

Cláudia Josefina Pacheco Nóbrega

A teacher takes a hand, opens a mind and touches a heart

A educação emocional na sala de aula

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia do 3.º
ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
orientada pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro e
coorientada pela Professora Doutora Fátima Velez Castro.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2015

A teacher takes a hand, opens a mind and touches a heart

A educação emocional na sala de aula

Cláudia Josefina Pacheco Nóbrega

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia do 3.º
ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
orientada pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro e
coorientada pela Professora Doutora Fátima Velez Castro
Orientadores de Estágio, Professor Joaquim Castro e Professor Carlos Dinis Mendonça
Supervisores de Estágio, Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro
e Professora Doutora Maria Felisbela Martins

Membros do Júri

Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professor Doutora Maria Jorge Santos Almeida Rama Ferro
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra

Professor Doutora Fátima Velez Castro
Faculdade de Letras - Universidade de Coimbra

Classificação obtida: 18 Valores.

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, **Manuel Pacheco e Lígia Nóbrega**, e à minha irmã, **Laura Nóbrega**, pelo exemplo de vida que enche o meu peito de orgulho e por me amarem de uma maneira tão especial.*

*Aos meus irmãos de coração, **Mariana Monteiro, Paulo Mendes, Cristiano Ferreira, Sara Feiteira e Vanessa Leal** por participarem em todas as minhas conquistas, por me erguerem das dificuldades e, sobretudo, pelos momentos felizes que sempre passámos.*

*Ao **Stéphane Ferreira**, pelo amor, amizade, companheirismo e confiança, que fazem de mim uma mulher cada dia mais feliz.*

*Aos meus professores **Cláudia Pinto Ribeiro, Fátima Velez Castro, Joaquim Castro e Carlos Dinis Mendonça**, por acreditarem em mim e por me incentivarem a prosseguir nesta jornada, sempre com profissionalismo e grande amizade.*

*Aos meus **alunos do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro**, em Fiães, Santa Maria da Feira, pela transmissão da magia, energia e inocência da adolescência, pelo carinho e por me fazerem sentir tão realizada enquanto pessoa e professora.*

Índice

| | |
|---|-------|
| Agradecimentos | 5 |
| Resumo | 7 |
| Abstract | 8 |
| Índice de figuras | 9 |
| Índice de tabelas (ou de quadros) | 11 |
| Índice de esquemas | 12 |
| Introdução..... | 13 |
| Capítulo 1 – Educating the mind without educating the heart is no education at all..... | 17 |
| 1.1. Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn..... | 18 |
| 1.2 We think too much and feel too little..... | 33 |
| 1.3 The best teachers teach from the heart, not from the book..... | 43 |
| Capítulo 2 – The future of the world is in my classroom today. | 59 |
| 2.1. I can and I will. Watch me..... | 59 |
| 2.1.1 Documentário “Auschwitz: pequenos grandes aspetos” | 63 |
| 2.1.2. Filme “O Pianista” | 66 |
| 2.1.3. “Esta vida vale o mesmo que a nossa” | 74 |
| 2.1.4. Colóquio “A Escola na Educação das emoções” | 77 |
| 2.1.5. Vamos ouvir os miúdos!..... | 87 |
| Considerações finais | 98 |
| Referências bibliográficas | 103 |
| Anexos..... | CDROM |

Agradecimentos

Ao longo de todo o meu percurso até aqui, várias pessoas passaram na minha vida, mas algumas deixaram marcas importantes. Por serem uma parte fundamental da minha vida e da minha felicidade, dedico-lhes as duas páginas que se seguem.

Aos meus pais e irmã, pela força e apoio que me deram ao longo de todos estes anos e por todo o esforço, sobretudo económico, que permitiu que eu chegasse até aqui. Poucas são as palavras que conseguem agradecer de forma justa tudo aquilo que vocês fizeram por mim.

À Mariana Monteiro, a minha “irmã de coração”, amigas desde caloiras na Universidade de Coimbra, por me compreender de uma forma única, por acreditar sempre em mim e dar-me o apoio e as palavras que precisei no momento certo. Obrigada por toda a amizade que me deste ao longo destes últimos cinco anos.

Ao Paulo Castro Mendes, ao Cristiano Augusto Fernandes Ferreira e à Andreia Vanessa Leal da Silva por serem a minha família do norte. Mostraram-me novas formas de ver o mundo e tiraram de mim o melhor que posso ser. Obrigada por serem os melhores amigos do mundo, aqueles que me fizeram rir de uma forma que mais ninguém consegue e que são a prova viva de que ainda existem amigos para a vida. Sem vós, este Mestrado não teria o mesmo encanto.

Ao Stéphanie Tedim Ferreira, por me amparar sempre que caio, por cuidar de mim e por me proteger quando mais frágil estou. Obrigada, também, por estar presente nas minhas apresentações académicas sempre que teve disponibilidade e pelo orgulho em mim que sempre demonstrou. Obrigado por todo o amor, confiança e companheirismo que depositas em mim todos os dias.

À professora Cláudia Pinto Ribeiro, que entrou na minha vida em 2013 e se tornou a minha inspiração e ídolo enquanto pessoa e professora. De uma relação que poderia ficar pelos muros da profissão, acabou por entrar num dos campos mais bonitos da vida – a amizade. A ela, agradeço todos os votos de confiança que me deu, todas as oportunidades que me permitiram voar mais alto e por ter sempre uma luz ao fundo do túnel quando tudo parecia estar perdido.

À minha professora e amiga Fátima Velez Castro, pelas palavras queridas que me soube dizer quando mais precisei e por me acalmar nos momentos de mais *stress* e quando a minha saúde menos ajudou.

À Sofia Laranjeira e à Sara Feiteira, as minhas princesas, por confiarem tanto nas minhas capacidades e por me ajudarem sempre que necessitei, profissionalmente mas, sobretudo, pessoalmente. Obrigado por fazerem de tudo para ver um sorriso na minha cara quando os momentos menos bons bateram à porta da minha vida.

Aos meus orientadores de escola, os professores Joaquim Castro e Carlos Dinis Mendonça, por, uma vez que não tive colegas de núcleo de estágio, abraçarem com grande amizade esse papel sem fugir às suas responsabilidades docentes. Obrigada, também, por serem os meus mestres e, conseqüentemente, uma referência como professores e como pessoas para mim. Sem vós, hoje não seria a professora que sou.

À turma de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário dos anos de 2013-2014 e 2014-2015, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, por me receberem tão bem nesta cidade invicta. A vós, Bruna Dias, Isabel Moreira, Liliana Caetano, Ana Cláudia Fonseca, Luciana Pereira, Patrícia Ferreira, Joana Sá e Sandrina Magalhães, obrigado por darem sentido a palavras como amizade, camaradagem, companheirismo e solidariedade.

Ao Diogo Teixeira, Ricardo Teixeira, Tiago Aguiar e Diogo Neves, por sempre me apoiarem de uma forma única e por nunca se esquecerem de mim e da nossa amizade, por muito que os contratempos assim o quisessem.

À Cláudia Moreira, Ricardo Feijão e Sílvia Oliveira, meus amigos de faculