados em suas microrealidades. É enxergar as relações humanas e todas as suas possíveis decorrências através de uma visão ampla, que leve em conta que a sistematicidade dos encadeamentos humanos é resultado de múltiplos fatores interconectados e indivíduos inter-relacionados.

Assim, uma visão ampla é importante pelo fato de que, até mesmo em situações consideradas ‘conhecidas’, as pessoas muitas vezes se deparam com particularidades novas e distintas das que anteriormente vivenciaram, e essa

¹⁰ “[...] de acordo com a globalidade, todos os sistemas funcionam como um todo coeso e mudanças em uma das partes provocam mudanças no todo. O conceito de não-somatividade afirma que o sistema não é a soma das partes, devendo-se considerar o todo em sua complexidade e organização; assim, embora o indivíduo faça parte da família, ele mantém sua individualidade. A homeostase é o processo de autorregulação que mantém a estabilidade do sistema preservando seu funcionamento. A morfogênese é o processo oposto a homeostase, ou seja, é a característica dos sistemas abertos de absorver os aspectos externos do meio e mudar sua organização. A circularidade, também chamada de causalidade circular, bilateralidade ou não-unilateralidade, diz respeito à relação bilateral entre elementos, sendo que esta relação é não linear e obedece a uma sequência circular. O último conceito, equifinalidade, refere que em um sistema aberto, o resultado de seu funcionamento independe do ponto de partida, ou seja, o equilíbrio é determinado pelos parâmetros do sistema; diferentes condições iniciais geram igualdade de resultados e diferentes resultados podem ser gerados por diferentes condições iniciais [...]” (GOMES; BOLZE; BUENO; CREPALDI, 2014, p. 8).

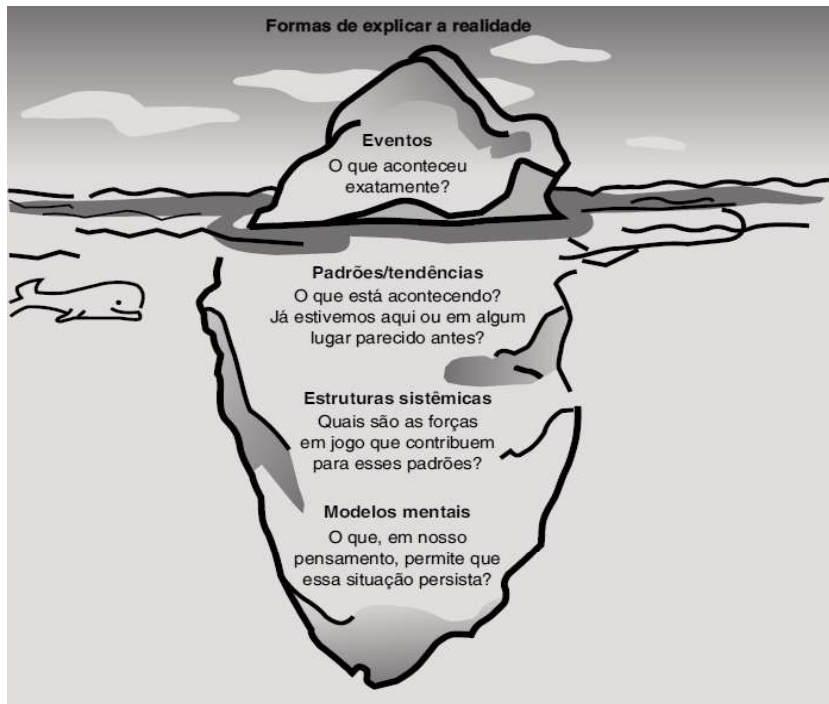
mutabilidade do mundo como fator inerente à variabilidade das suas partes constituintes é algo que foi discutido bem antes da era tecnológica do século 21.

Aprender com as tecnologias é uma das preocupações dos últimos tempos na educação, pois assume uma importância universal na vida humana, carecendo de uma revolução nos paradigmas conservadores do ensino. Estes insistem em manter distantes professores e estudantes pelo uso de linguagens abstratas e monótonas empregadas nos sistemas educacionais vigentes, resistindo às potencialidades reflexivas das tecnologias em intercomunicação com o mundo [...] As tecnologias abrem horizontes para a curiosidade e criação humana da realidade e requerem a adoção de diferentes posturas e entendimentos no campo da formação educativa, como forma de superar os reducionismos e automatismos técnicos de ensino prescritivo para uma aprendizagem narrativa do mundo (CONTE; MARTINI, 2015, p. 1192).

O pensamento de Conte e Martini (2015) ajuda a compreender a ideia de que não é mais possível conceber uma educação que não possua em seus moldes uma perspectiva ampla de mundo, que reflita a realidade acelerada e intensa que as informações fluem por através de uma vasta comunicação tecnológica imposta aos indivíduos. Pensar sistematicamente, de maneira a entender as correlações dos eventos, é fundamental para a formação de um sujeito ciente subjetividade dos seres humanos e das conseqüentes – e algumas vezes subliminares – interconexões deles com outros e o mundo.

Desse modo, infere-se sobremaneira que entender os sistemas e suas interações se baseando apenas em uma visão rasa é ineficaz, pois se as variáveis que compõem os sistemas têm a característica de fluxo perpétuo, ou seja, estão em constante movimento e mudança, a compreensão satisfatória sobre os sistemas organizacionais só se dará a partir do momento que o sujeito analisar a situação de forma abrangente, ciente das transformações que acontecem quer ele queira, quer não. E isso se dá porque cada situação vivida é anteposta por uma série de variáveis sociais e emocionais dos agentes humanos envolvidos na referida situação. E tomando como fato que o ser humano, por definição já vista, está em constante processo formativo, seria tolo antecipar desfechos. Indivíduos que possuem a habilidade de enxergar que cada situação exige uma compreensão mais aprofundada das razões pelas quais ela acontece, mais facilmente e melhor eles conseguirão explicar e entender a realidade tal qual estão inseridos (SENGE, 2012), como mostra a figura 6 a seguir.

Figura 6: Formas de explicar a realidade



Fonte: Senge (2012, p. 59).

Senge (2012), ao tentar explicar a importância que o pensamento sistêmico tem no que concerne a inteligibilidade dos fenômenos, compara esses a um iceberg. Ele faz isso a fim de representar a natureza profunda de uma dada realidade e, assim, mostrar que é justamente a partir do entendimento dessa profundidade que se constrói um pensamento sistêmico. Senge (2012) entende o pensamento sistêmico como sendo uma forma diferente de olhar os problemas e os objetivos, não mais como fatores isolados, mas como partes integrantes de amplas estruturas formadas por elementos que impactam uns nos outros de maneira contínua. Ele então perfila esse olhar em quatro categorias distintas: eventos, padrões ou tendências, estruturas sistêmicas e modelos mentais.

Os eventos seriam a parte visível de uma determinada situação, o quê, sem qualquer tipo de esforço, os indivíduos presenciam e percebem de imediato: é aquele problema que acontece e que desperta uma imediata reação do sujeito. Os padrões ou tendências são as percepções que as pessoas têm de que determinado evento está repetindo certos comportamentos ao longo do tempo, com padrões ascendentes e descendentes de variáveis fundamentais. As estruturas sistêmicas foram vistas como as forças que criam os padrões de comportamentos e como um conjunto de fatores que, mesmo não relacionados, interagem entre si. E por fim, Senge (2012) traz

o conceito dos modelos mentais, que para ele é o conjunto de posturas e crenças invisíveis por trás de cada elemento da estrutura sistêmica.

[...] e se você considerasse seu evento (seja o que for) simplesmente como a ponta de um iceberg? A parte visível do iceberg parece enorme e ameaçadora, mas sua maior parte está escondida pela superfície do oceano. Você não pode navegar ao redor dele, a menos que possa penetrar no misterioso oceano e ver a estrutura que mantém a ponta visível (SENGE, 2012, p. 58).

Entender como realmente uma situação surge não é tarefa simples, pois o conjunto de variáveis que a fez emergir é extenso e vão muito além de um simples e leigo olhar sobre o evento. Existem padrões, estruturas e modelos por trás de cada evento, assim cabe ao sujeito entender que uma realidade se faz por muito mais que aquilo que os olhos vêem, pois, precedente a ela, existe uma série de fatores mutáveis, interdependentes e interconectados que desencadeiam nela. E é somente ciente desses fatores que o sujeito será capaz de entender fielmente a realidade tal qual ele é exposto, e assim saber como agir mediante as situações que lhes forem apresentadas – sejam elas da vida pessoal ou laboral. Entender que os eventos do mundo não são somente antecidos, como também antecidem outros inúmeros eventos, é primordial no que se refere a viver integralmente.

Ensinar o sujeito a pensar que sempre existem razões pelas quais determinada realidade se fez presente, é dar a ele os dispositivos indispensáveis para inteligir a sociedade de maneira mais fiel realista. Se as pessoas são dinâmicas e flexíveis, por que então considerar as realidades delas como situações estáticas? Ao encarar as realidades como fenômenos da natureza – e realmente o são, pois os sujeitos não têm controle sobre tudo ao seu redor – pode-se fazer uma correlação com o pensamento do físico Isaac Newton, quando disse que “[...] toda a essência da filosofia parece constituir nisso – a partir dos fenômenos de movimento, investigar as forças da natureza e, então, dessas forças demonstrar outros fenômenos [...]” (NEWTON, 2008, p. 14), assim sendo, para entender as realidades impostas, o indivíduo deve apurar quais foram as forças que levaram tal realidade a existir.

Saber o que aconteceu é somente a ponta de todo o arcabouço sistemático no processo de inteligibilidade de determinado fato. Um pensador sistêmico não se contenta com a rasa percepção descritiva do acontecimento. Como pode ser visto na figura, ‘saber o que aconteceu’ é precedido de padrões comportamentais, estruturas

sistêmicas e modelos mentais. E somente após análise profunda dos porquês da situação, o indivíduo atinge o 'entender o que aconteceu'. Todavia, esse comportamento epistemológico não passivo só será capaz de ser implementado por um indivíduo se ele for exposto à uma formação crítica que proponha a análise e o questionamento da ordem estabelecida, e o faça entender que o processo formativo humano perpassa por uma criticidade indelével, e que sem ela, ele não atingirá seu máximo potencial (FREIRE, 2019).

Para conseguir explicar a realidade dos acontecimentos que o rodeia, o ser humano tem que possuir uma habilidade de perspicácia sistêmica que a ajude a transitar socialmente de forma satisfatória. Conviver sob a redoma de uma dinâmica escolar exige uma percepção apurada das relações interpessoais. Ensinar um indivíduo a entender que até uma simples altercação no intervalo entre aulas advém de uma série interconexões extrínsecas àquele preciso momento; ao sujeito devem ser fornecidos meios de inteligir as razões que levaram àquela disputa, haja visto que os conflitos fazem parte da dinâmica social.

2.3 A ESCOLA PARA O SÉCULO 21

Ciente da importância de um desenvolvimento contínuo das inteligências social e emocional e dos pensamentos sistêmico e crítico, um projeto pedagógico que tenha incluído o desenvolvimento das habilidades inerentes a essas inteligências e pensamentos formará um indivíduo apto a pensar e agir flexivelmente e adaptativamente conforme suas próprias convicções, tendo também em consideração as emoções suas e daqueles com as quais ele se relaciona. Um sujeito deve estar emocionalmente estável, consciente das particularidades de suas relações interpessoais, e atento às simbioses dos sistemas em que ele está. Decisões – sejam elas quais forem – não podem ser tomadas de modo eficiente quando os sentimentos são mais fortes que o raciocínio, quando não são respeitados os limites das relações entre indivíduos, e quando não se possui um entendimento sobre as engrenagens dos contextos sociais.

A educação tem que ser vista o caminho que leva a entrada da vida em sociedade de uma pessoa adulta e modo pelo qual esse indivíduo caminhará ditará seus resultados nos âmbitos pessoal e no profissional. Além disso, ela deve possibilitar às pessoas uma melhor e mais apurada compreensão do mundo à sua

volta, a fim de que elas saibam como se comportar mediante a determinadas situações e assim se tornarem sujeitos pensantes, socialmente ativos e que tenham para si a importância que a solidariedade para que seja atingido um convívio harmonioso em sociedade (ROBINSON; ARONICA, 2019). Como já comentado previamente, o mundo tal qual se vive hoje não permite um sistema de educação que foi projetado para um mundo que nem existia, por exemplo, a internet – recurso hoje básico nas relações humanas. O mundo evoluiu rapidamente, porém a escola, como citam Garcia e Abed (2010), tarda por acompanhar essa evolução.

[...] enquanto a realidade social, econômica e cultural altera-se em ritmo acelerado, a Escola continua, muitas vezes, ancorada na antiga função de transmissão de informações e conhecimentos. Somos uma geração de educadores bastante especial: na nossa história pessoal, fomos 'clientes' da chamada Escola Tradicional, em que se pensava o aluno como alguém 'sem luz' (do latim, *alumni* = sem luz) e o professor como aquele que 'ilumina', que detém e 'professa' o conhecimento a ser adquirido pelo outro, que desta forma se iluminaria [...] (GARCIA; ABED, 2010, p. 12).

A partir da análise de Garcia e Abed (2010), a escola se tornou impermeável à todas as mudanças científicas, sociais, econômicas e tecnológicas que aconteceram desde o século XIX – século esse da Revolução Industrial e do sistema educacional que se conhece até a presente data na grande maioria das instituições de ensino. O modelo escolar tal qual hoje se concebe está preparando os sujeitos para um mundo não mais existente e para demandas há muito não tão necessárias. Esses padrões convencionais, resultados de um sistema que trata o professor como único detentor do conhecimento, e o aluno um depósito de conteúdo, não mais se encaixam nos desafios socioeconômicos do mundo crescentemente digital e multifacetado. A sociedade do século 21 necessita de uma escola que desenvolva nos alunos um pensamento crítico sobre toda e qualquer informação recebida, de modo que esse pensar aguçado permita ao sujeito nutrir suas habilidades sociais, emocionais e sistêmicas.

A vida não se faz por pragmatismos inalteráveis. Nesta perspectiva, diversificados e muitas vezes difíceis cenários serão apresentados ao indivíduo e, afim de saber como lidar com tais conjunturas, o sujeito terá que possuir habilidades como o autoconhecimento, o autocontrole, motivação, empatia e destreza social. A nova

dinâmica social, marcada pela flexibilização das antes engessadas estruturas e comportamentos sociais, exige que

[...] os alunos e professores, nesse contexto, têm de desenvolver competências e habilidades de modo a serem pessoalmente flexíveis e aptos a agirem em contextos que não têm nenhum conjunto claro de fronteiras ou respostas simples. Professor e aluno devem desenvolver competências para a contínua resolução de problemas de forma flexível, num processo contínuo de adaptação a situações complexas (MORAES, 2008, p. 57).

Dessa forma, a flexibilidade será alcançada a partir do momento que for desenvolvido um conjunto habilidades que maximize o potencial da pessoa, preparando-a para se tornar um ser integral, que lidere eficazmente o seu próprio caminho e saiba lidar com as mais plurais situações. Ao mesmo passo em que o professor, também de posse dessas habilidades desenvolvidas, pode auxiliar os alunos no percurso pedagógico de maneira muito mais fluída, tranquila e conectada com a necessidade de uma educação que forme um aluno autônomo. De mesmo modo, ratificando a importância de habilidades que não somente as cognitivas, Ramos (2018) argumenta que essa autonomia do educando se constrói

[...] por meio do desenvolvimento de competências que combinem os aspectos cognitivos e socioemocionais, possibilitando aos estudantes se capacitarem para o autoconhecimento, a colaboração, a criatividade, a resolução de problemas, o pensamento crítico, a abertura para o novo e a responsabilidade no alcance de seus objetivos (RAMOS, 2018, p. 73).

Nessas condições, os currículos escolares devem seguir um modelo que esteja focado em múltiplas habilidades, como as citadas anteriormente, que auxiliarão os sujeitos educandos a entender melhor a si mesmo, os outros e a sociedade. É válido, mais uma vez, ressaltar que o ensino das habilidades cognitivas é imprescindível no progresso escolar do sujeito, e sob nenhuma hipótese elas devem ter a sua importância desmerecida. Todavia, não podem vir como únicas competências a serem ensinadas na escola, mas sim serem acompanhadas pelo desenvolvimento de capacidades outras que tornem os sujeitos prontos a percorrerem as nuances da vida de forma satisfatória.

[...] constata-se uma crítica aos modelos curriculares mais convencionais, centrados em conhecimentos disciplinares, uma vez que [...] a sociedade espera jovens com outro perfil formativo. A solução de problemas de maneira colaborativa, o pensamento crítico e criativo e a capacidade de fazer escolhas responsáveis são algumas das demandas apresentadas para a escola do novo século (CARVALHO; SILVA, 2017, p. 183-184).

De acordo Aulete (2011), ‘pensar’ significa “[...] elaborar ideias ou raciocínios; meditar; refletir [...]” (AULETTE, 2011, p. 1049). Já ‘criar’ tem como definição “[...] dar existência a, a partir do nada [...] formular na mente; conceber; inventar [...]” (AULETTE, 2011, p. 416). Essas acepções ratificam que ‘pensar’ e ‘criar’ são singulares diferenciais dos seres humanos, e se não forem considerados como parte do processo formativo, é subtraída a importância de duas variáveis intrinsecamente humanas. Ainda aliado a isso, quando Carvalho e Silva (2017) traz o ‘pensar criticamente e criativamente’ e a ‘capacidade de fazer escolhas responsáveis’ como traços de um indivíduo preparado para fazer parte do novo século, ele tipifica exemplos das aptidões sociais e emocionais sob influência de um pensamento crítico e sistêmico. A educação deve focar na formação de um jovem que tome atitudes e tenha posicionamentos de forma consciente – pôr em prática ações que foram pensadas criticamente, baseadas na compreensão das nuances emocionais (próprias e do outro) e apoiadas no entendimento sobre as engrenagens societárias.

Em posse dessa educação integral, cada pessoa que em si possui um arcabouço de algumas aptidões natas, e outras com potencial de desenvolvimento, poderá exercitar o que deveria ser o seu direito maior: ser quem ela quiser ser. Mas por conta de o atual sistema educacional ser majoritariamente “[...] baseado na padronização e na conformidade que suprime a individualidade, a imaginação e a criatividade [...]” (ROBINSON; ARONICA, 2019, p. 5), esses talentos muitas vezes são ofuscados e estigmatizados por um sistema que premia os alunos que seguem os padrões e normas estabelecidos pelas diretrizes escolares, e rejeita aqueles que pensam e agem diferentemente do estabelecido como convencional (ROBINSON; ARNICA, 2019).

O papel de um reconhecimento sobre a importância das inteligências múltiplas é para justamente contrapor esse pensamento arcaico de que um indivíduo nasce, cresce e envelhece tendo apenas um rótulo cognitivo de ‘péssimo em matemática’ ou ‘horrível em esportes’. O ser humano é rico em possibilidades de surgimento de novas

habilidades, faz-se necessário, como afirmou Freire (2019), que ele reconheça o seu estado de inconclusão e conseqüente necessidade de contínua formação. Mas, como já discutido, esse reconhecimento não vem de forma natural. A escola, sendo local sociabilizante preambular do sujeito, se não o ajudar a se ver como um ser incompleto, concorrerá para que a noção esperada desse indivíduo fique no obscurantismo.

De acordo com Robinson e Aronica (2019), os seres humanos evoluíram devido a serem altamente curiosos por natureza e, desde que nascem, as pessoas buscam ferozmente o aprendizado permeado pela curiosidade em descobrir o significado das coisas – é a curiosidade epistemológica de Freire (2019), com a busca crítica pelo significado e não apenas a internalização inconsciente do objeto. Mas, para alguns, essa curiosidade começa a esvaír quando entram na escola. Os defensores dessa educação industrialista – caracterizada pela supressão de um pensamento que vá além do que os olhos enxergam e emocionalmente anêmica – se baseiam no argumento de que muitas pessoas conseguem sucesso na vida devido a esse engessamento de normas e comportamentos. Quando que, na verdade dos fatos, tal bem-estar social é alcançada apesar de tal modelo e não por ação dele.

Assim, quando negadas no processo educativo dos alunos, as habilidades que são primordiais para os indivíduos obterem triunfo na vida em sociedade deverão ser desenvolvidas fora da escola, isso a fim deles terem a chance de uma ‘luta justa’. Porém, nem todos os indivíduos terão a chance de desenvolvê-las, haja visto que as demandas de responsabilidade da vida não dão a todos o espaço e o tempo para cultivar capacidades etéreas. Aprender a ter empatia, a lidar com fracassos e perdas, ser emocionalmente estável, exercer uma criticidade de pensamento e pensar sistematicamente são competências que, por se tratarem de aptidões com conseqüências muitas vezes invisíveis e de longo prazo, não detêm a importância que lhes deveria ser dada.

Quando pesquisadores da área da educação holística reforçam a relevância de esses saberes serem cultivados no ambiente escolar, eles o fazem devido ao caráter micro social e imparcial atribuído à escola, pois essa é o local onde, supostamente, todos são iguais, não importando cor, credo ou *status* financeiro, e a todos é cabido o mesmo processo educacional. É o local que, por lei, os sujeitos deverão ser apresentados a um leque de habilidades a serem construídas. Então, não existiria local mais ideal para que as competências holísticas fossem trabalhadas.

Segundo Costa e Faria (2013), “[...] a longo prazo, o domínio de competências socioemocionais potencializará o desenvolvimento mais ajustado do aluno, contribuindo, assim, para a melhoria do seu envolvimento na escola [...]” (COSTA; FARIA, 2013, p. 409). Mas o que se deve enfatizar no tocante ao desenvolvimento de uma aprendizagem holística é que ela não se trata de conteúdo programático de uma disciplina escolar específica, mas do desenvolvimento de um indivíduo para a vida. A construção de habilidades emocionais e sociais e de um pensamento sistêmico e crítico nada mais é que a promoção de dispositivos que fomentem as capacidades integrais do sujeito, sem o engessamento que existe nas já engendradas formalidades escolares.

O papel do desenvolvimento de competências não cognitivas é o de colaborar de forma positiva e de não abjetar o já existente processo de ensino. A aprendizagem holística e sistêmica pode ser introduzida de diversas formas no contexto escolar, sem qualquer ônus às práticas vigentes. O reforço desta aprendizagem reside no aspecto colaborativo e não funciona de forma individual ou excludente. Assim sendo, a introdução de atividades que impulsionem as habilidades humanísticas pode se fazer valer de forma transversal e colaborativa com as já existentes disciplinas escolares e atividades extraescolares e também pela construção de um ambiente ético e de respeito moral que fomente parcerias de apoio mútuo entre os agentes educacionais diretos e indiretos – alunos, professores, equipe diretiva, família e comunidade (COSTA; FARIA, 2013).

No tocante às habilidades sociais e emocionais, a prerrogativa da produção dessas é a pluralidade presente nas interações humanas. Dessa forma, encarar o desenvolvimento holístico do sujeito como algo somente a ser alcançado através de instruções formais tende a ser extremamente difícil ou até mesmo ineficaz (COSTA; FARIA, 2013). Nesse sentido, “[...] os programas de aprendizagem social e emocional consideram importante capitalizar também os processos de instrução informal, apoiando os alunos na aprendizagem, a partir das suas próprias interações diárias com os outros [...]” (COSTA; FARIA, 2013, p. 410), pois todo o contexto interpessoal deve ser levado em consideração. Assim, “[...] o desenvolvimento socioemocional aponta para o caráter social aprendido e das emoções que, por sua vez, suscitam pensamentos e ações.” (MARIN; DA SILVA; ANDRADE; BERNARDES; FAVA, 2017, p. 95).

A OCDE (2015) também enfatiza a importância dessa amplitude contextual no tocante ao ensino de capacidades sociais e emocionais na medida que define essas competências como

[...] capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioemocionais ao longo da vida do indivíduo (OCDE, 2015, p. 37).

Como é possível perceber, uma aprendizagem holística não tem como critério a formatação de um currículo robusto e socialmente desconectado como as disciplinas escolares possuem. O ato de desenvolver no aluno a aptidão para entender os sentimentos, as emoções e as nuances dos relacionamentos sociais, por exemplo, ultrapassam qualquer projeto educacional que veja o aluno como apenas um sujeito passivo e um estoque de conteúdo escolar programático despejado sem qualquer criticidade pelo professor – isso que Freire (2019) chamou de educação bancária. Para Freire (2019), “[...] se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem [...] perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação [...]” (FREIRE, 2019, p. 86), libertação essa que se tornará possível a partir do momento que a educação seja projetada como o dispositivo que fornecerá ao aluno as habilidades necessárias para pensar criticamente, libertamente e autonomamente.

Não menos importante, a escola com o seu papel de organizador dos processos educacionais, deve se perceber como tal, e assegurar uma promoção de qualidade das estratégias de fomento das competências sociais e emocionais e dos pensamentos crítico e sistêmico, para que dessa forma sejam evitados transtornos ou desvios dos planos previamente postos em ação. Porém, é necessário deixar claro que

[...] a sociedade não poderá atribuir exclusivamente à Escola a função de educar os cidadãos, alegando a sua maior capacidade e competência para o efeito, pois consideram que o sistema educativo não será muito mais virtuoso do que a sociedade da qual extrai os seus recursos (COSTA; FARIA, 2013, p. 409).

Assim sendo, apesar da escola possuir a função de coordenadora da implementação dos projetos pedagógicos, ela deve deixar claro que toda a sociedade

não somente faz parte, como também é um agente indispensável para se conseguir o sucesso de um projeto educacional que envolva características sociais, emocionais e sistêmicas tais quais as previamente mencionadas. Uma educação de qualidade e efetiva não se torna real quando toda a responsabilidade por sua prática é posta somente nas mãos da escola. A educação é um processo de formação do indivíduo para viver em comunidade, desse modo, ela demanda que haja uma participação ativa da sociedade nos trâmites educacionais, para que dessa forma as práticas escolares estejam alinhadas ao modo pela qual o indivíduo é visto, analisado e julgado quando presente em coletividade.

Em se tratando dos agentes educacionais, aqui se dará ênfase ao papel do professor nesse panorama holístico proposto. O docente possui a função de mediador da aprendizagem, oferecendo aos alunos as condições adequadas para que o desempenho esperado seja atingido. Para tal, é imprescindível que o professor desperte no aluno a criatividade e interesse dele na aula, assim, “[...] ele será capaz de expressar sua alta capacidade e habilidade em produzir, bem como seus mais preciosos sentimentos e emoções que envolvem todo o contexto do processo de ensino-aprendizagem.” (PISKE, 2013, p. 85). O professor tem um papel ímpar e deve ser bem articulado, visto que o processo de ensino-aprendizagem

[...] envolve os sentimentos e emoções de todos os sujeitos que participam dele e interagem constantemente. Por isto, a mediação do professor precisa ser efetiva e contínua para fazer com que as relações interpessoais que acontecem na escola e fora deste contexto, sejam frutos de um relacionamento harmonioso e favorável [...] (PISKE, 2013, p. 117).

O papel do professor não é simples nem tão pouco fácil, principalmente nessa perspectiva holística. Por mais que seja sabido que a educação é um sistema orgânico com múltiplos agentes envolvidos, pelo fato de o docente estar na ponta final do processo educacional, nele recaem as implicações de um processo efetivo ou falho.

A escola tem um papel extremamente importante nesse processo, pois é um espaço institucionalizado de ensino. Não podemos esquecer que, para que ela desempenhe com êxito sua função, faz-se necessário a participação da família e da sociedade. Seus interesses não devem se conflitar, pois a união de forças é necessária para que as dificuldades sejam superadas, através da educação. A sociedade, como sendo o outro espaço de educação não institucionalizado, contribui na formação de caráter do indivíduo através do aprendizado,

seja com os amigos, com os colegas, com as pessoas significativas do meio habitado, do cotidiano. A união desses eixos educacionais – institucionalizados ou não – contribuem e influenciam diretamente na educação e na formação do cidadão (ASSIS; DE LIMA, 2011, p. 13.108).

Dentro dessa responsabilidade dada muitas vezes quase que exclusivamente a ele, o professor ainda carrega a missão complexa de levar para discussão em sala de aula um conhecimento inicialmente abstrato para o aluno – e até então anônimo – e transformar essa subjetividade em algo inteligível e palpável, sem se alhear das características inerentes ao sujeito que a educação integral visa formar – suas emoções, sociabilizações e suas capacidades de criar e de pensar criticamente e sistematicamente. E é justamente por essa complexidade que aqui se destaca novamente que delegar e relembrar os papéis e funções de todos que impactam na educação é necessário e a responsabilidade por uma educação de qualidade não é somente papel do professor (FREIRE, 2019; ASSIS; DE LIMA, 2011; COSTA; FARIA, 2013).

Um outro aspecto que se precisa trazer para a discussão, é o de que todas as características desenvolvidas ao longo do processo escolar terem impacto no aspecto do desenvolvimento econômico dos indivíduos – para o bem ou para o mal. As finanças são sempre um tópico de grande importância na vida dos indivíduos, até porque vive-se em um sistema capitalista e o dinheiro ainda é a moeda da vez. O ingresso no mercado de trabalho é um fator que sempre espreita as mentes dos cidadãos de qualquer que seja o lugar. Nesse cenário, muitas escolas de hoje ainda pregam a indispensabilidade dos estudos escolares e universitários, julgando-os como fatores únicos e diretos para se atingir o êxito laboral. Entretanto, o que se vê atualmente é um crescente número de jovens que, mesmo tendo feito tudo que se esperava deles, sofrem pelo flagelo do desemprego. O diploma universitário – que nada mais é que a continuidade do desenvolvimento das capacidades cognitivas que começou na escola – não é mais uma garantia de emprego. Para Robinson e Aronica (2019), o problema essencial

[...] não é a qualidade dos títulos, mas a quantidade. As qualificações acadêmicas são um tipo de moeda, e, como todas as moedas, seus valores variam de acordo com as condições de mercado. Um título universitário costumava ser valioso porque relativamente poucas pessoas tinham um. Em um mundo repleto de graduados, um título

universitário não é mais uma distinção como já foi (ROBINSON; ARONICA, 2019, p. 22).

Assim sendo, títulos escolares e universitários por si só não têm mais a grandeza de status social e econômico que antes tinham. De acordo com o último Censo de Educação Superior (BRASIL, 2019) realizado pelo Governo Federal do Brasil, de 2009 a 2019, o número de egressos dos cursos superiores teve um aumento de aproximadamente 30,33%. Essa porcentagem reflete um panorama bem positivo, pois mostra que os brasileiros estão investindo mais na educação; porém, ao mesmo tempo, demonstra que o número de pessoas que estão sendo inseridas no mercado de trabalho cresceu tão quanto.

Dessa forma, como Robinson e Aronica (2019) pontuaram, o peso que um diploma universitário carregava não é mais o mesmo. Em pleno século 21, as competências necessárias para que um sujeito tenha êxito na sua jornada de vida ultrapassam os currículos escolares e universitários. Desse modo, como uma consequência direta dessa enorme lacuna que separa as habilidades que as escolas e universidades ensinam das que as atividades econômicas realmente precisam, constrói-se o êxito de uns ao alto custo do fracasso de muitos. Hoje não basta apenas saber como desempenhar as funções a que uma profissão se destina. O mercado de trabalho exige uma gama de outras competências para alçar sucesso na vida profissional; e são essas as competências que servirão como fator determinante para que o sujeito seja ou não escolhido para uma posição laboral.

É capital saber que essas competências, tais como se portar em uma equipe, lidar com as frustrações inerentes a qualquer profissão, enfrentar respeitosamente as pressões do chefe, respeitar as opiniões dos colegas, entender o funcionamento do ambiente de trabalho, adaptabilidade a mudanças e criatividade na geração de novas ideias são fatores preponderantes na busca de um emprego. Dentro da seara profissional dos atuais tempos, o 'saber fazer bem seu trabalho' compreende muitas questões sociais, emocionais e sistêmicas, e vão muito além do simples 'bater o ponto, trabalhar, e ir embora', padronização escalonada do que é hoje o sistema de educação atual – e que de atual, segundo o que aqui já foi visto, absolutamente nada tem.

Como discutido previamente, as competências demandadas pelo mundo contemporâneo são diferentes das do passado. Berlingeri (2018) condensou o que pensam quatro das grandes iniciativas globais que têm como cerne o desenvolvimento

educacional integral voltado para o século 21, e como poderá ser percebido nas figuras 7 e 8 a seguir, uma grande gama de habilidades que tiveram seus desenvolvimentos delegados à própria sorte por não fazerem parte dos planos educativos construídos para as escolas durante muitos anos, hoje se fazem ímpares para um desenvolvimento que respeite a integralidade e singularidade dos educandos.

Figura 7: Panorama das Competências para o Século 21 segundo Iniciativas Globais

P21	ATC 215
<i>Aprendizado e Inventividade</i>	<i>Formas de Pensar</i>
1) Criatividade e inovação 2) Pensamento crítico e Resolução de Problemas	1) Criatividade e inovação 2) Pensamento crítico, Resolução de Problemas e Tomada de Decisão 3) Aprender a aprender e Metacognição
	<i>Formas de Trabalhar</i>
3) Comunicação e Colaboração	4) Comunicação 5) Colaboração (trabalhar em equipe)
<i>Informação, Mídia e Conhecimento Tecnológico</i>	<i>Ferramentas para o Trabalho</i>
4) Alfabetização Informacional 5) Alfabetização em Mídia 6) Alfabetização Tecnológica (ICT)	6) Alfabetização Informacional 7) Alfabetização Tecnológica (ICT)
<i>Talentos para a Carreira e para a Vida</i>	<i>Viver no Mundo</i>
7) Flexibilidade e Adaptabilidade 8) Iniciativa e Auto-Determinação 9) Habilidade Social e Multicultural 10) Produtividade e Prestar Satisfação 11) Liderança e Responsabilidade	8) Cidadania (Local e Global) 9) Vida e Carreira 10) Responsabilidade Pessoal e Social (Incluindo Consciência, Sensibilidade e Compreensão de Aspectos Culturais)

Fonte: Adaptada de Berlinger (2018, p. 20).

Ao escrutinar a figura 7 anterior, pode-se constatar que as características das inteligências social e emocional e dos pensamentos sistêmico e crítico estão presentes de maneira bem clara como competências para o século 21. Fatores como a comunicação e colaboração, a flexibilidade e adaptabilidade, a iniciativa e autodeterminação, o trabalhar em equipe, a resolução de problemas e tomada de decisão são alguns dos aspectos presentes nas duas primeiras iniciativas demonstradas por Berlinger (2018) que fielmente atestam para a necessidade do desenvolvimento integral dos estudantes. A figura 8 a seguir, também trazida por

Berlingeri (2018), mostra outras duas iniciativas e quais são, para elas, as competências demandadas pelo presente século.

Figura 8: Panorama das Competências para o Século 21 segundo Iniciativas Globais

OECD	European Reference Framework
	1) Aprender a aprender
<i>Interagir com os Heterogêneos</i>	
1) Relacionar com os Outros 2) Trabalho Cooperativo em Equipe 3) Arbitrar e Resolver Conflitos	2) Comunicação na Língua Nativa 3) Comunicação na Língua Estrangeira
<i>Usar Ferramentas Interativamente</i>	
4) Usar Textos e Símbolos de Linguagem Interativamente 5) Usar Conhecimento e Informação Interativamente 6) Usar Tecnologia Interativamente	4) Competência Matemática e Competências Básicas em Ciência 5) Competência Digital
<i>Agir de Forma Autônoma</i>	
7) Agir Considerando o Contexto Mais Amplo 8) Formar e Conduzir os Planos de Vida e Projetos Pessoais 9) Defender e Afirmar Direitos, Interesses, Limites e Necessidades	6) Competências Cívicas e Sociais 7) Senso de Iniciativa e Empreendedorismo 8) Consciência, Sensibilidade e Expressões Culturais

Fonte: Adaptada de Berlingeri (2018, p. 20).

Nessa figura 8 também pode ser notada também a forte presença de habilidades consequentes de um desenvolvimento amplo e holístico dos alunos. Ao trazer aspectos como ‘relacionar com os outros’, ‘resolver conflitos’, ‘usar a tecnologia interativamente’, ‘formar e conduzir planos’, ‘agir considerando o contexto mais amplos’ e ‘competências cívicas e sociais’, por exemplo, Berlingeri (2018) atesta para a imprescindibilidade de uma formação que entregue aos alunos os dispositivos indispensáveis para uma vida mais plena. É importante evidenciar que as iniciativas aqui trazidas por Berlingeri (2018) fizeram o levantamento dessas competências ao

considerar as opiniões das pessoas que, nas empresas, são responsáveis pelo recrutamento de candidatos e admissão de novos empregados¹¹.

Esse levantamento trazido por Berlingeri (2018) demonstra que entender as transformações do século 21 e preparar os sujeitos para os novos desafios do mercado de trabalho se torna papel fundamental para a educação do novo século. O desenvolvimento de habilidades não cognitivas tornou-se primordial para o sujeito que almeje uma posição no mercado de trabalho, pois, segundo Berlingeri (2018):

- a) os empregos atuais superam os antigos quando o assunto é a exigência de mais habilidades não cognitivas;
- b) o mercado de trabalho cria, cada vez mais intensamente, o espaço para o crescimento profissional daqueles que possuem habilidades não cognitivas;
- c) os sujeitos que possuem menos habilidades não cognitivas estão ficando para trás na corrida por melhores empregos.

É preciso saber que o mundo está cada vez mais plural e heterogêneo. Por conta disso, é esperado que o mercado de trabalho acompanhe essa evolução de ideias, conceitos e paradigmas. A educação tem que parar de enxergar os sujeitos como ‘peças uniformizadas’ imersas em um ambiente sem qualquer irregularidade, haja visto que as pessoas não apresentam formas e tamanhos padronizados (ROBINSON; ARONICA, 2019) nem tampouco os acontecimentos no mundo são previsíveis. Torna-se crucial a mudança dessa postura industrial de educação a fim de que a escola forme pessoas, e não produtos.

Trazendo um pouco essa discussão para a realidade brasileira, o Ministério de Trabalho do Brasil possui uma classificação que retrata a realidade das profissões do mercado de trabalho brasileiro, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que tem por filosofia “[...] sua atualização constante de forma a expor, com a maior fidelidade possível, as diversas atividades profissionais existentes em todo o país, sem diferenciação entre as profissões regulamentadas e as de livre exercício

¹¹ “Em um cenário de rápidas mudanças em termos de trabalho, a capacidade de antecipar e alinhar os requisitos de habilidades futuras, o conteúdo das atividades e o efeito agregado sobre o emprego desperta a atenção de empresas, governos e indivíduos a fim de aproveitar plenamente as oportunidades que possam surgir e mitigar resultados indesejáveis. As iniciativas que buscam entender e descrever essas transformações abordam o conhecimento de pessoas melhor posicionadas em observar a dinâmica do trabalho - Diretores de Recursos Humanos e Diretores de Estratégia - perguntando o que as atuais mudanças significam, especificamente para o emprego, em termos de habilidades e recrutamento.” (BERLINGERI, 2018, p. 20).

profissional [...] e seus dados alimentam as bases estatísticas de trabalho no Brasil, como descreve o próprio site do órgão:

A CBO é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Sua atualização e modernização se devem às profundas mudanças ocorridas no cenário cultural, econômico e social do País nos últimos anos, implicando alterações estruturais no mercado de trabalho [...] Uma das grandes novidades deste documento é o método utilizado no processo de descrição, que pressupõe o desenvolvimento do trabalho por meio de comitês de profissionais que atuam nas famílias, partindo-se da premissa de que a melhor descrição é aquela feita por quem exerce efetivamente cada ocupação (BRASIL, 2019).

A partir então desse amplo levantamento feito pelo governo brasileiro, apurado pois vai direto na fonte das ocupações para conseguir obter os seus dados, Berlingeri (2018) fez um apanhado das quarenta habilidades que mais foram citadas na CBO, como mostra a figura 9 a seguir:

Figura 9: As habilidades mais citadas na CBO

Habilidade	Quantidade de citações
1 - Trabalhar em equipe	343
2 - Demonstrar iniciativa	256
3 - Manifestar criatividade	246
4 - Demonstrar capacidade de organização	187
5 - Exercer liderança	185
6 - Demonstrar capacidade de comunicação	184
7 - Atualizar-se profissionalmente	173
8 - Adaptar-se a circunstâncias e situações variadas	166
9 - Assumir responsabilidades	141
10 - Demonstrar capacidade de auto-controle	117
11 - Manter postura ética e moral	114
12 - Demonstrar capacidade de decisão	109
13 - Agir com dinamismo	95
14 - Demonstrar capacidade de relacionamento interpessoal	87
15 - Demonstrar paciência	86
16 - Demonstrar percepção (feeling)	85
17 - Revelar capacidade de concentração	82
18 - Demonstrar habilidade manual	76
19 - Demonstrar habilidade de negociar	72
20 - Demonstrar capacidade de raciocínio lógico	70
21 - Demonstrar e transmitir segurança	67
22 - Demonstrar condicionamento físico para executar a função	65
23 - Demonstrar conhecimento de língua estrangeira	57
24 - Demonstrar capacidade de lidar com situações adversas	55
25 - Resolver conflitos	53
26 - Demonstrar senso crítico	52
27 - Demonstrar capacidade de cumprir regras e normas	49
28 - Argumentar com convicção (persuasão)	49
29 - Demonstrar disciplina	49
30 - Demonstrar acuidade sensorial	44
31 - Demonstrar capacidade para o uso de aplicativos e programas de informática	44
32 - Evidenciar objetividade	43
33 - Demonstrar capacidade de trabalhar sob pressão	43
34 - Demonstrar empatia	42
35 - Desenvolver capacidade de observação	40
36 - Ser sociável	40
37 - Demonstrar capacidade de resolução de problemas	39
38 - Demonstrar visão espacial	39
39 - Demonstrar acuidade visual	38
40 - Demonstrar capacidade de auto-desenvolvimento (aperfeiçoar-se)	36

Fonte: Berlingeri, 2018 (p. 25).

Na organização da figura 9, fica claro que as aptidões consideradas não cognitivas têm um peso e um impacto no processo de seleção e contratação do mercado de trabalho do século 21. Segundo a OCDE (2015), a atual realidade da sociedade, influenciada pelas ligeiras mudanças e por uma população cada vez mais diversa, demanda do sujeito habilidades diferentes das que, ainda em caráter único, são ensinadas de maneira prevalente nas escolas. É preciso que a pessoa possua

um jeito distinto de lidar com as instigações do novo século e, para tal, ela precisa estar munida com destrezas sociais e emocionais e uma perspicácia crítica e espacial sobre as pessoas ao seu redor e as estruturas organizacionais nas quais ela irá construir suas relações, que aqui, mais especificamente, referem-se às questões de trabalho.

Vale a pena trazer um breve apontamento sobre a relativização desse viés laboral para o entendimento das consequências de uma estrutura integral de educação. É importante ressaltar pesquisas como essa, pois os cidadãos, de modo geral, estão sendo preparados para adentrar em um mercado cada vez mais competitivo e entender que habilidades as empresas buscam junto aos seus aspirantes a funcionários é importante, pois auxilia a estrutura educacional a enxergar as demandas do mundo moderno de maneira mais científica. Mas, não obstante, é preciso ter cuidado para não tomar esses dados como únicos norteadores de políticas pedagógicas, pois como foi discutido amplamente, os processos educativos têm que ser orientados levando em consideração todas as facetas da vida de um indivíduo. Se for considerada apenas um caminho como fator guiador, toda a premissa da educação integral – de se contrapor a um modelo unidirecional – se desfaz.

Segundo Robinson e Aronica (2019), existe uma conformidade latente na educação de que todos os sujeitos são iguais, e isso é facilmente observado quando se percebe que um mesmo currículo escolar tem que servir para todos os sujeitos, independentemente de quais sejam as suas inteligências. Mas constatar essa falácia não se traduz que normas e estruturas devam ser invariavelmente abolidas. Regras são, e sempre serão, importantes para se organizar qualquer sociedade; o problema jaz quando as pessoas são classificadas e julgadas como consequência dessas regras exercidas de modo autoritário e sem qualquer viés crítico de aplicação. Assim, pelo mérito de um diretriz educacional imensamente cognitivista, todas as outras inteligências e formas de pensar desses sujeitos são desconsideradas, acarretando em uma visão estreita e falaciosa do que educar um ser humano, e assim, diretamente corroborando com a perpetuação de uma educação que tem como meta uniformizar as pessoas se baseando em apenas um pequeno e insuficiente punhado de aptidões.

Além disso, o sistema de educação vigente trata aqueles que não se adaptam ao método cognitivista de educação como seres incapazes e inferiores, assim destinando-os a serem páreas sociais. Para esse modelo de educação míope, o sujeito visto como triunfante é aquele que possui uma capacidade intelectual

memorizadora, “[...] que lê horas a fio, domesticando-se ao texto [...] fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória [...] é como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo.” (FREIRE, 2019, p. 29).

E essa domesticação trazida por Freire (2019) é largamente encontrada em todos os momentos que algum tipo de premiação escolar se faz presente, seja ela uma compensação por ficar em primeiro lugar em uma série de testes avaliativos de disciplinas, ou até mesmo o êxito de se passar em um teste de vestibular. Cabem duas reflexões nesse ponto: será essa a forma correta de tratar a educação que adota como mérito humano apenas as boas notas em testes cognitivos? É realmente esse o modo mais efetivo, e até mesmo honesto com seu propósito, pelo qual a escola deve formar seus cidadãos? Para refletir sobre, faz-se válido, uma outra vez, retomar o papel da educação que, diferente de como hoje ainda é amplamente aplicada, ela é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2019), e para intervir no mundo, o sujeito precisa de muito mais do que ainda está em muitos dos currículos escolares.

Tratar as notas em testes como único e exclusivo fator de excelência escolar é, ao contrário do mérito que os agentes educacionais tentam aplicar a todo custo, um demérito sem tamanho. E essa conformidade educacional que tenta a todo custo criar padrões e adequar os sujeitos a moldes sociais de séculos passados é preconceituosamente trágica. Quebrar essa conformidade não é romper com o sistema, mas evoluir ao mesmo passo da evolução que ocorre com as partes componentes desse sistema. Celebrar a diversidade dos talentos individuais de cada aluno e desenvolver nele habilidades que o ajudem a viver melhor não é uma gentileza da educação, mas um dever, pois os sujeitos assumem variadas formas e devem ser instigados de muitas maneiras (ROBINSON; ARONICA, 2019). Assim, a educação cumpre seu objetivo de formar indivíduos, e não o de os rotular de ‘não adequados’, pois todos os alunos “[...] são indivíduos únicos, com suas próprias esperanças, talentos, ansiedades, medos, paixões e aspirações. Trata-los como indivíduos é a base para melhorar os resultados.” (ROBINSON; ARONICA, 2019, p. 53).

E educação deve ser vista como um sistema orgânico, haja visto que os atores envolvidos no processo – os seres humanos – são adaptáveis e complexos. O objetivo central da educação deve ser preparar o jovem para a vida pós escola; é ajuda-lo a construir os caminhos que o levará a melhor entender as concepções inerentes a uma frutífera convivência em um mundo crescentemente distinto do que já se passou. A

partir do momento em que o indivíduo compreende a importância de entender a si mesmo, de perceber o que o outro precisa e de entender como os sistemas que compõem a sociedade se organizam, o discernimento necessário para a formação crítica e autônoma se fará verdadeira e, assim, os sujeitos terão em si cultivados aspectos inerentes a um desenvolvimento escolar integral que facilitarão o enfrentamento das dificuldades que permeiam a vida.

A escola deve colaborar quanto a construção de uma consciência estudantil no tocante a lhes demonstrar que eles não são seres alienígenas às situações que sucede no mundo. A esses indivíduos deve ser evidenciado que eles têm uma voz e que são personagens ativas das engrenagens que movem a sociedade. A tecnologia trouxe para perto delas situações que antes ficavam muito aquém da sua compreensão, pelo fácil acesso à internet. Pautas ambientais, sociais e até mesmo econômicas e políticas estão muito mais ao alcance das crianças nos dias de hoje por intermédio do uso massivo das redes sociais e de suas relações interpessoais não mais necessariamente próximas no micro espaço de seu local de residência. Desse modo, a escola tem que cumprir o seu papel de agente formadora e desenvolver na criança uma sagacidade e uma acuidade sobre esses contextos antes tão distantes, porém agora parte constituinte da realidade de suas vidas.

Devemos lembrar que pela primeira vez na história humana as crianças crescem participando do mundo. Com a idade de sete ou oito anos, têm bastante consciência dos problemas ambientais e sociais mais amplos que enfrentamos. [...] do que mais sentem falta é a sensação de que a escola igualmente sabe, e pode ajudá-las a se preparar para serem capazes de fazer alguma coisa a respeito (GOLEMAN; SENGE, 2017, p. 115).

A falta sobre a qual Goleman e Senge (2017) se referem é a supressão dessas outras questões nas pautas discutidas em sala de aula. Trazer para o debate assuntos que fazem parte não só do mundo em que vivem como também da vida cotidiana das crianças e adolescentes é um fator de extrema relevância; a educação não poderia, e nem deveria, se abster desses fatores. As pautas inerentes ao século 21 têm que ser trazidas para dentro da sala de aula, ao mesmo tempo que dialoguem com as disciplinas escolares, fazendo com que o que é visto como conteúdo escolar seja aplicável à uma vida pós escola. Pôr o aluno para pensar criticamente sobre o porquê

de determinada coisa funcionar do modo que funciona concederá a ele a liberdade epistemológica tão defendida por Freire (2019).

Essa curiosidade epistemológica que constrói no sujeito a sua autonomia de ser, pensar e agir deve ser defendida a todo custo pelo processo pedagógico, pois a escola desenvolve pessoas, seres plurais, e não objetos iguais como em uma linha de produção da Revolução Industrial. Assim sendo, fazer-se um sujeito autônomo para entender o mundo ao seu redor, a si mesmo e os outros se torna determinante seja na vida pessoal ou em sociedade, pois se tornar hábil social e emocionalmente e apto a enxergar as marcas e singularidades dos contextos sociais das interações humanas deve deixar de ser um currículo oculto e opcional que é delegado ao destino, para se converter em um propósito de ensino que seja compulsório no processo de formação. A escola não deve treinar alunos para prosperarem em provas, mas sim formar cidadãos para mundo e para a vida.

Para que essa perspectiva holística seja atingida, a escola deve se preparar bem para desenvolver nos sujeitos tais habilidades. Infelizmente, o que muitas pesquisas mostram é que diversos programas voltados para a educação integral, mesmo aqueles bem organizados, não são tão bem implementados e não conseguem atingir os seus objetivos. Isso acontece algumas vezes devido à falta de formação por parte dos educadores e gestores escolares, outras vezes porque esses e aqueles decidem parar ou alterar o programa por conta própria, devido a problemas administrativos ou práticos. Tem-se que reforçar que a implementação é tão importante quanto o planejamento, e que um não obtém sucesso sem o outro.

A implementação efetiva não ocorre naturalmente ou espontaneamente, mas requer o uso de métodos sistemáticos projetados especificamente para aumentar as chances de sucesso do programa. Para aplicar estes métodos, precisamos entender quais são os elementos ou aspectos importantes de implementação, quais etapas devem ser tomadas para promover implementação, e quais fatores influenciam o processo de implementação para o bem ou para o mau (DURLAK, 2017 p. 395)¹².

¹² "Effective implementation does not occur naturally or spontaneously but requires the use of systematic methods specifically designed to increase the odds of program success. To apply these methods, we need to understand what are the important elements or aspects of implementation, what steps should be taken to promote effective implementation, and what factors influence the implementation process for good or ill." (DURLAK, 2018, p. 395).

Pela definição de Durlak (2017), pode-se ver que uma noção sistemática dos universos dos relacionamentos humanos na construção de um plano integral de educação é primordial. Para que esse programa obtenha êxito é preciso que os envolvidos no planejamento e na prática pedagógica entendam que um mesmo projeto pode ter resultado positivo em um determinado sistema e em outro não. Sendo mais pragmático no exemplo, é imaginar que o desenho de um projeto de educação integral que dê certo em uma escola particular não necessariamente logrará um bom desfecho numa escola pública, isso porque as realidades vividas escolas – familiar, econômica e social – pelos indivíduos de ambas difere, dessa forma, os sujeitos desenvolverão características diferentes, o que demanda planos pedagógicos distintos.

A implementação dos programas deve seguir alguns critérios previamente pré-estabelecidos, para que desse modo os projetos pedagógicos integrais pensados façam a transição de uma teoria bem edificada para uma prática firmemente eficaz. As pessoas envolvidas no processo de prática dos planos pedagógicos devem sempre, segundo Durlak (2017), investir suas energias e atenções em implementações de qualidade a assertivas, para que dessa forma se atinja a qualidade desejada para o projeto em questão no sistema organizacional em pauta para ele. Não se deve pensar que os programas por si só serão eficazes: todo o caminho, da elaboração do projeto até como ele será posto em prática, deve ser meticulosamente analisado e construído, lembrando sempre que para cada situação existem nuances distintas a serem consideradas.

O ponto a que pode se chegar, ao final dessa subseção, é que os projetos educacionais que visem respeitosamente preparar o sujeito para uma vida sadia em sociedade deve sempre ter como meta a inclusão em seus planos de ação o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais e a promoção contínua do amadurecimento de um pensamento crítico sobre todo o conhecimento que o sujeito tiver contato e de um raciocínio sistêmico sobre o modo por qual as camadas da sociedade e suas instituições são organizadas e funcionam. Em posse dessas inteligências e desses pensamentos minuciosos e questionadores, o sujeito então se tornará capaz de tomar uma série de decisões éticas, conscientes e responsáveis e, como consequência direta a isso, ele constituirá a sua autonomia (FREIRE, 2019).

3 POR UMA FORMAÇÃO INTEGRAL: PROJETOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Essa seção tem como objetivo verificar de que maneira a conjuntura educacional holística está sendo posta em prática, com base na implementação de alguns projetos educacionais no Brasil e nos EUA, que têm como meta a educação completa do sujeito. Apresentou-se, após essa verificação, um conjunto de atividades pedagógicas que favorecem uma formação integral dos indivíduos que são expostos a elas.

Uma educação progressista libertadora se faz, segundo Freire (2019), quando ela se torna um dispositivo ativo na mudança de patamar social do sujeito, por meio da aplicação de um modelo educativo integral e horizontal, onde professor e aluno, juntos, constroem criticamente o conhecimento através da gestão consciente dos sentimentos e do olhar curioso para as nuances do mundo. Mas todo esse desenvolvimento parte do princípio da existência de um planejamento e um plano de ação bem elaborados que reiterem que o objeto da educação é formar seres humanos. Isso pode até parecer lógico e evidente, mas pelo modo que os processos educativos vêm sendo construídos ao longo do tempo, demonstra-se que não existe essa clareza. Então, a partir do momento em que a presença do fator humanidade é constantemente reforçado nas mentes daqueles que fazem a educação, essa tende a se tornar cada vez mais verdadeira aos seus princípios.

Outro fator que não se deve esquecer é que, para que um projeto de educação integral tenha êxito, existe um fator que antecede a implementação e que não pode jamais ter sua importância minimizada: a formação do corpo escolar. Toda e qualquer efetivação de um plano só se dá de forma completa se o mesmo for aplicado por pessoas bem preparadas e que estejam aptas a desenvolver o projeto de forma íntegra e por completo. E em outro nível, essa formação também se entende a comunidade que a escola está inserida, haja visto que os estudantes devem ver o seu local de estudo como parte integradora do seu ambiente social, e não forasteiro a ele. Assim, o sentimento de pertencimento é fortemente construído e os alunos se sentem verdadeiramente conectados com a escola (JENNINGS; FRANK, 2015).

Essa seção se dedica a mostrar exemplos da prática aliada à teoria, de modo que o pensamento crítico de Freire (2019) esteja associado desenvolvimento de toda uma gama de habilidades sociais e emocionais (GOLEMAN, 2019) ligadas a um pensamento sistêmico (SENGE, 2012), características essas que são fundamentais

para que o sujeito se forme um ser epistemologicamente curioso que não só compreenda suas próprias vontades e sentimentos e, assim, alcance melhores resultados pessoais, mas de mesmo modo saiba perceber e lidar com os pormenores sociais e emocionais das relações interpessoais, a partir de uma melhor percepção do funcionamento dos sistemas de organização sociais.

Os exemplos de práticas educativas que internalizem todos os conceitos aqui até então discutidos serão divididos em duas etapas. Na primeira, serão trazidas as práticas escolares encontradas em algumas escolas brasileiras (umas articuladas e desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna e outras pela empresa Mind Lab). Já em um segundo momento, apresentar-se-á as práticas identificadas em algumas escolas norte americanas. Esse olhar mais abrangente é importante pois permite observar como a implementação de atividades que fomentam as inteligências múltiplas e um pensamento questionador e global se dão em países com conjunturas sociais, econômicas e políticas distintas. Da mesma forma que os processos educativos devem ser desenvolvidos considerando o pluralismo dos seres humanos, para analisá-los e melhor entendê-los, também devem ser levados em conta os múltiplos cenários nos quais eles são postos em prática.

O fato de não terem sido encontradas pesquisas que trouxessem a confluência das inteligências múltiplas com os pensamentos crítico e sistêmico se repetiu no tocante aos projetos de educação integral implementados nas escolas brasileiras e americanas pesquisadas. Nesses, ou as práticas tratavam das inteligências sociais e emocionais ou então do pensamento sistêmico. O ponto em comum, por vezes encontrado nelas, foi a prática de atividades que desenvolvessem um pensamento crítico.

3.1 O PAPEL DA PERSONALIDADE NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Como já visto nas seções anteriores, a importância de uma formação que envolva as múltiplas competências dos seres humanos e desenvolva modos mais complexos de pensamento é fundamental na formação de um indivíduo que esteja preparado para o mundo do século 21. Porém, devido ao fato de o entendimento sobre o que é inteligência ser abstrato, a sua concretização por medidas factuais vai depender de uma compreensão bastante fiel dela. Devido a essa complexidade, o que

muito se nota hoje, é justamente uma dificuldade de se mensurar, e até mesmo perceber e avaliar, as inteligências social e emocional, o que torna a clareza sobre essas inteligências insuficiente e, por conseguinte, o desenvolvimento delas fica limitado – o que impossibilita uma formação integral adequada.

Para tal, os pesquisadores de uma educação social e emocional buscaram uma forma que permitisse essa melhor compreensão e a acharam em um modelo presente nos estudos da personalidade humana: os Cinco Grandes Fatores. Segundo Silva e Nakano (2011), esse modelo teve seu estágio embrionário no final da década de 1920, prosseguindo no início da década de 1930, quando o psicólogo William McDougall (1871-1938) sugeriu, em seus estudos, que a partir da análise da linguagem de uma determinada população, os traços de personalidade dos sujeitos pertencentes a ela seriam mais adequadamente entendidos a partir de um modelo de cinco fatores independentes¹³.

Sugeri [...] que a personalidade pode, de modo benéfico, ser amplamente analisada em cinco fatores distinguíveis, mas inseparáveis, sendo eles intelecto, caráter, temperamento, disposição e humor. Se reconhecermos que cada um deles é altamente complexo, que cada um compreende muitas variáveis independentes, que cada palavra é um título sob o qual classificamos uma infinidade de fatores de natureza similar, seremos preservados de desperdiçar mais energia na busca fútil por algum número limitado (seja dois, quatro, oito, dezesseis ou seis) de tipos bem definidos de personalidade. Devemos compreender mais plenamente que as personalidades são infinitamente diversas e complexas; e que, no entanto, cada personalidade é, em seu grau, uma unidade integrada de todos os seus fatores, uma unidade que em ação exemplifica o princípio de configuração, um sistema de energias, cada parte distinguível da qual deve algo de sua natureza ao seu lugar no todo e às suas relações ativas com todas as outras partes (MCDUGALL, 1932, p. 15-16).

Como visto, essa percepção pioneira de McDougall (1932) deixa claro que rotular um sujeito não é tarefa simples, haja visto que antes de rotular um indivíduo de 'x' ou 'y' é preciso haver uma análise profunda que leve em consideração a simbiose de todos os fatores que compõem a personalidade humana. Alguns anos depois, em 1936, Gordon Allport (1897-1967) e Henry Odbert (1909-1995) conduziram um estudo

¹³ Na proposição inicial de seus estudos realizados, William McDougall a personalidade humana poderia ser dividida em cinco grandes componentes: disposição, temperamento, humor, intelecto e caráter (ALTHOFF, 2010).

léxico pelo qual examinaram um dicionário de língua inglesa e buscaram por termos relevantes à personalidade. Em seguida, dividiram os 17.953 termos encontrados em quatro diferentes categorias: a) humores, atividades e estados temporários, b) capacidades, talentos, qualidades físicas, c) avaliações fortemente qualificativas de caráter, reputação e conduta pessoal, e d) traços de personalidade.

Segundo Althoff (2010), a união do que pensou McDougall (1932) e dos termos categorizados por Allport e Odbert (1936) como os traços de personalidade existentes, serviu como pontapé para outras séries de estudos no campo da personalidade. De acordo com Widiger (2017), alguns anos após a publicação de Allport e Odbert (1936), o pesquisador norte americano Raymond Cattell (1905-1998) desenvolveu uma taxonomia relativamente complexa das diferenças individuais entre os sujeitos, mas ao longo dos anos, outros pesquisadores tentaram replicar o extenso modelo dele e não obtiveram sucesso.

Também de acordo com Widiger (2017), foi a partir dos estudos dos pesquisadores Donald Fiske (1916-2003), Ernest Tupes (1915-1974), Raymond Christal (1924-1995) e Warren Norman (1930-1998) que, ao contrário de seu predecessor, a estrutura dos traços de personalidade chegou a um modelo muito mais simples, com apenas cinco dimensões independentes. E foi a partir da pesquisa Warren Norman (1930-1998) que, ao nomear os cinco fatores como sendo Extroversão, Estabilidade Emocional, Afabilidade, Conscienciosidade e Cultura, que o modelo de análise ganhou nome e passou a se chamar 'Os Cinco de Norman'. Mais tarde, no ano de 1981 o pesquisador Lewis Goldberg adaptou a pesquisa do seu predecessor (o termo 'Cultura' foi substituído por 'Intelecto') e cunhou o termo *Big Five*¹⁴ para se referir ao novo modelo analítico, forma como ainda é reconhecido nos dias de hoje (WIDIGER, 2017).

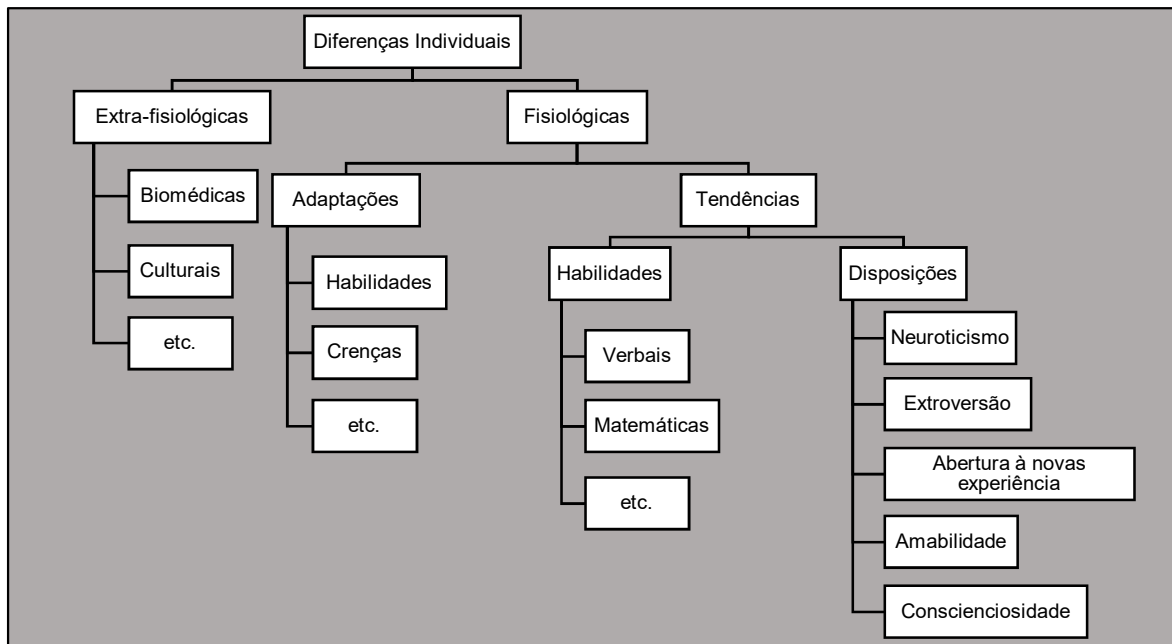
Inúmeros estudos subsequentes deram o suporte necessário para validar o modelo de cinco grandes fatores da personalidade, estudos esses que contrastavam apenas nos nomes e definições desses fatores. Um desses estudos foi o de Paul Costa e Robert McCrae (1988), que ao passar dos anos amadureceu, e deu origem ao Modelo de Cinco Fatores¹⁵ (COSTA; MCCRAE, 1992). Segundo Widiger (2017),

¹⁴ Em tradução direta para o português, 'Cinco Grandes', remetendo à ideia de ser um modelo que possui cinco grandes dimensões.

¹⁵ Em inglês, esse modelo é conhecido como Five Factor Model, ou FFM. Apesar dele ser mais recente que o de Goldberg (1981), a nomenclatura Big Five ainda é usada de forma intercambiável com a do modelo de Costa e McCrae (1992).

os pesquisadores trazem para análise a premissa de que, para entender a origem da personalidade e suas implicações na vida humana, é fundamental perceber a inerência de estudos mais amplos e que levem em consideração outras áreas senão a da psicologia.

Figura 10: Esquema taxonômico das variáveis das diferenças individuais



Fonte: Adaptada de Widiger (2017, p. 60).

A partir dessa ciência de que os seres humanos possuem essas diferenças individuais inatas, Costa e McCrae (1992) definiram uma estrutura hierárquica a partir da qual eles tomam cinco fatores de grande ordem (organizados na categoria 'disposição' – vide figura 10) e agregam a eles seis facetas de segunda ordem cada (WIDIGER, 2017), garantindo uma riqueza de detalhes sobre o entendimento dos traços de personalidade. McCrae e John (1992) fizeram um levantamento do trabalho de Costa e McCrae (1992) de mais algumas pesquisas na área e organizaram os identificadores dos fatores da personalidade, como mostra a quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Fatores da personalidade e suas características

Fator de 1ª Ordem	Definidores do Fator		
	Fatores de 2ª Ordem	Características	Adjetivos
Neuroticismo	Ansiedade	Sensível, possui defesas frágeis do ego, autodestrutivo, ansioso, preocupado com a adequação, humor flutuante.	Ansioso Auto piedoso Tenso Melindroso Instável Preocupado
	Hostilidade		
	Depressão		
	Autoconsciência		
	Vulnerabilidade		
	Impulsividade		
Extroversão	Cordialidade	Hábil em fazer humor, ritmo pessoal rápido, facialmente e gestualmente expressivo, se comporta de forma sociável.	Ativo Assertivo Energético Entusiasta Extrovertido Conversador
	Sociabilidade		
	Assertividade		
	Atividade		
	Busca por Excitação		
	Emoções Positivas		
Abertura ao Novo	Fantasia	Ampla gama de interesses, introspectivo, processos de pensamento incomuns, valoriza questões intelectuais, julga em termos não convencionais.	Artístico Curioso Imaginativo Perspicaz Original Interessado
	Estética		
	Sentimentos		
	Ações		
	Ideias		
	Valores		
Amabilidade	Confiança	Nem crítico nem cético, cede facilmente, simpático, atencioso, desperta nos outros o gosto por si, caloroso, compassivo, confiável.	Apreciativo Indulgente Generoso Gentil Simpático Transparente
	Franqueza		
	Altruísmo		
	Conformidade		
	Modéstia		
	Ternura		
Conscienciosidade	Competência	Produtivo, capaz de atrasar a gratificação, não é autoindulgente, se comporta eticamente, tem um alto nível de aspiração.	Eficiente Organizado Planejado Honesto Responsável Minucioso
	Ordem		
	Obediência		
	Esforço de Realização		
	Autodisciplina		
	Deliberação		

Fonte: Adaptada de McCrae e John (1992, p. 178-179).

Como pode ser visto a partir do quadro 2, a pesquisa de Costa e McCrae (1992) conseguiu um protagonismo grande porque a forma com que eles enxergaram a personalidade e a categorizaram tornou possível englobar as concepções de várias outras pesquisas na área (ALTHOFF, 2010). E como pode ser visto no quadro 2, a maneira minuciosa pela essa forma de enxergar os fatores descritivos da personalidade serviu para deixar mais clara a complexidade e a heterogeneidade do ser humano. Desse modo, para o entender de maneira mais fiel, é necessária uma análise de suas características e habilidades.

Os traços de personalidade podem ser usados para resumir, prever e explicar a conduta de um indivíduo, de forma a indicar que a explicação para o comportamento da pessoa será encontrada nela, e não na situação, sugerindo, assim, algum tipo de processo ou mecanismo interno que produza o comportamento. Embora considerados parte constante, devido ao fato de representarem uma tendência, de forma a se poder afirmar a presença de traços ou tendências da personalidade, os traços não são imutáveis [...] Os traços de personalidade seriam características psicológicas que representam tendências relativamente estáveis na forma de pensar, sentir e atuar com as pessoas, caracterizando, contudo, possibilidades de mudanças, como produto das interações das pessoas com seu meio social [...] (SILVA; NAKANO, 2011).

Como pode ser visto no pensamento de Silva e Nakano (2011), e ao analisar mais a fundo a tabela 4, percebe-se como muito do modelo de Costa e McCrae (1992) se assemelha às características e habilidades trazidas pelos teóricos da educação integral. Desse modo, consegue-se inferir uma correlação forte entre as habilidades e competências das inteligências social e emocional e as características dos fatores e traços de personalidade humanos, pois os traços de personalidade sofrem influência de aspectos afetivos, comportamentais e de atitude (COSTA; MCCRAE, 1992; JOHN; MCCRAE, 1992; SILVA; NAKANO, 2011). E, atentando-se a esses aspectos, perceber-se-á que eles são parte das próprias definições das inteligências social e emocional.

Sendo assim, após essa breve análise sobre personalidade e os seus cinco grandes fatores, é possível enxergar o porquê de o campo educacional ter buscado beber na fonte da psique humana para que fosse possível garantir uma educação que levasse em conta a integralidade do ser humano. Como visto, entender o ser humano não é tarefa simples, mas também não é impossível – é preciso possuir um olhar atento ao modo que os sujeitos agem e reagem a situações diversas e observar que

características pessoais emanam em suas relações interpessoais. E é justamente nesse ponto que o modelo de traços de personalidade, o Big Five, entrará em cena para auxiliar no desenvolvimento de projetos integrais de educação.

Apesar de existir estudos no campo da Psicologia que dão uma base muito significativa ao conceito de emoções e qual o efeito da presença ou ausência delas na formação individual dos sujeitos, é importante ressaltar que uma ciência de qualidade não se faz com apenas uma perspectiva. É necessário ter acesso a outros pontos de vistas sobre o mesmo objeto para que, desse modo, o investigador possa melhor compor suas discussões científicas, apoiadas não somente naqueles pontos em que acredita, mas também nos contrapontos e distintas vertentes – assim concedendo ao seu trabalho uma maior riqueza na sua fundamentação. Tendo dito isso, pesquisadores nos campos da antropologia e da sociologia (LUTZ; ABU-LUGHOD 1990; WILLIAMS 2001; AHMED, 2004) defendem que as emoções vão muito mais além da simples percepção dos traços psicológicos que os sujeitos demonstram mediante contato a um objeto qualquer; para esses pesquisadores, as perguntas não deveriam ser ‘o que são emoções?’ ou ‘como eu me sinto?’ mas sim ‘o que as emoções fazem?’ e ‘por que eu me sinto assim?’.

A partir do momento em que os sujeitos mudam o foco das perguntas, eles começam a perceber que, por mais que as emoções sejam individuais, a construção delas não depende única e exclusivamente deles. Segundo Ahmed (2014), elas vão além do conceito de constructos sociais internos e não devem ser consideradas simples reações consequência dos contatos de determinado sujeito com um outro sujeito ou objeto. As emoções devem ser vistas como práticas profundamente impactadas pelas relações sociais e culturais que os indivíduos possuem ao longo da vida; desse modo, segundo essa corrente de antropólogos e sociólogos, “[...] ao invés das emoções serem entendidas como surgindo de dentro para fora, as emoções são assumidas como vindo de fora e movendo-se para dentro.” (AHMED, 2014, p. 9).

Esse outro olhar sobre o que seriam as emoções e como elas são construídas é de suma relevância na construção do presente trabalho. Uma vez que a proposta dessa averiguação científica é também desenvolver no sujeito um pensamento sistêmico, entender as emoções como frutos diretos da complexidade do mundo atual e suas relações com os indivíduos é garantir que eles façam parte de um processo de desenvolvimento humano a partir do qual percebam que até mesmo as emoções

precisam ser contextualizadas, no tocante a um entendimento que seja condizente com a realidade que se assume perante eles.

Contextualizar é reintegrar o objeto no contexto, ou seja, é vê-lo existindo no sistema. E ampliando ainda mais o foco, colocando o foco nas *interligações*, veremos esse sistema interagindo com outros sistemas [...] A natureza não corresponde ao nosso ideal de simplicidade e simetria, não produz simetrias perfeitas [...] contextualizar é, portanto, realizar operações lógicas contrárias [...] às operações de simplificação que produzem uma simplicidade atomizada. As operações lógicas que constituem esse movimento [...] permitirão ver uma *complexidade organizada* (VASCONCELLOS, 2012, p. 112-113).

Assim, um educador deve assumir que o desenvolvimento das emoções é social e culturalmente interligado a um contexto maior e que elas são fatores interconectados às conjunturas que circundam os sujeitos, sendo dinamicamente construídas ao longo das experiências de vida de cada um. Os processos educativos devem, portanto, englobar procedimentos que auxiliem os indivíduos a perceberem que até mesmo as emoções que eles sentem são resultado de um processo mais complexo, para que desse modo, em posse desse entendimento, aos sujeitos sejam disponibilizados os meios para uma aprendizagem humana e integral.

3.2 OS PROJETOS BRASILEIROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Um projeto de educação integral que vise sucesso deve superar o currículo fragmentado e fundamentado em disciplinas descontextualizadas com o mundo e desconectadas entre si. O ponto central da educação integral é justamente a interlocução entre as disciplinas com as particularidades sociais e emocionais de cada indivíduo e as demandas do mundo moderno. A educação integral deve acontecer não somente em diferentes espaços sociais, como também ao longo de toda a vida do sujeito, pois como já foi discutido anteriormente, a base desse pensamento autônomo está no estado inconcluso do ser humano.

O problema é que, segundo Gadotti (2009), as pontes que devem ser construídas entre esses diferentes espaços e tempos da formação humana tornam-se falhas, pois

[...] via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua 'cultura primeira', as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. Na prática, para além da teoria que é quase sempre utópica, acabamos dicotomizando educação escolar e não escolar. Isso dificulta a aprendizagem dos alunos. Deveríamos trabalhar para superar isso. O papel dos educadores e das educadoras é, justamente, viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino. É mostrar que aprender faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e desafiador que, no final das contas, vai ter significados importantes na vida de cada pessoa. E para que assim seja, exige-se a adoção de procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade, ainda pouco exploradas num currículo formalista e, na maioria das vezes, meritocrático (GADOTTI, 2009, p. 11).

Como pode ser visto, faz-se significativa a necessidade de uma organização educacional que esteja pronta para formar alunos, professores e, de modo indireto, a sociedade. A educação deve ter significado na vida das pessoas envolvidas, e isso só acontecerá quando essas mesmas pessoas tiverem os seus 'eus' inseridos no processo educativo, deixando, desse modo, de serem apenas personagens passivas de um sistema que foi pensado para elas e que tem como objetivo formar cidadãos ativos em sociedade. Assim, encarar esse processo como um passo a passo de formação humana com traços sociais e emocionais é imprescindível.

A questão é mesmo esta: recuperar o prazer de aprender e de ensinar, com afetividade, estimulando a curiosidade, criando desafios para os alunos e para os professores, dialogando com eles. O processo educativo, nesse caso, tem mais sentido e significado para o aluno, fortalecendo identidades, aprofundando relações humanas e, por isso mesmo, provocando o interesse em aprender, em estar na escola, em compartilhar novas experiências com outras pessoas (GADOTTI, 2009, p. 12).

Assim sendo, nessa perspectiva, o sujeito passa a se sentir como parte fundante dos processos educacionais e constroem uma visão mais ampla do que é a educação integral, pois a partir desse momento os projetos não somente agem sobre esse sujeito, como o sujeito também passa a agir diretamente e a ter influência sobre aquele. E isso é o cerne da educação integral: formar indivíduos ativos e participantes que se formam a partir da compreensão de si mesmos, dos outros e do mundo ao seu redor.

3.2.1 Diálogos Socioemocionais

Inicialmente, aqui, é tratado o projeto de educação integral idealizado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). O citado instituto é uma organização sem fins lucrativos que foi fundada no ano de 1994 com a premissa de auxiliar na formação de sujeitos aptos a viverem plenamente em sociedade. Com vinte e seis anos de atuação no Brasil, o IAS acredita que é através da implementação de uma educação integral que a sociedade pode superar as dívidas educacionais do passado e preparar os cidadãos do país para enfrentar os novos desafios do século 21, e sua proposta visa à colaboração para que

[...] escolas superem o ensino tradicional de mero acúmulo de conhecimentos: esse século demanda que a educação de jovens e crianças seja plena para que desenvolvam seus potenciais e possam fazer escolhas na vida. A aprendizagem vai além da teoria e passa a envolver tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais. Em conjunto, as competências fortalecem os alunos para que continuem aprendendo, ingressem no mundo do trabalho e contribuam para o seu entorno social, sabendo resolver problemas, trabalhar em time, enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva, entre outras realizações ao longo da vida, na escola e fora dela. Tudo isso valorizando a diversidade e os projetos de vida de cada um! (INSTITUTO..., 2021).

O Instituto Ayrton Senna tem como meta desenvolver nos alunos os seus plenos potenciais através de uma educação integral, por isso se tornou mundialmente conhecido e hoje é parceiro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da OCDE. O instituto define como missão produzir

[...] conhecimento e experiências educacionais inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, capacitar educadores e propor políticas públicas com foco na educação integral. Criatividade, colaboração e a capacidade de resolver problemas são, hoje, competências tão importantes quanto aprender a ler, escrever e fazer contas. É por isso que acreditamos no desenvolvimento pleno de crianças e jovens para enfrentar os desafios do século 21. Desenvolvemos soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam replicáveis em escala. Nossas soluções são levadas às escolas em parceria com as Secretarias de Educação para fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (INSTITUTO..., 2021).

Como pode ser visto, a ideologia do IAS é profundamente conectada com a necessidade de uma educação que forme seres humanos pensantes e cientes do seu papel no mundo, sem se alhear das características individuais e inatas de cada indivíduo. É interessante ressaltar o posicionamento que o instituto toma no tocante a enxergar a educação como algo que vai além dos muros escolares, reforçando a ideia de que a educação não pode ser reputada como uma ciência puramente voltada para um ensino desconectado da realidade individual e social, mas sim como um objeto de estudo que não somente tem impacto em outras áreas, como também sofre implicações de outras tantas.

O instituto conta com o projeto denominado Diálogos Socioemocionais. Essa iniciativa se dispõe a apoiar os educadores e gestores na promoção de uma educação nos moldes integrais, e se baseando em evidências, torna por construir

[...] soluções educacionais voltadas ao desenvolvimento de competências importantes para a vida no século 21[...] e se caracteriza como uma proposta educacional estruturada para planejar, auxiliar e acompanhar sistematicamente o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes pela rede pública de ensino como um todo, desde a Secretaria de Educação até a sala de aula (INSTITUTO..., 2021).

A implementação de uma educação foi pensada pelo IAS partindo do planejamento e chegando até a execução e um acompanhamento de perto sobre o modo que o projeto está sendo aplicado e os resultados que estão sendo obtidos. Segundo o instituto, o objetivo geral do projeto educacional Diálogos Socioemocionais é preparar os sujeitos para os novos desafios pessoais, sociais, econômicos e ambientais do século 21 através de um desenvolvimento intencional e planejado dos estudantes¹⁶; e essa proposta é constituída por quatro fatores (INSTITUTO..., 2021), são eles:

a) formação de professores e gestores no intuito de os preparar para entender como o projeto funciona, como ele pode ser flexibilizado mediante a diferentes realidades, e de que modo ele precisa ser implementado para que se obtenham resultados significantes;

¹⁶ Nem todos os anos escolares são compreendidos nesse projeto. Os alunos participantes têm de estar matriculados no intervalo dos anos do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio.

b) instrumentos e metodologias para uso dos professores, com a finalidade deles poderem acompanhar o desenvolvimento das competências socioemocionais, sempre levando em consideração as características e os objetivos individuais de cada discente, e, havendo a necessidade, poderem replanejar as atividades para a obtenção de um melhor resultado;

c) instrumentos e metodologias para o uso das Secretarias de Educação, a fim de que elas possam conduzir e compreender o que está funcionando ou não na política educacional vigente;

d) uma cultura de compartilhamento de informações por parte dos docentes envolvidos no projeto. Eles dividem suas experiências a respeito das atividades por eles praticadas e dos resultados obtidos para que, como isso, haja uma troca de ideias para uma potencialização dos resultados do desenvolvimento das competências socioemocionais.

A descrição desses quatro fatores deixa explícito que ideia de uma educação integral não pode apenas ficar no romantismo das ideias: é necessário um planejamento bem minucioso dos instrumentos que serão utilizados pela escola e pelos órgãos gestores da educação, uma formação daqueles que participam direta e indiretamente dos processos educativos para que nada passe despercebido e uma firme noção sobre a importância de partilhar experiências no intuito de se corrigir possíveis erros e aprimorar os acertos.

Em um dos seus vídeos institucionais¹⁷, o Instituto Ayrton Senna traz alguns relatos de experiências de alunos, professores, coordenadores e diretores oriundos de duas escolas públicas no estado do Ceará. Inicialmente, a coordenadora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Luíza Sabóia Ribeiro, localizada na cidade de Paracuru, afirma que o projeto Diálogos Socioemocionais tem um papel muito positivo e serviu para nortear os trabalhos não somente dos professores, mas como também da coordenação e diretoria escolar. Ela ainda ratifica que

[...] todos na escola conseguiram enxergar a importância e conseguiram perceber que com esse direcionamento é mais fácil se planejar uma aula, é mais fácil ter intencionalidade. E eles começam a ver no aluno não só o aluno desinteressado, o aluno que falta, o

¹⁷ O link para o vídeo 'Instituto Ayrton Senna | Competências socioemocionais na escola – Diálogos Socioemocionais' é <https://www.youtube.com/watch?v=eMKfDhDzIDM&t=3s>. A utilização desse vídeo como material de referência é permitida com base na Lei nº 12.527 de 18/11/2011 e na Resolução CNS nº 510 de 07/04/2016.

aluno que dorme; mas o aluno que naquele momento algo está acontecendo para ele estar daquele jeito, então eu vou procurar o porquê [...] (INSTITUTO..., 2018).

A partir desse testemunho da coordenadora escolar, é possível perceber a urgência por um entendimento mais amplo das circunstâncias que levam determinado aluno ou aluna a agir dessa ou daquela forma. Entender o porquê de um comportamento, uma ação ou uma reação é fundamental para que escola e aluno possam construir pontes de relacionamento baseadas na confiança, e que sejam duradouras e frutíferas. E essa consciência sobre a importância de se buscar uma compreensão acerca do que o outro pensa é também constatado pelos estudantes que fazem parte do programa. Uma aluna atesta que o ensino das habilidades sociais mudou a sua vida, pois ela passou a entender os anseios daqueles ao seu redor. Sobre isso, ela relata que tinha

[...] um aluno que ele era muito fechado e eu não tinha empatia então eu, tipo, deixava. Aí com o trabalho da empatia na minha vida, eu acabei 'não, isso não é normal', 'não é correto ele ficar largado no meio, atrás da sala'. Então eu comecei a conversar com ele. Hoje em dia ele não é mais assim, ele consegue conversar com todo mundo, eu consigo conversar com todo mundo [...] (INSTITUTO..., 2018).

Além de desenvolver ainda mais a sua inteligência social, a aluna pontua que a obtenção de habilidades emocionais também foi um fator preponderante na constatação sobre os impactos das aptidões holísticas em sua vida. Ela relata que era muito dispersa e que sua atenção era perdida sem que precisasse de algo muito significativo para tal e que isso, decerto, era um fator muito ruim para a vida dela. Porém, segundo a aluna, a inteligência emocional não somente a fez perceber essa falha no seu foco, como também em outros aspectos como a persistência e a perseverança. E essa noção clara sobre algumas de suas qualidades que precisavam ser melhoradas a auxiliou a enfrentar os obstáculos mais responsabilmente e ir em busca de soluções para um melhor entendimento e desenvolvimento dessas habilidades e sentimento (INSTITUTO..., 2018).

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Netinha Castelo, localizada na cidade de Sobral, a diretora da instituição levanta um ponto contundente sobre o papel da escola no tocante a ajudar os alunos a resolver as situações conflituosas que ocorrem fora do muro das escolas. Ela afirma que os estudantes clamam por um olhar

mais atento e cuidadoso da escola; e por mais que, verbalmente, eles não expressem essa vontade, ela está subliminar às falas e comportamentos e, segundo ela, é dever da escola agir ativamente para não permitir que esse pedido subconsciente passe despercebido e incólume (INSTITUTO..., 2018). A coordenadora pedagógica da mesma escola consolida o pensamento da diretora quando afirma que o projeto Diálogos Socioemocionais funciona como dispositivo auxiliador dessa dinâmica dialógica e compreensiva, pois sistematiza as ações que devem ser tomadas pela escola e chama a atenção daqueles professores que ainda não entendem a importância de valorizar o ensino de habilidades emocionais e sociais (INSTITUTO..., 2018).

Sobre isso, uma professora que trabalha na mesma escola, continua com o raciocínio e discorre sobre a importância dessa inteligibilidade docente. Ela sustenta o raciocínio de que os professores são parte insubstituível e importantíssima para que uma educação mais humana se faça verdadeira, não apenas porque são linha de frente da implementação educacional como também a relação que é construída de professor/aluno é de parceria, e essa parceria sendo bem estabelecida, as consequências positivas serão sentidas não apenas dentro da escola como também para a família e todo o entorno social do estudante (INSTITUTO..., 2018). Confirmando essa linha de pensamento, uma outra aluna declara que

[...] a cada dia que passa quando [...] eu percebo que eu estou me conhecendo mais, isso é incrível porque, se eu também conheço um erro meu, logo eu sou capaz de corrigir. Eu acho que os valores que foi passado aqui, como me ajudou a me autoconhecer, influenciou em tudo. Porque eu estou aprendendo a conviver com a sociedade, e lá mais na frente eu vou ter muito menos dificuldade porque eu vou saber lidar com as pessoas e comigo mesma [...] (INSTITUTO..., 2018).

Pode-se notar o impacto que as inteligências emocional e social tiveram na vida da aluna, pois o autoconhecimento foi fundamental para que ela pudesse enxergar de maneira mais clara a relevância para aqueles que entendem mais fielmente a dinâmica social e emocional das interações humanas. E por mais que não seja um objetivo direto do projeto em questão, indiretamente percebe-se a presença de um pensamento sistêmico na aluna, pois para aprender a conviver em sociedade é necessário compreender como os sistemas sociais se organizam, para que, dessa

forma, as ações e reações a determinadas situações sejam flexíveis e compatíveis com o sistema organizacional em que o sujeito está inserido.

No intuito de embasar a presente averiguação não apenas em relatos promocionais de vídeos institucionais, mas sim com dados sobre a aplicação do projeto em prática, tentou-se contato com as Secretarias de Educação de algumas cidades brasileiras que têm o Diálogos Socioemocionais como parte integrante dos projetos pedagógicos para os seus municípios, como também com o próprio Instituto Ayrton Senna. Porém, a possibilidade de liberação de quaisquer documentos precisou passar por uma cadeia burocrática muito grande, e até a presente data, nenhum material solicitado foi disponibilizado. A presente pesquisa só teve acesso aos documentos digitais do próprio website da instituição e vídeos promocionais no canal oficial do instituto na plataforma online de vídeos YouTube.

Analisando, então, a pouca documentação escrita encontrada que descreve o projeto, em parte dela, o Instituto Ayrton Senna disponibiliza cinco módulos que tratam os cinco pilares do projeto Diálogos Socioemocionais, porém majoritariamente sob a perspectiva docente. Baseando-se no modelo de personalidade, como no Big Five, o modelo do IAS também possui cinco os grandes fatores (que ele denominou macrocompetências), porém diferentemente do primeiro, o segundo adotou menos fatores de segunda ordem (o que ele chamou apenas de competências), como mostra a figura 11 a seguir.

Figura 11: As Macrocompetências e suas Competências



Fonte: INSTITUTO... (2021).

Sobre cada um dos cinco dos fatores de personalidade e seus fatores de segunda ordem, denominado pelo presente instituto de macrocompetências e competências respectivamente, o Instituto Ayrton Senna analisa qual o impacto delas na vida e docência do professor, a partir da demonstração de como o docente obteria e praticaria tais macrocompetências, assim como as usaria na mediação com os estudantes – mas esse último ponto, sobre a perspectiva socializante e pessoal do aluno, pouquíssimo foi discutido. E sobre as esferas da gestão e da família, nada foi encontrado que discutisse o impacto que o projeto tem nessas perspectivas, o que pode ser visto como ruim, pois como já observado anteriormente, a educação se faz com a sociedade e não apenas com o professor.

O que se percebeu foi que os módulos foram criados para professores se autoconhecerem e entenderem mais sobre os pilares sociais e emocionais do projeto e, então, planejarem suas aulas, porém de modo muito superficial e sem qualquer aprofundamento real sobre as nuances práticas do projeto Diálogos Socioemocionais e as consequências dessa educação social e emocional no processo educativo e na vida nos sujeitos educandos. A ideia que se tem é que as informações referentes às práticas pedagógicas do projeto são guardadas às sete chaves, sem qualquer acesso fácil ao público – o que levanta questionamentos sobre esse ato, e que não pode ser visto como uma falha destituída de intencionalidade, haja visto que o projeto do Instituto Ayrton Senna está sendo implementado na esfera pública de ensino, então, isso, em si, já deveria ser prerrogativa para um fácil acesso à informação.

3.2.2 MentelInovadora

Aqui será tratado o projeto de educação integral idealizado pela Mind Lab. A Mind Lab é uma instituição fundada em Israel no ano de 1994 que visa, como consequência direta de vastas pesquisas na área educacional, desenvolver tecnologias inovadoras para o aprimoramento das habilidades e competências emocionais, sociais, cognitivas e éticas, de modo que os alunos desenvolvam suas características humanas e, conseqüentemente, vivam de forma mais harmônica e feliz. A sua metodologia se funda na utilização de jogos de raciocínio que invocam nos alunos a vivência de situações do cotidiano e garantem uma experiência de aprendizagem inovadora para alunos e professores (MIND LAB, 2021).

Segundo o instituto, os resultados são comprovados mediante a aplicação do projeto em mais de vinte países ao longo dos seus quase trinta anos de existência. Até o ano de 2018, a Mind Lab divulgou que sua metodologia já estava sendo aplicada em mais de mil escolas e já havia formado mais de quatro milhões de alunos e quinze mil professores mediadores – e a consequência desse amplo aporte foi um aumento de 10 pontos percentuais nas notas das disciplinas escolares e um crescimento de mais de doze pontos percentuais na retenção dos alunos nas escolas (MIND LAB, 2021).

Essa ideia de educação moderna vem sendo trabalhada no programa MentelNovadora que, de acordo com Garcia e Abed (2010), trata-se de uma proposta curricular-pedagógica de caráter interacionista e que objetiva o desenvolvimento de um conjunto de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e éticas através da prática de jogos de raciocínio, enfatizando uma aprendizagem significativa e mostrando a importância do papel do professor mediando todo o processo. Segundo Garcia et al. (2012), a operacionalidade desse projeto está na proposição da inserção de uma disciplina no currículo escolar, com uma aula semanal de cinquenta minutos ministrada pelo professor da escola em que o MentelNovadora está sendo aplicado, contando com a supervisão da equipe pedagógica do Mind Lab Brasil.

Conforme Garcia et al. (2012), o MentelNovadora possui três pilares: Jogos de Raciocínio, Métodos Metacognitivos e o Professor Mediador. Sobre o primeiro pilar, Garcia et al. (2012) trazem que

[...] os jogos de raciocínio são utilizados, em sala de aula, com o objetivo de organizar experiências concretas e intensas. Os jogos e a experiência do jogar 'simulam' situações do cotidiano, da realidade, e as experiências vividas durante as aulas servem como sustentáculo para a construção e ampliação dos recursos internos dos estudantes - estratégias e métodos metacognitivos – inicialmente estudados para se jogar melhor. Por meio de ações intencionais, o professo-mediador promove a transcendência das aprendizagens do 'aqui e agora' do jogo para outras disciplinas curriculares, outros contextos e outras esferas da experiência humana (GARCIA ET AL., 2012, p. 29).

Porém, faz-se válido ressaltar que as aulas do MentelNovadora não são aulas 'de jogo', mas 'com jogo', e que o intuito delas não é formar jogadores eficazes, mas sim colaborar na formação de indivíduos com melhores recursos internos para lidar com a realidade de maneira mais sóbria, flexível e madura (GARCIA; ABED, 2010). A presença dos jogos na didática das aulas simula situações do mundo real que

provocam nos alunos a vontade de pensarem em estratégias de solução para esse ou aquele problema.

Por meio da experiência do jogar, proporcionamos a construção de métodos metacognitivos, que são recursos organizadores do pensamento e da ação diante das mais diversas situações do cotidiano, simuladas pela estrutura do jogo. As crianças aprendem a pensar sobre o próprio pensamento e se apropriam de estratégias não só para jogar melhor, mas como recursos internos para serem utilizados em todas as situações da vida cotidiana e nos demais componentes curriculares, como Matemática, Português, Ciências, História, entre outros (GARCIA; ABED, 2010, p. 16).

Sabendo, então, do papel que os jogos têm no presente projeto, parte-se para o segundo pilar do Mentalnovadora, que são os Métodos Metacognitivos. Sobre esses, Garcia et al. (2012) os definem como

[...] recursos metacognitivos organizadores do pensamento e da ação, que ajudam a lidar com mais consciência e de modo mais eficaz com as situações do cotidiano, simuladas pela estrutura do jogo. Cada método é intencionalmente nomeado por uma metáfora [...] Por exemplo, o 'Método do Semáforo' nos remete ao objeto 'semáforo', cuja função é organizar o trânsito de veículos e pedestres, estabelecendo-se os momentos para 'parar', 'ficar atento' e 'andar'. Da mesma forma, o 'Método do Semáforo' ajuda as pessoas a se organizarem internamente diante das situações, de modo a não se prejudicar por respostas impulsivas ou a não ficar paralisado diante da necessidade de uma resposta ponderada e refletida (GARCIA ET AL., 2012, p. 29-30).

Como pode ser visto, o ato de raciocinar sobre algum pensamento exigirá do aluno o amadurecimento de uma série de habilidades que o permitirão enxergar a situação de maneira mais clara e objetiva, favorecendo, assim, o 'pensar' antes de 'agir'. E os jogos têm um papel facilitador nessa perspectiva, pois como eles fazem parte do dia-a-dia de muitas crianças, entender as situações reais da vida por meio deles ficará mais tangível e perceptível. O que traz para a discussão o terceiro pilar: o Professor Mediador. Toda essa implementação, para ser válida e eficaz, passa pelas mãos do professor que irá fazer a interlocução das habilidades objetivadas e os alunos. Sobre esse pilar, Garcia et al. (2012) afirmam que

[...] as aprendizagens construídas durante as aulas são exploradas pelo professor-mediador, de forma intencional, para que os alunos estabeleçam possíveis transcendências, ou seja, ampliações da

aprendizagem para além da experiência imediata. Para tanto, no processo de formação inicial e continuada, aprofundamos aspectos teóricos das ações intencionais do professor para estimular o avanço das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas – cognitiva, emocional, social e ética. Todos os professores recebem o livro ‘Mediação da Aprendizagem’ como suporte teórico de suas ações, que podem e são replicadas nas outras aulas, para além do Projeto. Por fim, há uma ênfase nos exercícios e registros, realizados no Livro do Aluno, para consolidar, sistematizar e favorecer a autoria em relação aos conteúdos estudados (GARCIA ET AL., 2012, p. 30).

Como visto, os três pilares do MentelNovadora se interconectam e são primordiais para entender como funciona o projeto do Mind Lab. É significativo trazer para o presente diálogo que o material pedagógico usado pelo programa não se constitui apenas dos livros do professor; existe também um Kit Aluno (composto pelos livros didáticos e jogos que serão utilizados ao longo do ano e um encarte para que a família do aluno seja inserida na metodologia) e um Kit Escola (composto por uma biblioteca de jogos – físicos para a Educação Infantil, Fundamental I e II; e digitais para o Ensino Médio –, e mais uma série de materiais complementares para apoio).

Como informado pelo Mind Lab na documentação encontrada, eles disponibilizam uma vasta estrutura de apoio e organização durante todo o seu desenvolvimento. Além disso, também são promovidos eventos de vários tipos, a exemplo de formação continuada de professores e de compartilhamento de experiências e atividades exitosas. Toda a estrutura do MentelNovadora foi pensada para atender as expectativas dos agentes educacionais envolvidos sobre não somente o ‘antes’ e o ‘durante’ do projeto, mas como também o ‘depois’ de sua implementação, a fim de que os resultados obtidos sejam melhor sabidos e entendidos (GARCIA et al., 2012; MIND LAB, 2021).

Após terem sido discutidos esses pontos, é válido retomar o ponto das habilidades que são o objetivo maior do desenvolvimento do MentelNovadora. Segundo o Mind Lab (2021) e, como visto há pouco, são quatro os conjuntos de habilidades essenciais para a vida de uma pessoa, como pode ser visto na figura 12 que as divide em quatro categorias:

Figura 12: Habilidades para a vida



Fonte: Mind Lab (2021).

Essas quatro habilidades, segundo o Mind Lab, são vistas como fundamentais no desenvolvimento mais completo de um sujeito, garantindo a ele uma preparação para conviver de modo satisfatório em sociedade, principalmente com as novas demandas socioeconômicas e tecnológicas do presente século. Mas vale pontuar que as pesquisas disponibilizadas pelo Mind Lab não permitem que se analise o programa para desenvolver as habilidades holísticas e formar um sujeito completo, justamente pela falta de dados comprobatórios que pudessem ser analisados em pesquisas científicas diversas. De todo modo, como mostra a figura 6 e segundo Garcia et al. (2012), para que essa construção seja fosse bem firme, a aplicação de cada módulo (que é o curso aplicado em cada semestre letivo escolar) leva em conta a faixa etária dos alunos, de modo a que as atividades propostas pelo programa possam atingir um desenvolvimento mais adequado a cada idade, como mostra a figura 13 a seguir:

Figura 13: Currículo por faixa etária

Educação Infantil		Ensino Fundamental Anos Iniciais		Ensino Fundamental Anos Finais		Ensino Médio	
1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
4 anos Conceitos básicos de pensamento	4 anos Objetivos compartilhados	1º ano Administração e Análise de Dados	1º ano Habilidades de Pensamento Lógico	6º ano Habilidades avançadas de pensamento	6º ano Planejamento o futuro	1º ano Resoluções de problemas	2º ano Tomada de decisões
5 anos Combinando padrões	5 anos A natureza dos grupos	2º ano Unindo Forças	2º ano Imaginando	7º ano Benefícios da colaboração	7º ano Tomada de decisões	2º ano Trabalho em equipe	2º ano Autoconfiança e resiliência
		3º ano Fazendo Perguntas	3º ano Mergulhando nos Métodos	8º ano Tática e estratégias	8º ano Investindo recursos	3º ano Harmonia e equilíbrio	3º ano Projeto de vida: ética e cidadania
		4º ano Resolvendo Problemas	4º ano Planejando e ordenando	9º ano Gerenciamento de risco	9º ano Aplicação da memória		
		5º ano Analisando Informações	5º ano Gerenciamento de Recursos				

Fonte: Mind Lab (2021).

Sobre esse currículo, um estudo feito pela instituição de ensino superior e pesquisa Insper, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, fez um levantamento a partir dos livros do professor do 5º ano do Ensino Fundamental, com vistas a buscar quais seriam as orientações dos módulos do respectivo ano escolar; e organizaram em uma tabela as informações encontradas, como mostram as figuras 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20:

Figura 14: Orientações curriculares para o 5º ano do ensino fundamental (parte 1)

Lição	Assunto da lição	Aula	Habilidades priorizadas	Jogo
1º Semestre				
Módulo: "Analisando Informações"				
Lição Introdutória	Metodologia do Programa MentelInovadora no desenvolvimento de habilidades	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> Compreender e aplicar as regras de um jogo; Respeitar os combinados e regras; Agir de maneira planejada, analisando, gerenciando e organizando hipóteses sobre o que pode vir a acontecer; Organizar, em uma sequência apropriada, as melhores ações para se atingir um objetivo. 	Kit: Code Breaker

Fonte: Insper (2018, p. 43).

Figura 15: Orientações curriculares para o 5º ano do ensino fundamental (parte 2)

Lição	Assunto da lição	Aula	Habilidades priorizadas	Jogo
1º Semestre				
Módulo: "Analisando Informações"				
Lição 1	Obter e analisar informações	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Usar vocabulário e conceitos apropriados, buscando utilizar o significado correto das palavras; • Considerar mais de uma fonte de informação simultaneamente, que devem ser consideradas conjuntamente para a compreensão e elaboração de uma situação-problema; • Criar e selecionar perguntas mais adequadas à elaboração e comprovação de hipóteses. 	Os Animais de Lucas
		Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar mais de uma fonte de informação simultaneamente, identificando elementos que devem ser considerados conjuntamente para a elaboração de perguntas que levam a informações precisas; • Criar e selecionar perguntas mais adequadas para identificar elementos-chave, quando possível; • Elaborar um plano de ação e executá-lo passo a passo. 	
Lição 2	Obtenção sistemática de informação	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar e comparar informações de forma planejada, sistemática e ordenada; • Discriminar as informações relevantes, filtrando os dados recebidos; • Acompanhar a análise dos dados e a construção de conclusões lógicas. 	Code Breaker
		Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar e comparar informações de forma planejada, sistemática e ordenada; • Discriminar as informações relevantes, filtrando e analisando os dados obtidos; • Acompanhar a análise dos dados e a construção de conclusões lógicas; • Formular resoluções lógicas na solução de situações-problema; • Levantar hipóteses decorrentes da análise lógica dos dados; • Criar e selecionar procedimentos mais adequados para a comprovação das hipóteses levantadas. 	
		Aula 3	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar e cruzar informações de forma planejada, sistemática e ordenada; • Discriminar as informações relevantes, filtrando e analisando os dados obtidos; • Acompanhar a análise dos dados e a construção de conclusões lógicas; • Formular conclusões lógicas na solução de situações-problema; • Levantar hipóteses decorrentes da análise lógica dos dados; • Criar e selecionar procedimentos mais adequados para a comprovação das hipóteses levantadas. 	

Fonte: Insper (2018, p. 44).

Figura 16: Orientações curriculares para o 5º ano do ensino fundamental (parte 3)

Lição	Assunto da lição	Aula	Habilidades priorizadas	Jogo
1º Semestre				
Módulo: "Analisando Informações"				
Lição 3	Ponto de referência	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Criar e selecionar perguntas mais adequadas à elaboração e comprovação de hipóteses; • Distinguir entre informação relevante e irrelevante; • Pesquisar informações de forma planejada, sistemática e ordenada. 	Código Da Vinci
		Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Criar e selecionar perguntas mais adequadas à elaboração e comprovação de hipóteses; • Distinguir entre informações relevantes e irrelevantes; • Buscar por informações de forma planejada, sistemática e ordenada. 	
Lição 4	Mapa de Aprendizagem	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar informações de forma planejada, sistemática e ordenada; • Criar imagens mentais; • Desenvolver e selecionar as perguntas mais adequadas para verificar hipóteses; • Identificar um elemento chave, sempre que possível. 	Código Da Vinci
Lição 5	Transferência de informação	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a importância do apoio mútuo e do trabalho em equipe como estratégias para a realização dos objetivos. • Planejar antecipadamente os recursos necessários para a realização dos objetivos; • Desenvolver agilidade e rapidez para a tomada de decisões; • Desenvolver a atenção em relação à linguagem não-verbal. 	Decifrando Gestos
		Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a importância do autoconhecimento como estratégia para a realização dos objetivos; • Perceber a importância do apoio mútuo e do trabalho em equipe como estratégias para a realização dos objetivos; • Planejar antecipadamente os recursos necessários para a realização dos objetivos; • Desenvolver percepção e representação mental das jogadas e das cartas; • Experimentar diversas formas de comunicar uma mensagem; • Desenvolver agilidade e rapidez para a tomada de decisões. 	
Lição 6	Obtendo e transferindo informações	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar informações de forma exata e precisa; • Auxiliar a lidar simultaneamente com mais de uma fonte de informação; • Perceber e definir claramente o problema, diferenciando dados relevantes dos irrelevantes; • Estabelecer estratégias para revisar e testar hipóteses. 	Círculo (Os Animais de Lucas, Code Breaker, Código Da Vinci e Decifrando Gestos)

Fonte: Inesper (2018, p. 45).

Figura 17: Orientações curriculares para o 5º ano do ensino fundamental (parte 4)

Lição	Assuntoda lição	Aula	Habilidades priorizadas	Jogo
1º Semestre				
Módulo: "Analisando Informações"				
Lição 6	Obtendo e transferindo informações	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a importância da comunicação clara e precisa, tanto na apreensão dos dados quanto na comunicação das respostas: comunicação não egocêntrica; • Coletar informações de forma exata e precisa; • Lidar simultaneamente com mais de uma fonte de informação; • Perceber e definir claramente o problema, diferenciando dados relevantes dos irrelevantes; • Desenvolver habilidades de comparar e contrastar informações; • Estabelecer estratégias para levantamento e verificação de hipóteses. 	Circuito (Os Animais de Lucas, Code Breaker, Código Da Vinci e Decifrando Gestos)
Módulo: "Raciocínio Avançado"				
Lição 1	Introdução	Aula 1	Esta primeira lição irá apresentar as Olimpíadas de Raciocínio aos alunos. Ela começa com uma descrição geral do que está por vir, desde as competições em sala de aula até as Olimpíadas Internacionais Mind Lab. Os objetivos e regras das Olimpíadas Mind Lab serão apresentados, com uma série de histórias interessantes que ocorreram em competições anteriores. A lição dará uma visão inicial do empolgante, fascinante e desafiador mundo dos torneios.	-
Lição 2	Estratégia de Jogo (RA)	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Agir de acordo com o planejado, considerando várias fontes de informação; • Gerenciar os recursos disponíveis; • Entender a importância de ter um raciocínio flexível; • Identificar ameaças; • Perceber e considerar várias possibilidades para organizar as ações. 	Quoridor
		Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Agir de acordo com o planejado, considerando várias fontes de informação; • Gerenciar os recursos disponíveis; • Flexibilizar o raciocínio; • Identificar ameaças; • Perceber e considerar várias possibilidades para organizar as ações; • Desenvolver o autocontrole e a postura adequada para o enfrentamento de uma situação de torneio. 	
Lição 3	Estratégia de Jogo (RA)	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância do planejamento e do gerenciamento quando os recursos são limitados; • Tomar decisões demonstrando flexibilidade e versatilidade; • Antecipar possíveis dificuldades ao longo do caminho, levando em conta uma variedade de informações; • Gerenciar recursos a curto, médio e longo prazos. 	Octi

Fonte: Inesper (2018, p. 46).

Figura 18: Orientações curriculares para o 5º ano do ensino fundamental (parte 5)

Lição	Assunto da lição	Aula	Habilidades priorizadas	Jogo
2º Semestre				
Módulo: "Raciocínio Avançado"				
Lição 3	Estratégia de Jogo (RA)	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância do planejamento e do gerenciamento quando os recursos são limitados; • Tomar decisões demonstrando flexibilidade e versatilidade; • Antecipar possíveis dificuldades ao longo do caminho, levando em conta uma variedade de informações; • Gerenciar recursos a curto, médio e longo prazos; • Desenvolver o autocontrole e a postura adequada para o enfrentamento de uma situação de torneio. 	Octi
Lição 4	Estratégia de Jogo (RA)	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar dados de maneira organizada e sistemática; • Demonstrar flexibilidade e adaptação às novas circunstâncias criadas pelas ações de outros indivíduos; • Produzir um planejamento a longo prazo considerando as etapas e a produção de dados de forma sistemática e ordenada. 	Damas Olímpicas
		Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar dados de maneira organizada e sistemática; • Demonstrar flexibilidade e adaptação às novas circunstâncias criadas pelas ações de outros indivíduos; • Produzir um planejamento a longo prazo considerando as etapas e a produção de dados de forma sistemática e ordenada; • Desenvolver o autocontrole e a postura adequada para o enfrentamento de uma situação de torneio. 	
Lição 5	Estratégia de Jogo (RA)	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o planejamento e uma atitude não-impulsiva; • Compreender a importância do apoio mútuo (peças) e de dividir responsabilidades; • Aprimorar a orientação espacial. 	Abalone
		Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o planejamento e uma atitude não-impulsiva; • Compreender a importância do apoio mútuo (peças) e de dividir responsabilidades; • Melhorar a orientação espacial; • Desenvolver o autocontrole e a postura adequada para o enfrentamento de uma situação de torneio. 	
Módulo: "Gerenciamento de Recursos"				
Lição 1	Incentivar a criatividade e o planejamento de recursos	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a necessidade de planejamento e gerenciamento em situações em que os recursos são limitados; • Perceber o espaço de modo a orientar-se e compreender uma situação-problema. 	Formas e Cores

Fonte: Insper (2018, p. 47).

Figura 19: Orientações curriculares para o 5º ano do ensino fundamental (parte 6)

Lição	Assunto da lição	Aula	Habilidades priorizadas	Jogo
2º Semestre				
Módulo: "Gerenciamento de Recursos"				
Lição 1	Incentivar a criatividade e o planejamento de recursos	Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Exercitar a prática de planejamento das ações e gerenciamento de recursos limitados; • Orientar-se e ocupar posições favoráveis; • Tomar decisões em situações-problema demonstrando flexibilidade e versatilidade de pensamento; • Manifestar raciocínio crítico e consciente. 	Formas e Cores
		Aula 3	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar o uso de recursos limitados; • Tomar decisões em situações-problema demonstrando flexibilidade e versatilidade de pensamento; • Manifestar raciocínio crítico e consciente. 	
Lição 2	Tipos de recursos	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar várias fontes de informação simultaneamente utilizando-as para planejar suas ações; • Demonstrar noção orientação espaço-temporal; • Utilizar raciocínio lógico-hipotético. 	Pirâmide
Lição 3	Economizar recursos para alcançar um objetivo	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar várias fontes de informação simultaneamente em uma tomada de decisão; • Utilizar raciocínio lógico-hipotético; • Utilizar recursos de forma planejada. 	Pirâmide
		Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar simultaneamente várias fontes de informação em processos de tomada de decisão; • Usar raciocínio lógico. 	
Lição 4	Planejamento de recursos	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos limitados de forma planejada; • Desenvolver ideias criativas como recursos para resolução de problemas; • Reconhecer e comparar semelhanças e diferenças entre os métodos e estratégias utilizados. 	Circuito (Formas e Cores e Pirâmide)
Lição 5	Recursos limitados	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes fontes de informação para utilizar recursos de forma planejada; • Manter uma atitude controlada e não impulsiva; • Estabelecer objetivos secundários como caminho para a conquista do objetivo primário. 	Passagem Subterrânea
		Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar uma atitude exploratória buscando dados de forma planejada, sistemática e ordenada para elaboração de um planejamento de longo prazo; • Traçar estratégias e verificar hipóteses, indo além das impressões imediatas; • Manter uma atitude controlada e não impulsiva; • Antecipar possíveis dificuldades no percurso, considerando diferentes informações. 	

Fonte: Insper (2018, p. 48).

Figura 20: Orientações curriculares para o 5º ano do ensino fundamental (parte 7)

Lição	Assunto da lição	Aula	Habilidades priorizadas	Jogo
2º Semestre				
Módulo: "Gerenciamento de Recursos"				
Lição 5	Recursos limitados	Aula 3	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar uma atitude exploratória para recolher dados de forma planejada, sistemática e ordenada para desenvolver um planejamento a longo prazo; • Desenvolver estratégias e testar hipóteses para além das impressões imediatas. 	Passagem Subterrânea
Lição 6	Flexibilidade e versatilidade de recursos	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Usar vocabulário e conceitos de forma adequada; • Orientar-se de maneira eficiente no espaço, de forma a dominar as dimensões do tabuleiro e as diferentes possibilidades de jogadas; • Administrar recursos a longo prazo; • Traçar estratégias para levantar e verificar hipóteses. 	Octógono Fantástico
Lição 7	Força versus quantidade dos recursos disponíveis	Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar uma situação de forma sistemática e detalhada; • Traçar estratégias para levantar e verificar hipóteses; • Executar ações planejadas e desenvolver a flexibilidade para poder alterar as decisões diante de novas circunstâncias. 	Octógono Fantástico

Fonte: Insper (2018, p. 49).

Como visto, a Mind Lab organiza a sua estrutura de modo a desenvolver no aluno as habilidades sociais e emocionais de forma dinâmica e condizente não somente com a idade dos alunos como também com as prerrogativas do século atual. Um outro fato encontrado nesse recorte do projeto MentelNovadora e que vale ressaltar é a presença de aspectos dos pensamentos crítico e sistêmico em sua formulação. No módulo Gerenciamento de Recursos fica clara a importância desses dois tipos de raciocínio, quando o programa traz as habilidades manifestar raciocínio crítico e consciente e examinar uma situação de forma sistemática e detalhada como pertencentes a essa formação integral do sujeito.

Dessa forma, por mais que o pensar criticamente e sistemicamente não esteja no rol das habilidades descritas como fundantes do projeto MentelNovadora (ver figura 13), esses pensamentos permeiam a sua estrutura do currículo de modo a encorpar o desenvolvimento integral do aluno, fornecendo ainda mais aptidões para encarar a vida de maneira consciente, leve e flexível. E por inferência, visto o sucesso do projeto aqui no Brasil e mundo a fora, segundo a própria Mind Lab, a confluência que existe no projeto MentelNovadora entre as inteligências emocional e social e os raciocínios

crítico e sistêmico torna por ser comprovadamente eficaz no tocante a formação de um indivíduo com múltiplas habilidades.

Diferentemente do projeto aqui tratado anteriormente, o Diálogos Socioemocionais do Instituto Ayrton Senna (IAS), sobre o programa MentelNovadora e suas práticas e resultados, foram encontrados alguns estudos, não em um número suficientes que apresentassem comparativos de estudos que permitissem entender mais a fundo as nuances e formas de implementação do projeto, visto que a testagens de ideias e comparações de resultados positivos e negativos ampliam a compreensão sobre determinado objeto de pesquisa. Assim como no Diálogos Socioemocionais, ao MentelNovadora também faltou essa rede vasta de investigações de resultados abertos ao público. Na pouca documentação encontrada sobre as práticas do MentelNovadora, estão os estudos de Garcia et al. (2012) e do Insper (2018), que dentre outras coisas, objetivam explicar as nuances do projeto e verificar se a implementação dele está sendo de fato eficaz.

Em se tratando da pesquisa de Garcia et al. (2012), essa elaborada com o incentivo da própria Mind Lab, eles afirmam que o material do professor e os encontros de formação continuada fazem do projeto MentelNovadora um caminho seguro para a implementação de uma educação aos moldes integrais que formatará uma sociedade mais consciente, pois o modo pelo qual eles constroem esse caminho é pautado em resultados exitosos de pesquisas. Ainda segundo Garcia et al. (2012), os professores que fazem parte do projeto gostam demais dele e, por conta disso, são muito motivados para verem as suas ações se concretizarem em consequências reais na vida dos alunos e no impacto que esses terão na sociedade.

Por outro lado, a pesquisa do Insper (2018) traz uma contrapartida. Ele diz que realmente o projeto é bem-intencionado e organizado, mas as conclusões a que ele chega ao final de suas análises não é tão romântica quanto às de Garcia et al. (2012). O relatório do Insper (2018) traz um estudo mais complexo e detalhado que, dentre outras coisas, tenta comprovar as consequências da implementação do MentelNovadora, assim como o desempenho acadêmico dos alunos pertencentes ao estudo.

Dentre as habilidades cognitivas, investigamos o impacto sobre três tipos de raciocínio (lógico, abstrato e espacial), cinco funções executivas (controle inibitório, flexibilidade cognitiva, planejamento, atenção e organização) e sobre a metacognição. Dentre as

habilidades socioemocionais, investigamos o impacto sobre a regulação emocional (frustração e agressividade), a comunicação (assertividade e escuta ativa), o respeito e a mentalidade de crescimento. Essas habilidades cognitivas e socioemocionais foram selecionadas por serem aquelas que o Programa busca prioritariamente desenvolver (INSPER, 2018, p. 204).

Os resultados encontrados ao final dessa investigação científica, segundo o Insper (2018), mostram que falta ao programa MentelInovadora uma maior sensibilidade quanto a implementação do projeto. Isso porque em algumas redes de escolas, o impacto foi muito positivo e desenvolveu nos agentes envolvidos a consciência necessária a importância do objetivo final; já em outras, foi quase inexistente. Segundo o Insper (2018), nas escolas onde esse efeito não foi notado, a adesão ao projeto foi compulsória e não houve qualquer consulta ao corpo docente, o que acarretou numa mentalidade de 'obrigação' e não de 'entendimento' sobre o projeto em si. Segundo o instituto, o Mind Lab deveria produzir mais materiais para mostrar aos professores e gestores a importância pedagógica do projeto, antes mesmo da adoção, pois dessa forma o programa teria melhores efeitos com esse comprometimento consciente.

Ainda segundo o Insper (2018), uma provável fraqueza do programa está na inteligibilidade que os atores do projeto têm sobre o papel dos jogos na didática do pedagógica.

É evidente que o jogo é apenas uma forma didática e lúdica do Programa simular a realidade e trabalhar algumas formas de raciocínio e estratégias de abordagem e solução de problemas. O que realmente importa para o aluno é o emprego dessas estratégias em outros contextos. São essas estratégias, formas de raciocínio, abordagens e comportamentos transcendidas a outros contextos que esta avaliação buscou mensurar. Se a transcendência do mundo dos jogos para a vida ficou limitada, assim também ficará limitado o impacto do Programa (INSPER, 2018, p. 208).

De acordo com o Insper (2018), é fraco o esforço dos professores e alunos em transcenderem às práticas dos jogos que têm como papel fundante serem simuladores de situações da vida real, denotando a insuficiente formação docente sobre como trabalhar a transcendência em cada lição das habilidades e princípios trabalhados, sendo necessária uma maior consciência sobre objetivo concreto dos jogos.

Já do ponto de vista operacional, o Insper (2018) afirma que a evidência encontrada em seu estudo aponta para a inevitabilidade de uma melhor implementação do programa, através da garantia e monitoração da entrega em tempo dos kits necessários à implementação e que os cursos de formação docente sejam ministrados nas próprias escolas parceiras, não necessitando que os professores precisem se deslocar até outros locais, facilitando a logística de organização do tempo dos docentes.

3.3 OS PROJETOS NORTE-AMERICANOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Segundo Elbertson, Brackett e Weissberg (2009), o termo ‘aprendizagem social e emocional’ foi introduzido na comunidade científica no início dos anos de 1990, em uma conferência nos Estados Unidos da América, na qual estiveram presentes educadores, pesquisadores, e defensores de um desenvolvimento positivo em crianças – em termos psicológicos, de saúde e educacionais. A reunião tinha como objetivo demonstrar a necessidade de uma educação que primasse também o lado social e emocional dos alunos, pois assim os educandos teriam acesso a dispositivos que os auxiliariam a obter e manter relações pessoais saudáveis e profícuas por toda a vida (ELBERTSON; BRACKETT; WEISSBERG, 2009).

Ainda segundo esses autores, o resultado direto dessa conferência foi a criação da CASEL¹⁸, uma associação não somente especializada em definir os parâmetros mais específicos da aprendizagem social e emocional, como também focada em desenvolver pesquisas e servir como guia para aqueles que desejam uma formação educacional baseada nas premissas dessa aprendizagem mais integral do ser humano. Dito isto, essa comoção por parte dos entusiastas por uma educação progressista nos Estados Unidos foi o início de uma vasta rede de pesquisas norte americanas sobre o ensino de habilidades sociais e emocionais e a construção de uma educação focada no desenvolvimento mais humano e integral dos sujeitos (ELBERTSON; BRACKETT; WEISSBERG, 2009).

A presente averiguação percebeu que as pesquisas associadas a programas que objetivam o desenvolvimento de uma educação que forme um indivíduo mais

¹⁸ Em tradução direta para o português, a sigla significa ‘Colaborativo para a Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional.’

completo teve um número muito maior nos Estados Unidos do que as encontradas no Brasil. O compêndio de pesquisas utilizado aqui foi o Manual de Aprendizagem Social e Emocional: Pesquisa e Prática (DURLAK; DOMITROVICH; WEISSBERG; GULLOTTA, 2017)¹⁹. Nessa obra, são apresentadas de modo extenso as fundações, os programas e as avaliações da aprendizagem social e emocional. Aqui, serão tratados alguns dos projetos de implementação em escolas norte americanas, trazendo os objetivos e os resultados desses programas educacionais integrais.

Outro ponto no livro editado por Durlak, Domitrovich, Weissberg e Gullotta (2017) que vale a pena trazer para a discussão foi a categorização dos projetos por faixas dos anos de ensino formal – pré-escola, ensinos infantil, fundamental, médio e superior. Isso auxilia os pesquisadores da área na medida em que eles podem buscar por programas destinados a grupos de idade específicos e qual o impacto que eles têm no antes, no durante e no depois da implementação, levando em consideração a faixa etária dos indivíduos que são foco de determinado programa educacional integral. Nenhum processo educacional saudável se efetiva se não houver um currículo que leve em consideração os indivíduos educandos e que esteja voltado para a resolução de problemas, a aprendizagem independente e a reflexão crítica (DARLING-HAMMOND, 2010).

Dentre os níveis escolares trabalhados no livro escolhido como referencial das pesquisas norte americanas, para a presente pesquisa foi escolhido o ensino fundamental. Essa escolha teve como fundamento a ideia de que os jovens adolescentes com idades entre 10 e 14 anos passam por uma considerável maturação física e cognitiva e lutam para construir suas habilidades, autonomia e relações interpessoais, tudo isso aliado às constantes pressões sociais advindas do contexto escolar (JAGERS; HARRIS; SKOOG, 2017). Mas a realidade é que muitos dos sujeitos que adentram esses programas – principalmente as economicamente desfavorecidas – são despreparadas para atingir as demandas educacionais propostas, pois lhes faltam ou são fracas as habilidades sociais, emocionais e autorregulatórias necessárias para atingir o objetivo dos projetos educacionais em questão (JAGERS; HARRIS; SKOOG, 2017; BIERMAN; MOTAMEDI, 2017).

Por conta disso, a pressão para que os programas reflitam as mudanças societárias e as expectativas educacionais é cada vez maior, pois os jovens

¹⁹ Em tradução direta do inglês. O título original é *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*.

adolescentes são os que mais passam por situações que colocam em teste o seu preparo social e emocional no tocante a lidar com elas e procurar solucioná-las. Do mesmo modo que essa faixa etária dos 10 aos 14 serve como ponto de partida para uma formação de sucesso, pode na falha educacional servir como um preditivo do fracasso na construção das habilidades necessárias para que o adolescente conviva bem consigo mesmo e em sociedade; é nessa idade que problemas como sexo não seguro, violência, uso de drogas e indisciplina escolar, por exemplo, começam a serem notados (JAGERS; HARRIS; SKOOG, 2017).

Isso se dá pelo fato de que o contexto relacional e estrutural das salas de aula dos jovens adolescentes é frequentemente desconexo com a realidade das necessidades que eles têm para integralmente se desenvolverem e construir relações saudáveis. Assim, o trabalho para promover uma educação que tenha como cerne a formação de habilidades que transcendam o ensino cognitivo é de suma importância nessa fase escolar para que, desse modo, ela sirva como ponto ímpar que evitará a possível deterioração emocional e social dos jovens adolescentes e futuros adultos (JAGERS; HARRIS; SKOOG, 2017), evitando, dessa forma, a perpetuação de comportamentos erráticos e da falta de ensinamentos sobre quais são as posturas corretas e adequadas a se possuir.

Assim, o papel de uma aprendizagem social e emocional nessa idade é de não apenas servir como um meio facilitador para que os sujeitos possam criticamente alinhar os conteúdos escolares aos desafios dentro e fora dos muros escolares, mas também propiciar um ambiente no qual os sujeitos terão a oportunidade de construir relações com outros adolescentes e adultos que não são familiares, visto que a dinâmica fora de uma família demanda do indivíduo posturas e ações diferentes das que ele costumeiramente possui dentro de casa (JAGERS; HARRIS; SKOOG, 2017).

Desse modo, serão apresentados aqui duas classificações de programas de educação integral voltados para os jovens adolescentes: a) projetos que já têm resultados comprovadamente positivos e b) projetos ainda com pouco tempo de implementação, mas que possuem um futuro promissor. Sobre os que já funcionam, a quadro 3 a seguir mostra dois projetos:

Quadro 3: Programas que funcionam

	Programa	Grupo Participante do Programa	Resumo dos Resultados Significativos do Programa
1	<i>Life Skills Training</i>	Estudantes dos sexto e sétimo anos.	Houve um aumento das habilidades de recusa e diminuição do uso de drogas. Também houve um decréscimo dos seguintes aspectos: brigas, delinquência, ansiedade, direção e comportamentos sexuais arriscados. Houve um aumento dos seguintes fatores: assertividade, controle pessoal, tomada de decisão e solução de problemas.
2	<i>Responding in Peaceful and Positive Ways</i>	Estudantes dos sexto e sétimo anos	Houve uma diminuição dos seguintes fatores: uso de drogas, comportamento agressivo, violento e delinquente, violações do código escolar, pressão dos pares para uso de drogas e agressão física. Houve um aumento dos seguintes fatores: apoio dos pares para a não violência e satisfação com a vida.

Fonte: Adaptada de Jagers, Harris e Skoog (2017, p. 170).

Os dois programas escolhidos pelos pesquisadores foram examinados de perto considerando o contexto do parâmetro estabelecido por eles de pelo menos três estudos experimentais de sucesso. De acordo com Jagers, Harris e Skoog (2017), o primeiro programa – *Life Skills Training* (LST) – foi pensado como um projeto de construção das habilidades necessárias para que o sujeito resistisse ao uso de drogas, sob o contexto de promover habilidades emocionais e sociais como a autorregulação, a edificação de relações interpessoais saudáveis, a responsabilidade em tomada de decisões, e o lidar com a ansiedade e a frustração, dentre outros. O LST foi modelado para professores que trabalham com o Ensino Fundamental Maior (*Middle School*, como é conhecido nos Estados Unidos), com 15 sessões de formação no primeiro ano, e mais 15 que são implementadas no curso de mais dois anos.

O LST tem sido associado com impactos muito positivos na formação e fortalecimento das habilidades sociais e emocionais dos alunos, esses refletidos pelo aumento do autocontrole sobre o uso de drogas (como a maconha, o álcool, o tabaco e a metanfetamina), da assertividade, da tomada de decisões e da sagacidade para a

resolução de problemas (JAGERS; HARRIS; SKOOG, 2017). Assim, o programa consegue cumprir o seu primeiro objetivo, sendo o de diminuir a incidência de jovens no mundo das drogas e, conseqüentemente, construir neles uma inteligência social e emocional maior para gerir outras situações que, porventura, viessem a surgir.

O segundo programa, o *Responding in Peaceful and Positive Ways* (RPPW), surgiu como uma proposta curricular para prevenir a violência urbana advinda das escolas afro americanas, mas que ao fim também se mostrou muito efetivo em diversas escolas rurais. A ideia principal do RPPW, ao passo que é integrado a outros currículos escolares, é precaver atos violentos a partir do ensino de habilidades sociais e emocionais sob formas de como se resolver conflitos dos mais variados possíveis. Assim, a autonomia do sujeito é construída e sua consciência sobre o poder do autocontrole é sumariamente manifestada em todas as suas ações e reações e, desse modo, todos os tipos de agressões – físicas e emocionais – tiveram o seu número reduzido nas escolas onde o projeto foi implementado (JAGERS; HARRIS; SKOOG, 2017).

Como anteriormente mencionado, agora se faz necessário trazer para a discussão os programas considerados por Jagers, Harris e Skoog (2017) como promissores. Segundo os autores, os seguintes projetos foram classificados como tal devido a existirem evidências de efeitos esperados, sendo baseadas em alguns estudos controlados. O quadro 4 a seguir mostra oito projetos categorizados como promissores pelos seus excelentes resultados:

Quadro 4: Programas promissores

	Programa	Grupo Participante do Programa	Resultados Significativos do Programa
1	<i>Aban Aya Youth Project</i>	Afro-americanos de baixa renda, do quinto ao oitavo ano.	Aumento da empatia e redução da violência; diminuições significativas no crescimento da violência, comportamentos provocativos, delinquência, uso de substâncias e sexo inseguro para meninos.
2	<i>All Stars (and All Stars Plus)</i>	Predominantemente brancos, do sexto e sétimo ano.	Aumento na definição de metas, do vínculo escolar e da atenção dos pais. Houve uma redução da violência, da atividade sexual, do uso de substâncias e de crenças sobre a incongruência do estilo de vida do uso de substâncias.
3	<i>Facing History</i>	Predominantemente brancos, urbanos e	Aumento da competência social e redução de atitudes racistas.

	<i>and Ourselves</i>	suburbanos do oitavo ano.	
4	<i>Keepin' It Real</i>	Predominantemente latinos da zona urbana do sétimo ano	Diminuição do uso de substâncias, normas, atitudes e estratégias de resistência melhoradas.
5	<i>Lions Quest</i>	Diversos alunos do sétimo ano.	Diminuição do uso prolongado e recente de maconha na vida e do consumo excessivo de álcool.
6	<i>MindUP</i>	Diversos alunos do quarto e sétimo anos (Canadá)	Melhoria na atenção/concentração e no relacionamento social com o professor e na competência social e emocional.
7	<i>Olweus</i>	Diversos alunos do sexto ao oitavo ano.	Diminuição do <i>bullying</i> , da vitimização e do isolamento para meninos e alunos brancos. Aumento da empatia e apoio para colegas intimidados.
8	<i>TimeWise</i>	Predominantemente brancos da zona rural do sétimo ano.	Participação positiva no tempo destinado ao lazer. Atitudes positivas no tocante ao planejamento, a tomada de decisão, a iniciativa e a motivação.

Fonte: Adaptada de Jagers, Harris e Skoog (2017, p. 172).

Como pode ser percebido a partir do quadro 4, os projetos apontados como promissores diminuem de forma considerável muitos dos aspectos apontados como negativos na convivência consigo mesmo e social dos indivíduos – uso de drogas e álcool, delinquência e violência – e aumentam outros considerados positivos no trato individual e societário – planejamento, empatia e concentração. Porém, como afirmaram Jagers, Harris e Skoog (2017), apesar desses programas terem apresentados um decréscimo no número de comportamentos problemáticos e um acréscimo de hábitos positivos, eles ainda precisam se submeter a múltiplos testes avaliativos para que a sua eficácia possa ser comprovada por meio de mais pesquisas a fim de que seus impactos possam ser embasados cientificamente e vistos de modo mais proeminente.

De modo geral, o que pôde ser percebido a partir das pesquisas norte americanas sobre uma educação holística foi que, comparadas às brasileiras, existiu um maior número de investigações que tratam dos projetos educacionais de cunho integral. A partir dessas mesmas pesquisas, pôde-se perceber, também, que dentre esses projetos, percebe-se uma maior diversidade de público-alvo – chegando até à instância de alunos do Ensino Superior. Porém, assim como nos projetos brasileiros, faltou aos norte-americanos uma maior clareza sobre quais são os tipos de atividades

que são trabalhadas nos ambientes educacionais para atingir o objetivo em questão. Era esperado que, pelas pesquisas serem mais ricas em dados, exemplos de atividades fossem encontrados, o que não se sucedeu.

É fato que, saber dos efeitos que a educação completa ou a falta dela tem nos indivíduos deve ser dever de todo aquele que objetive ser chamado de educador. Mas, para atingir tal ponto, pesquisar sobre maneiras de suprir as lacunas formadas por décadas de um ensino focado unicamente nas qualidades cognitivas do sujeito perpassa por um acesso fácil a uma gama de dados que possam ser utilizados como fontes comparativas entre eles. Para entender como toda essa implementação funciona na prática, é importante fornecer informações em detalhes sobre como ela é feita, para que, desse modo, o pesquisador possa visualizar o início, o meio e o fim de cada projeto, e não somente como ele começa e como ele termina.

3.4 DESENVOLVENDO UMA AULA EMANCIPADORA: TEORIA NA PRÁTICA

No intuito de trazer uma visão mais clara de como as inteligências emocional e social e os pensamentos crítico e sistêmico podem ser desenvolvidos em sala de aula, nessa parte da seção será apresentada a proposição de uma aula genérica cujo objetivo é o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. Nela, uma sequência de atividades é trabalhada no intuito de, passo a passo, contribuir para o aprofundamento das habilidades e pensamentos holísticos e, ao longo de todo o processo, deixar o aluno consciente do que está sendo trabalhado e do porquê. É importante deixar claro que as atividades propostas nessa subseção não foram retiradas de nenhum dos projetos supracitados, pois a presente pesquisa não obteve acesso aos planos pedagógicos das atividades dos programas em questão. Aqui serão apresentadas dinâmicas de ensino trazidas da experiência de sala de aula do autor da pesquisa e que, baseado na investigação e embasados nos conceitos teóricos aqui apresentados, colaboram com um desenvolvimento integral do sujeito que leve em conta o desenvolvimento das habilidades discutidas.

Esse ponto desperta uma indagação: pode-se considerar as experiências pessoais de um professor como fatores dignos de estarem presentes em uma pesquisa que, por fundamento, pragmaticamente funciona como instrumento catalisador de processos científicos rigorosamente construídos? Por uma perspectiva, é possível pensar que uma pesquisa científica deva ser o local onde apenas fatos

metodologicamente testados por pares da academia estejam presentes e a experiência de um professor, por se tratar de algo singular e não plural, não deva se fazer presente. Porém, também é possível defender que a necessidade de que as leituras individuais de mundo estejam presentes, de forma que sejam respeitados os saberes de cada sujeito e, neste caso, do professor.

A partir da perspectiva de que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]” (FREIRE, 2019, p. 25) e sabendo de que uma aula vai muito além de uma simples transmissão de conhecimentos, a sala de aula funciona como um local onde professores e alunos trocam conhecimentos e experiências. Assim, os saberes advindos das experiências individuais não só podem, como devem ser levados em conta nos processos e pesquisas educacionais pois, segundo Freire (2021), não se pode desconsiderar ou menosprezar o senso comum, haja vista que esse não foi construído a partir do rigor científico, pois a rigorosidade do conhecimento da ciência chegou depois.

Sendo assim, apesar de não terem sido encontrados documentos ou fontes que versassem sobre as atividades pedagógicas implementadas nos projetos de educação integral discutidos na presente pesquisa, o fato de serem aqui incluídas atividades oriundas da experiência de um professor, torna a pesquisa válida sob um olhar freireano de educação. Desse modo, com o intuito de um melhor entendimento sobre as habilidades e os pensamentos que se almejou desenvolver com as proposições, a figura 21 a seguir se constitui em uma trilha de aprendizagem das atividades propostas pelo presente pesquisador.

Figura 21: Trilha de aprendizagem para aula genérica

	1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA	4ª ETAPA
Fator Alvo	Inteligência Emocional	Inteligência Social	Inteligência Emocional e Social	Pensamentos Crítico e Sistêmico
Objetivo	Desenvolver nos indivíduos um entendimento sobre as peculiaridades emocionais.	Um maior desenvolvimento da inteligência social. Na etapa anterior, essa construção societária da inteligência foi tímida, pois o objetivo maior era focar na caracterização das emoções.	Debater em grupo sobre quais são as ações diante dessa ou daquela emoção. Esse momento se caracteriza importante pois aborda as reações vistas após o reconhecimento das emoções.	Construir possíveis resoluções de problemas interpessoais que, direta e indiretamente, são consequência de das emoções previamente discutidas pelos estudantes.
Resultados	Os alunos compreendem com mais clareza o modo pelo qual se transfiguram os sentimentos.	Os alunos têm a oportunidade para entender como as emoções são manifestadas fisicamente no outro, no momento de uma interação social.	Os alunos compartilham as emoções e veem impacto que as ações têm na vida de outros; o que diretamente, influi no desenvolvimento da empatia.	Os alunos passam a refletir sobre a não casualidade dos problemas e a entender os problemas e ter a consciência crítica necessária para agir de uma maneira emocionalmente e socialmente estáveis, evitando ou atenuando conflitos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Consciente dos alvos, objetivos e resultados por trás das etapas da aula a serem propostas, volta-se, então, para a aula em questão. Toda ela, independente do conteúdo programático e da faixa etária, deve começar com algum tipo de estímulo para o que há de vir. Fazendo uma breve comparação com a prática de exercícios físicos, antes de um sujeito antes de iniciar sua atividade física, deve fazer alguns exercícios no intuito de preparar os músculos do corpo para a carga de atividades que se seguirá, assim, pretende-se que não ocorram espasmos musculares, como a câimbra. De mesmo modo, esse pressuposto deve ser levado em conta na preparação de uma aula, pois a aprendizagem nada mais é que o exercício que o cérebro faz para apreender conceitos, desse modo, ele também precisa de um 'aquecimento' que servirá como fator ativador do interesse em começar a aprender.

Sendo assim, o aquecimento para essa aula em questão seria ensinar os sujeitos a entender as emoções. Desenvolver nos indivíduos um entendimento sobre as peculiaridades emocionais é imprescindível, e fazer isso a partir de um meio fácil e simples traz a dinamicidade necessária para que o aluno, com mais clareza, compreenda como se transfiguram os sentimentos. Na primeira etapa, o professor

deve escrever na lousa o nome de algumas emoções e pedir para que os alunos respondam uma simples pergunta, como por exemplo: a) o que é a raiva? Fazer questionamentos como esse sobre as emoções irá se constituir como excelente ponto de partida para que, pela verbalização dos pensamentos, o estudante possa entender o que são as emoções para si mesmo e como pensa o outro sobre elas.

A partir dessas perguntas, serão levantadas as concepções dos alunos a respeito do que eles creem ser as emoções e suas origens, o que se transfigura em um ponto muito positivo, se for levado em conta a ideia de Ahmed (2018) sobre a problematização das emoções. A seguir, o professor deve, juntamente com os alunos, iniciar um debate sobre as respostas obtidas, requisitando deles as suas opiniões a respeito de pensamentos contrários aos seus. O docente, como mediador e ao longo do processo, deve deixar os estudantes cientes do propósito daquela atividade, que é o desenvolvimento do pensamento sistêmico e da inteligência emocional. É sempre muito importante que o professor permita que os alunos possam desenvolver uma consciência da sua aprendizagem, para que, desse modo, eles sejam personagens ativos de todo o processo educativo.

A segunda etapa tem como foco um maior desenvolvimento da inteligência social. Na primeira etapa, essa construção societária da inteligência foi tímida, pois o objetivo maior era focar na caracterização das emoções e mostrar aos alunos que os fatores dissidentes delas divergem de acordo com as individualidades de cada sujeito. Nessa etapa dois, o professor questionará os alunos sobre a percepção do sentimento, com perguntas como por exemplo: como saber alguém está com raiva? A partir disso, o docente tem como papel demonstrar de que os sentimentos são, na grande maioria das vezes, refletidos por meio de expressões faciais que se dão de forma não intencional e que emoções e os trejeitos faciais estão, em grande parte interligados; sendo assim, para entendê-las, basta um olhar atento aos semblantes nos rostos daqueles com quem se relacionam.

Para apoiar a construção dessa habilidade social, o docente irá distribuir para cada aluno um cartão de papel com o nome de uma das emoções debatidas previamente. É importante que o professor escreva o nome das emoções duas vezes cada para que desse modo dois alunos tenham a posse de uma mesma emoção, como por exemplo a) raiva, b) tristeza, c) ansiedade, d) felicidade, e) preocupação etc. A seguir, o estudante em posse de seu cartão, mimetiza a expressão do sentimento contido nele e, andando ao redor da sala com o semblante no rosto, tenta encontrar o

seu 'par da emoção' sem sequer falar uma palavra, nem mostrar o que tem escrito em seu cartão. Essa busca se dará pelos alunos andando ao redor da sala com as expressões em seus rostos e, ao fim, com o par de alunos achando ter se encontrado, ali ficam lado a lado e esperam todos os outros colegas encontrar o seu também.

Existem variações para essa dinâmica, como os alunos terem que: a) encontrar os seus opostos (alegria e raiva) e b) fazer a mímica das reações que as pessoas têm com aquela emoção para que os colegas a adivinhem. O ponto importante dessa atividade é que os alunos tenham a oportunidade para entender e discutir sobre como as emoções são manifestadas fisicamente no outro, sem que seja necessária uma conversa para compreender o que o outro está sentindo, bastando que um mínimo de esforço seja empregado no momento de uma interação social. É o exercício do reconhecimento das emoções, habilidade essa que tem fundamental importância na construção de relações sociais saudáveis.

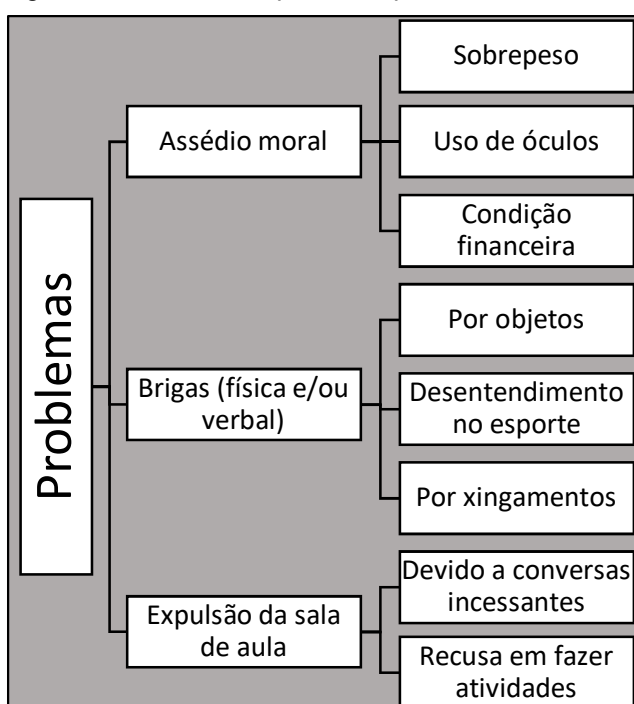
Como terceira etapa, o professor e os alunos devem dar continuidade ao debate seguindo a mesma linha do uso de questionamentos como métodos instigadores, dessa vez sendo: o que fazer quando eu ou alguém está com raiva? É nessa etapa que o grupo debaterá sobre quais seriam os melhores planos de ação diante de determinada emoção: essa atividade é muito importante, pois aborda as reações vistas no após o reconhecimento das emoções em si e no outro. É nesse momento que professor conduz uma conversa informal e descontraída sobre as possíveis reações mediante uma lista de emoções previamente escolhidas por ele e direciona o debate para problemas que, muitas vezes, são encontrados no dia a dia escolar como, por exemplo, o assédio moral e a falta de empatia para com os sentimentos alheios. Os alunos, então, têm a oportunidade de se abrir emocionalmente para a turma de colegas de classe e, desse modo, todos podem ter um vislumbre do impacto que suas ações – ou que a falta delas – têm na vida de outros; o que diretamente, influi no desenvolvimento da habilidade empática ligada tanto a inteligência social quanto a emocional.

Essa etapa de número três é muito pertinente, pois as discussões por ela instigadas levarão para uma quarta e última etapa, a do desenvolvimento dos pensamentos sistêmico e crítico para a resolução de problemas interpessoais que, direta e indiretamente, são consequência de algumas das emoções previamente discutidas pelos estudantes. Lidar com problemas faz parte do dia a dia nas escolas, nos ambientes de trabalho, dentro das famílias e de outros círculos sociais; dos mais

graves – como o assédio – aos não tão complexos – tal qual uma rinha verbal. Mas para todos os problemas, independente da escala de seriedade, é significativo que os indivíduos entendem o porquê de eles estarem acontecendo, visto que para resolver quaisquer adversidades, é necessário mergulhar nas suas origens e entender quais são os seus fatores agravativos. Uma maneira simples, mas muito recompensadora, é desenvolver uma dinâmica de classe em que os alunos possam materializar os problemas a partir de gráficos, desenhos ou, simplesmente, da verbalização.

Para esse passo, o professor listará uma série de problemas que ele, docente, percebeu ao longo de suas aulas, assim como no contexto da escola, ou até mesmo no entorno dela e nas comunidades em que os alunos residem, pedindo auxílio da gestão da escola no sentido de identificar situações problemáticas que aconteçam fora do seu espectro de visão. Em seguida, o professor dispõe na lousa essa lista e começa o debate com a seguinte pergunta: Quem aqui já passou por algum desses problemas? Como foi que aconteceu? Essas duas perguntas abrirão as portas mentais dos alunos para ativamente participar e compartilhar o que aconteceu com eles e, ao passo em que escuta as razões pelas quais os problemas se tornaram reais, o docente vai anotando na lousa. Ao fim, ele estará com o quadro escolar similar ao da figura 21 abaixo.

Figura 21: Possível esquema de problemas versus causas



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dessa disposição visual dos problemas mais sofridos pelos alunos e as causas por eles levantadas, o docente partirá para o próximo passo, o do debate dos contra-argumentos e das quebras dos ciclos que se retroalimentam. O professor tem o papel de fazer provocações aos alunos não somente sobre se as razões pelas quais eles passaram por aqueles problemas poderiam ser evitadas de alguma forma, como também plantar a semente da reflexão de que, se continuarem a sempre reagir do mesmo modo, o problema não mais existirá ou se ele se perpetuará. O aspecto importante dessa etapa é, como anteriormente pontuado, desenvolver no aluno os pensamentos sistêmico e crítico: sistêmico pois os sujeitos passarão a refletir sobre a não casualidade dos problemas e o impacto que determinadas emoções e ações muitas vezes aparentemente desconectadas têm em certas circunstâncias sociais; e crítico pois os indivíduos tornarão a entender os problemas e ter a consciência necessária para agir, caso seja do seu interesse, de uma maneira emocionalmente e socialmente estáveis, evitando ou atenuando conflitos.

Por exemplo, quando tomado o problema 'brigas', pode-se ver que uma das três causas hipotéticas principais levantadas foi 'por xingamentos'. Em um possível debate entre professor e alunos, o docente pode levantar a seguinte reflexão: como parar uma briga imersa em um ciclo de xingamentos? Ao fazer essa indagação, o professor provoca os alunos a pensar em meios ou alternativas de cessar determinada briga e, enquanto os alunos pensam e refletem entre si, o docente guia o debate fazendo inserções verbais do tipo: E se um dos envolvidos parasse de xingar e pedisse desculpas? Perguntas assim, por mais que possam parecer óbvias, fazem ecoar reflexões nas cabeças dos alunos e possibilitam fomentar um debate cada vez mais rico de argumentos e contra-argumentos. Essa forma de elaborar as causas e consequências dos problemas serve como motor guia em um desenvolvimento que demande dos sujeitos uma formação integral que auxilie na construção de uma sociedade que saiba resolver, ou até mesmo evitar, certos problemas, tornando-se mais sensata e justa.

Vale lembrar que pode parecer simplório, para alguns, a ideia de uma atividade que trate de saber o que são as emoções, como reconhecê-las, como agir diante delas e entender a origem dos problemas oriundos das interconexões das emoções e relações societárias. Então, deve ser papel da escola ensinar o aluno a compreender essas nuances das convivências em grupos sociais. E, mais uma vez, faz-se válido ressaltar a importância da construção da consciência de aprendizagem. O professor,

ao fim também dessa etapa, deve conversar com os alunos sobre o mérito de se desenvolver essas habilidades com demonstrações de seus usos da prática no cotidiano dos estudantes, seja na escola ou em casa.

Ao fim dessas simples e fundamentais atividades que serviram como percussoras do desenvolvimento das inteligências emocional e social, e dos pensamentos crítico e sistêmico, para que o professor possa dar continuidade à aula de sua disciplina regular, ele pode mais uma vez contribuir com as inteligências social e emocional, a partir do desdobramento de atividades que sejam feitas não mais individualmente. O porquê disso? O docente tem que lembrar que, ao ensinar um novo conteúdo programático, nem todos os alunos aprenderão na mesma velocidade e do mesmo modo, dado que, como já explicado anteriormente, nem todos os sujeitos possuem o mesmo conjunto de inteligências igualmente desenvolvidas. Isto posto, algumas atividades que para uns possam parecer fáceis, para outros, têm um grau de dificuldade muito grande.

Assim sendo, como uma forma de atenuar as pressões psicológicas sobre alguns, o professor deve proporcionar aos alunos a oportunidade de participar ativamente da aula em duplas ou até mesmo em pequenos grupos. Ao fazer isso, o docente propicia aos estudantes um alívio quanto a cobrança escolar – essa que instaura no indivíduo uma ansiedade significativa tendo em vista a necessidade de sempre ter que acertar as respostas de qualquer que seja a pergunta. Em grupo, essa ansiedade é compartilhada e, conseqüentemente, a responsabilidade é dividida entre eles, criando nos indivíduos daquele grupo uma sensação de pertencimento e colaboração.

É válido ressaltar que essa forma de socialização do trabalho requer do professor um olhar atento sobre como ela está sendo efetivamente exercida pelos estudantes, para que não haja um sobrepeso das tarefas para uns a custo do relaxamento de outros. O objetivo dessa forma conjunta de estudo é particularmente o oposto: o de estimular no indivíduo um sentimento de pertencimento a um grupo e construir nele as aptidões adequadas para que ele possa saber trabalhar fluidamente e colaborativamente com outros. Esse momento também é muito importante, pois o professor pode identificar quais são as dificuldades que os alunos têm individualmente, pois é muito mais fácil o docente perceber uma pergunta de um aluno tímido quando esse a faz para um outro aluno, pois a timidez facilmente impedirá determinados questionamentos ao professor, pelo fato do aluno, em sua cabeça,

imaginar a dúvida dele como sendo 'boba' e um possível escarnecimento pelos colegas de turma.

Uma outra vantagem desse modo colaborativo é no preciso momento da checagem das respostas de algum exercício; uma situação possível de ocorrer, e não somente com os alunos tímidos, é que o ato de o professor apontar ou chamar um aluno para responder determinada questão pode causar um sentimento de impotência, mediante ao possível erro de sua resposta. Mas, ao se deparar com uma checagem em grupo, a mente repousa mais tranquila ao saber que, caso haja um erro, este foi fruto de uma cooperação, pois a responsabilidade foi de todos do grupo. O peso do 'não saber' que recairia sobre apenas um indivíduo é compartilhado com o social, e isso é justamente uma das benesses do trabalho em equipe: o compartilhamento não somente dos bônus, mas também dos ônus.

Como pôde ser visto ao analisar todas essas etapas da aula genérica sugerida, não é preciso o professor se desdobrar em atividades complicadas, longas e de difícil execução. Proposições simples podem ser implementadas no intuito de que sejam alcançadas as habilidades sociais e emocionais, assim como os pensamentos crítico e sistêmico para que, dessa forma, uma educação mais humana e completa seja alcançada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não basta apenas abandonar as velhas práticas educacionais e seguir para a posição no outro extremo, pois aplicar cegamente os princípios de uma educação integral e mais humana por si só não resolve qualquer problema. O desenvolvimento nos termos emocional, social, sistêmico e crítico se traduz na construção de um tipo de paradigma educacional a ser lido e estudado minuciosamente. Apenas posicionar-se contra ao modo como a escola tradicional é construída não é suficiente: precisa-se deixar claro e cada vez mais explícito quais são os processos pelos quais a instauração dessa nova forma educacional se fará verdadeira no panorama escolar e social, e o que essa humanização dos processos educativos tem a agregar em todo o processo, do início ao fim.

Tendo dito isso, ao fim dessa investigação, vale a pena ressaltar alguns pontos. Um deles, como já foi comentado e pontuado ao longo da presente pesquisa, é sobre o papel que a educação: o de formar seres humanos. Os processos educativos não deveriam ter que se intitular como integrais para que um caráter mais humano fosse alçado às suas organizações, pois as características humanas deveriam ser um pré-requisito a qualquer processo que almeje ser chamado de educacional. A ideia de formar cidadãos conscientes do seu papel no mundo deveria estar sempre presente, no intuito de se tornarem preparados para viver plenamente em sociedade. A educação não deve continuar perpetuando a ideia de alunos como sendo máquinas de decorar fórmulas matemáticas, elementos químicos e datas de eventos históricos.

O papel de uma educação que forma cidadãos autônomos está precisamente na contramão desse paradigma que propõe construir o mesmo modelo de ser humano, independentemente das diferentes inteligências que cada um possui. A escola, ao invés de servir como um local onde as pessoas teriam suas habilidades inatas potencializadas e as não inatas desenvolvidas, funciona como um espaço segregador: aqueles que possuem uma inteligência cognitiva mais apurada são tidos como vencedores e dignos de todos os louros educacionais; aqueles que não têm são marginalizados e submetidos à posição de alunos ineficazes, desconsiderando toda e qualquer outra habilidade que eles tenham desenvolvidas em si.

Esse tipo de mentalidade serve como combustível para um ciclo que se retroalimenta: quem é 'bom', melhora; quem é 'ruim', piora. Uma dessas variáveis são os testes avaliativos escolares. O termo 'recuperação', por exemplo, funciona como

uma palavra que isola ainda mais os alunos tidos por esse modelo educacional cognitivo como ineficazes, fato esse que os relegando ainda mais a uma posição de excluído. Aqui, arrisca-se dizer que, a pouquíssimos alunos que algum dia ficaram de recuperação, por exemplo, na disciplina de matemática (mas que eram excelentes guitarristas ou amantes do cinema) foram apresentados a importância que a ciência matemática tem para os teóricos da música e os animadores cinematográficos. Nos caminhos de uma educação formativa, deve ser mostrado aos alunos uma contextualização de mundo do que é aprendido em sala para que os conhecimentos se tornem significativos para eles; depositar conhecimento nos indivíduos de maneira desconexa e apática para usá-los como projetos de depósitos curriculares não poderia ser chamado de educação.

A escola tem que ser concebida como a porta de entrada para novos pensamentos, novas ideologias, novos posicionamentos econômicos e novas construções sociais. Tudo de uma forma muito crítica e sistêmica. Nenhum ser humano que almeje uma conscienciosidade sobre os objetos do mundo deve tomar certos conhecimentos como verdade absoluta; ao questionar o mundo, a pessoa começa a refletir sobre certas constantes e isso, possivelmente, levará à construção de novos conhecimentos; mas mesmo que não levem, ajudam a desenvolver uma consciência crítica e sistêmica no indivíduo sobre sua própria vida e do mundo a sua volta. Sem isso, o sujeito não consegue enxergar que, além do seu pequeno círculo social que ele chama de mundo, existe uma vastidão de pessoas com diferentes pensamentos dos seus e, dessa forma, ele torna por ser cego à possibilidade de mudanças, visto que, para ele, o mundo se resume a pequena conjuntura que ele vive.

Essa autonomia construída a partir de uma curiosidade epistemológica é a chave que o ser humano precisa para alavancar nas esferas da sua vida. Pensar por si só, ter suas convicções, ser emocionalmente e socialmente estável e ver o mundo de uma forma mais plural são características ímpares na construção de um indivíduo que consiga viver plenamente e satisfatoriamente. A educação forma seres humanos e, por conta disso, ela deve possibilitar que os estudantes possam dar asas a suas imaginações; que eles possam vislumbrar que as suas vidas, por mais difíceis que sejam, podem melhorar; que eles se sintam livres para viver suas emoções, suas aspirações, seus talentos e, porque não, os seus medos também, mas sem receio de represálias. Em suma, que eles vivam os trajetos de suas vidas de forma plena e

irrestrita. Pode parecer utopia esse pensamento de viver a vida de forma absoluta, mas não deveria ser. Educar é ensinar a viver.

Por essas razões, outro ponto que vale a pena ressaltar é o obscurantismo dos projetos educacionais brasileiros que se intitulam como integrais. Como comentado anteriormente, quase nenhuma documentação de pesquisa foi encontrada sobre os eles e seus resultados obtidos a partir de testes científicos controlados. A sensação deixada após essa pesquisa foi que no Brasil, o que muito se encontra são os requintes de uma boa publicidade e propaganda dos programas, por meio de visualmente belos vídeos institucionais e muito conteúdo nas páginas online dos organizadores. Pouquíssimos artigos foram encontrados, e desses poucos, muitos feitos pelas próprias instituições que encabeçam os projetos – o que faz com que sejam levantados alguns questionamentos sobre a intencionalidade deles, como por exemplo: será que os resultados são tão bons assim como eles falam?

Questionamentos desse gênero são esperados de uma comunidade científica que esteja dedicada a fazer ciência por meio de referências cruzadas de várias pesquisas atestando os fatos por elas mostrados. Além disso, o acesso a informação sobre a implementação é muito precário. Tentou-se contato com as instituições responsáveis pelos projetos e também com os locais onde eles estão sendo aplicados, mas as respostas, quando existentes, foram vagas e não trouxeram informação com comprovações de estudos científicos dos impactos dos programas educacionais. Ao fim, cabe ao pesquisador acreditar ou não na palavra da instituição de que o programa funciona – o que, de certa forma, entra em atrito com os preceitos de como se fazer ciência.

Em contrapartida, estão os projetos norte-americanos. Ao contrário dos brasileiros, eles existem em maior número e traçam metas mais robustas. Além disso, houve uma gama muito maior de pesquisas científicas falando sobre eles e os resultados das suas implementações. Isso, de certa forma, denota um empenho maior das academias norte-americanas em fomentar cada vez mais pesquisas sobre formas mais completas de se educar um indivíduo para que ele se sinta preparado para as exigências e confrontos dos tempos atuais. No entanto, quando se tratou de pesquisas que mostrassem como, de fato, os programas são implementados (mostrando as atividades que eles utilizam para fomentar as habilidades holísticas), também foi sentida uma ausência de informações nesse aspecto. No tocante às escolas norte-americanas, não foi enviado nenhum pedido sobre essas atividades, nem por e-mail

nem por telefone, sendo a constatação aqui apresentada, única e exclusivamente, feita por meio das pesquisas científicas na área.

Muito possivelmente, nesse aspecto em específico – o de mostrar ao público quais são as atividades –, o autor desta pesquisa crê que, no intuito de proteger os interesses dos órgãos financiadores dos projetos, devem haver cláusulas de confidencialidade nos contratos assinados com as instituições de ensino onde os programas são implementados. Isso evidencia que, muito provavelmente, o real interesse desses programas não é uma ciência aberta que promova um desenvolvimento humano para todos a partir da difusão do conhecimento. Mas mais uma vez, isso é apenas uma conjectura, visto que não foi encontrado nenhum documento ou testemunho de qualquer instituto organizador sobre esse tema. Contudo se faz um tópico muito válido para futuras averiguações.

O terceiro ponto que vale a pena trazer nesse momento final da pesquisa é mais uma ratificação do que antes já se foi debatido: a ausência de projetos que, claramente em suas diretrizes, tratassem das inteligências emocional e social (como fatores separados) e dos pensamentos crítico e sistêmico. Em se tratando das inteligências mencionadas, a importância de tratá-las como elementos distintos é a riqueza de conceitos que cada uma por si só carrega, dando, assim, mais respaldo teórico para aqueles que têm como premissa elaborar projetos educacionais que fomentem as habilidades holísticas relacionadas a esses aspectos humanos. No tocante ao pensamento sistêmico, os projetos encontrados como fonte para essa pesquisa, o seu conceito foi encontrado em alguns, porém não tendo sido claramente um objetivo do programa. Lembrando que todos esses programas devem ser claros quanto aos seus objetivos, para que as pesquisas do campo da educação possam melhor estudar e compreender os resultados por eles obtidos.

O objetivo geral dessa pesquisa foi alcançado na medida em que se conseguiu identificar os aspectos que possibilitam a formação de um indivíduo autônomo a partir de uma prática pedagógica que articula as habilidades emocionais e sociais ao desenvolvimento dos pensamentos crítico e sistêmico. Quanto ao primeiro objetivo específico, foi igualmente atingido, pois se logrou êxito em demonstrar de que forma as habilidades sociais e emocionais, em conjunto com os pensamentos sistêmico e crítico agem para se aproximar de uma formação completa que privilegie integralmente todos educandos. No tocante ao segundo objetivo específico, o seu propósito foi auferido pois, com base em experiências docentes do autor e no

referencial teórico proposto, foi apresentado um modelo de aula que continha um conjunto de atividades pedagógicas que favoreciam uma formação educacional integral e mais humana.

Dito isso, a educação tem que ser vista como o patamar que nivelará os sujeitos. É o dispositivo que as pessoas podem utilizar para alçar voos mais altos nas suas vidas. Sem uma educação de qualidade, uma nação em desenvolvimento, ou até mesmo subdesenvolvida, está fadada a continuar no ciclo que se retroalimenta da falta de estudos qualificados e a construção de uma sociedade mais próspera e evoluída não se fará verdadeira. Mudar é preciso.

Mas romantizar a ideia de que a educação integral é a resposta para todos os problemas não está correto, pois esse pensamento deposita uma carga de responsabilidade muito grande sobre ela e retira de outros fatores e seus agentes o compromisso que se espera deles. Porém, não se consegue conceber uma resolução eficaz dos problemas de uma nação sem que uma educação de qualidade esteja presente. Em outras palavras, educar não é em si a solução para tudo, mas ela é parte indispensável para enxergar a saída para as mais diversas situações.

Aos educadores e aos gestores educacionais, fica a seguinte mensagem: acreditem na educação. Esse é o primeiro e mais importante passo para que haja uma real transformação no modo pelo qual os alunos se formarão. O modelo educacional integral é uma tentativa de equilibrar a balança e trazer os estudantes para cada vez mais perto da escola, com aulas que façam parte das histórias e realidades de suas vidas. Todas as pessoas devem ter o direito a uma educação completa, pois o processo educativo deve sempre ser visto como a ferramenta que libertará os sujeitos das amarras que, por vezes, a sociedade impõe; e ainda permitirá que eles se tornem indivíduos autônomos no crescente e eterno processo de formação do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2019.
- AHMED, S. **The Cultural Politics of Emotion**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.
- ALLPORT, G. W.; ODBERT, H. S. Trait-Names: A psycho-lexical study. **Psychological Monographs**, v. 47, n. 211, p. 1-178, 1936. Disponível em: http://psych.colorado.edu/~carey/courses/PSYC5112/Readings/psnTraitNames_Allport.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.
- ALTHOFF, R. W. **The big five personality traits as predictors of academic maturity**. 2010. 57f. Dissertação (Mestrado de Artes em Psicologia Clínica) – Universidade de Eastern Illinois, Charleston. Disponível em: <https://thekeep.eiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1604&context=theses>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- ASSIS, G. J. de; DE LIMA, E. E. Escola, Família e Sociedade: Diferentes Espaços na Construção da Cidadania. In: X EDUCERE Congresso Nacional de Educação. **Anais**. p. 13.108-13.119, nov. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4451_4038.pdf. Acesso em: 9 mai. 2021.
- AULETE, C. **Novíssimo aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BERLINGERI, M. M. **Competências socioemocionais e mercado de trabalho: um estudo para o caso brasileiro**. 2018. 59f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-17092018-115134/publico/MatheusMBerlinger_Corrigida.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.
- BERTALANFFY, L. V.; **Teoria geral dos sistemas**: Fundamentos, Desenvolvimentos e Aplicações. Tradução de Francisco M. Guimarães. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- BIERMAN, K. L.; MOTAMEDI, M. SEL Programs for Preschool Children. In: DURLAK, J. A.; DOMITROVICH, C. E.; WEISSBERG, R. P.; GULLOTTA, T. P. (Ed.). **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice**. 1. ed. Nova Iorque: The Guilford Press, 2017, p. 135-150.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRENNAND, E. G. G.; BORGES; L. L. Inteligências múltiplas em ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo de objetos de aprendizagem com autoria de crianças. **Ciências e Cognição**, vol. 15, p. 126-144, dez. 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/356/239>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRENNAND, E. G. G.; VASCONCELOS, G. C. O conceito de potencial múltiplo da inteligência de Howard Gardner para pensar dispositivos pedagógicos midiáticos. **Ciências e Cognição**, vol. 05, p. 19-35, jul. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212005000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Versão 3. **Ministério da Educação**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. CBO - Classificação Brasileira de Ocupações. **Ministério do Trabalho**, 2020. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/saibaMais.jsf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). **Ministério do Trabalho**, 2020. Disponível em: <https://empregabrasil.mte.gov.br/76/cbo/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Tabelas de Divulgação | Censo da Educação Superior 2019. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INPE)**, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 3 abr. 2021.

BRASIL. Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2019.

CANTOR, N; KIHLLSTROM, J. F. Social intelligence. In: **Self, situations and social behavior: review of personality and social psychology**. California: Sage Publications, 1985, p. 15-33.

CARVALHO; H. S. N. **A aplicação da Teoria de Inteligências Múltiplas de Howard Gardner no ensino de Geografia**: relatório técnico. Porto, 2018.

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. da. Currículos socioemocionais, habilidades do século 21. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100173&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 set. 2020.

CONTE; E.; MARTINI; R. M. F. As tecnologias da educação: uma questão somente técnica?. **Educação e Realidade**, v. 40, n.4, p. 1191-1207, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/6dtyr69fvxK7bBmCm5H35FQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CORREIA-ZANINI; M. R. G. **Um estudo prospectivo sobre o percurso escolar de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. 2013. 213f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-06012014-100239/publico/CorreiaZanini_tese_final_rev.pdf. Acesso em: 19 fev. 2021.

COSTA, A.; FARIA, L. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Análise Psicológica**, n. 31, p. 407-424, jun. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/701/pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

COSTA, B. B. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. **Pro-Posições**, n. 1, v. 27, p. 93-110, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607906>. Acesso em: 01 jun. 2021.

COSTA, P.; MCCRAE, R. Four Ways Five Factors Are Basic. **Personality and individual differences**, n. 13, p. 653-665, 1992. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/223048814_Four_Ways_Five_Factors_are_Basic10.1016/0191-8869\(92\)90236-I](https://www.researchgate.net/publication/223048814_Four_Ways_Five_Factors_are_Basic10.1016/0191-8869(92)90236-I). Acesso em: 11 fev. 2021.

DARLING-HAMMOND, L. **The flat world and education**: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future. Nova Iorque: Teachers College Press, 2010.

DOLCI; P. C.; BERGAMASCHI; E.; VARGAS; L. VISÃO SISTÊMICA DO PENSAMENTO SISTÊMICO: USO DE MAPAS CONCEITUAIS. **Revista de Administração FACES Journal**, Minas Gerais, v. 12, n. 1, p. 33-50, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1940/194028663003.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

DURLAK, J.A. What everyone should know about implementation. In: DURLAK, J. A.; DOMITROVICH, C. E.; WEISSBERG, R. P.; GULLOTTA, T. P. (Ed.). **Handbook of social and emotional learning**: Research and Practice. Nova Iorque: The Guilford Press, 2017, p. 395-405.

ELBERTSON, N. A.; BRACKETT, M. A.; WEISSBERG, R. P. School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current perspectives. In: Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. (Ed.). **Second Handbook of Educational Change**. Dordrecht: Springer, 2009, p. 1.017-1.032.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 58. ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 4. ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GARCIA, S.; ABED, A. **A metodologia do projeto Mentelnovadora no desenvolvimento de habilidades em alunos de 5º ano do Ensino Fundamental: o professor faz a diferença nas demandas do século 21**, Mind Lab Brasil e INADE, 2010. Disponível em: www.mindlab.com.br. Acesso em: 11 abr. 2021.

GARCIA, S. R. R.; ABED, A. L. Z.; SOARES, T. M.; DONNINI, S. A. Saltos de aprendizagem: o percurso de uma metodologia inovadora em educação. **Mind Lab Brasil**, 2012. Disponível em: <https://www.mindlab.com.br/wp-content/uploads/2018/02/artigo-estudo-2011.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Tradução de Marcos Santarrita. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

GOLEMAN, D. **Inteligência social**. Tradução de Renato Marques. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

GOLEMAN, D.; SENGE, P. **O foco triplo**. Tradução de Cássio de Arantes Leite. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

GOMES, L. B.; BOLZE, S. D. A.; BUENO, R. K.; CREPALDI, M. A. As origens do pensamento sistêmico: das partes para o todo. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-16, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2021.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A.; BRANTES, C. A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 nov. 2019.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. Tradução de Walter Lellis Siqueira. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

GRZYBOWSKI, C. T. Por uma teoria integradora para a compreensão da realidade. **Psicologia em Estudo**, n. 2, v. 15, p. 373-379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RCJXQSy4sSshMHLdxL3xfqF/?lang=pt#>. Acesso em: 23 fev. 2021.

INSPER. **Avaliação experimental de impacto do programa Mentelnovadora**: relatório técnico. São Paulo, 2018.

INSTITUTO Ayrton Senna. **Competências socioemocionais na escola – Diálogos Socioemocionais**. S.l.: Instituto Ayrton Senna, 2018. Son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eMKfDhDzIDM&t=3s>. Acesso em: 20 jun. 2020.

INSTITUTO Ayrton Senna. **Diálogos Socioemocionais**. 2021. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/Dialogos_Socioemocionais.html. Acesso em: 20 jun. 2020.

JAGGERS, R. J.; HARRIS, A.; SKOOG, A. A review of classroom-based SEL programs at the Middle School Level. In: DURLAK, J. A.; DOMITROVICH, C. E.; WEISSBERG, R. P.; GULLOTTA, T. P. (Ed.). **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice**. 1. ed. Nova Iorque: The Guilford Press, 2017, p. 167-180.

JENNINGS, P. A.; FRANK, J. L. Inservice preparation for educators. In: DURLAK, J. A.; DOMITROVICH, C. E.; WEISSBERG, R. P.; GULLOTTA, T. P. (Ed.). **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice**. 1. ed. Nova Iorque: The Guilford Press, 2016, p. 422-437.

KIHLSTROM, J. F.; CANTOR, N. Social intelligence. In: **The Cambridge handbook of intelligence**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, p. 564-581.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LIMA, L. C. Crítica da educação indecisa: a propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, vol. 7, n. 3, p. 1-12, dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76622318007>. Acesso em: 16 jun. 2020.

LUTZ, C. A.; ABU-LUGHOD. **Language and the politics of emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

MARIN, A. H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2020.

MARQUES, E. P.; PELICIONI, M. C. F.; PEREIRA, I. M. T. B. Educação Pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade? **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 8-20, dez. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000300003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2020.

MCCRAE, R. R.; JOHN, O. P. An introduction to the five-factor model and its applications. **Journal of Personality**, n. 60, p. 175-215, 1992. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MCDUGALL, W. Of the words character and personality. **Journal of Personality**, v. 89, n. 2, p. 3-16, set. 1932. Disponível em: <http://publikationen.uni-frankfurt.de/oai/container/index/docId/12354>. Acesso em: 17 abr. 2021.

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, n 3, v. 25, p. 45-62, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MIND LAB. **A Mind Lab**. 2021. Disponível em: <https://www.mindlab.com.br/a-mind-lab>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MORAES, A. L. **Disciplina e controle na escola**: do aluno dócil ao aluno flexível. Canoas, RS: Contraponto, 2008.

MORAES, A. G. E. de; BELLUZZO, W. O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 409-430, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512014000200409&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2020.

MOTTA, P. C.; ROMANI, P. F. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicologia educacional**, São Paulo, n. 49, p. 49-56, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2021.

NASCIMENTO; F. G. M. **Aprendendo sobre ligações químicas a partir dos alimentos: uma proposta para potencializar as inteligências múltiplas no ensino de química**. 2019. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco. Disponível em: <http://www2.ufac.br/mpecim/menu/dissertacoes/turmar-2017/dissertacao-francisca-georgiana-martins-do-nascimento.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

NETO, A. C.; FRANÇA, A. M.; QUEIROZ, M. A. **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

NORMAN, W. T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: replicated factor structure in peer nomination personality ratings. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, n. 66, p. 574-583, 1963. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1964-00986-001>. Acesso em: 2 dez. 2020.

NEWTON, I. **Principia: princípios matemáticos de filosofia natural**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

OCDE. **Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais**. 1. ed. Madrid: Fundación Santillana, 2015.

OCDE. **The future of education and skills: education 2030**. 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

OLIVEIRA, F. M. **Tendências pedagógicas progressistas brasileiras: concepções e práticas**. 2017. 224f. Dissertação (Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas) – Instituto Politécnico do Porto, Portugal. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10743/1/DM_FernandaOliveira_2017.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.

PACHECO, L. H. M.; PACHECO, R. L.; RESTIVO, M. T. O pensamento crítico e o ensino tecnológico. In: XL IGIP International Symposium on Engineering Education. **Anais...** p. 395-399, mar. 2011. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~lucia.pacheco/INE5407/1-Ciencia/104-EnsinoTecnologico&NovosParadigmas-IGIP%202011.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2021.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. V. **Ciência & Educação**, v. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200015>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PISKE, F. H. R. **O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky**. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30123?show=full>. Acesso em: 11 dez. 2020.

RAMOS, M. **Sem Educação Não Haverá Futuro**. São Paulo: Moderna, 2018.

ROBINSON, K; ARONICA, L. **Escolas criativas: a revolução que está transformando a educação**. São Paulo: Penso, 2019.

ROPELATO, M; VIEIRA, S. S.; DOMINGUES, M. J. C. S.; WALTER, A. W. Inteligências múltiplas: um comparativo entre diferentes centros de ensino de uma universidade. **REGE**, São Paulo – SP, Brasil, v. 18, n. 2, p. 211-224, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rege/article/view/36735/39456>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SALES; T. R. R. **Educação, discalculia e neurociência: um estudo de caso em Sergipe**. 2017. 129f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju. Disponível em: <https://mestrados.unit.br/pped/wp->

content/uploads/sites/2/2017/04/TESE-T%C3%82MARA-SALES.pdf. Acesso em 3 jan. 2021.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**. vol. 09, n. 03, p. 185-211. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SENGE, P. **Schools that learn**. Nova York: Crown Business, 1. ed. 2012.

SILVA, A. G. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **UNOESC e Ciência - ACHS Joaçaba**, vol. 9, n 1, p. 97-106, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/download/14257/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SILVA, I. B.; NAKANO, T. C. Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 51-62. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 mar. 2021.

SEVERINO, A. J. Premissas e desafios da pesquisa na Pós-Graduação em Educação: da relevância social ao cuidado epistemológico. In: Encontro de Pesquisa Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo. **Anais**. São Paulo: UNINOVE, 2006.

SCHEFFLER, N.; DALLE MULLE, R.; VERSUTI, F. Competências socioemocionais e habilidades sociais no contexto da educação científica. **Pesquisas e Práticas Educativas**, v. 1, p. 1-16, set. 2020. Disponível em: <https://epf.unesp.br/pepe/index.php/pepe/article/view/16/15>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SOUZA, A. L. S.; CHAPANI, D. T. Teoria crítica de Paulo Freire, formação docente e o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 25, p. 119-133, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502013000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 mar. 2021.

TEIXEIRA, R. A. G. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. **História da Educação**. 2019, v. 23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Rb7jQcGgk7hhNxGHgMcjwKN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

THORNDIKE, E. L. Intelligence and its uses. **Harper's Magazine**, v. 140, p. 227-235, jan. 1920. Disponível em: <https://www.guern.net/docs/iq/1920-thorndike.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2021.

VALENTINI, G.; MIZUMOTO, N.; PRATT, S.; PAVLIC, T. P.; WALKER, S. I. Revealing the structure of information flows discriminates similar animal social behaviors. **eLife**, Cambridge, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://elifesciences.org/articles/55395#info>. Acesso em: 5 jan. 2021.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2018.

WIDIGER, T. A. **The oxford handbook of the five factor model**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2017.

WILLIAMS, S. J. **Emotion and social theory**: corporeal reflections on the (ir)rational. London: Sage, 2001.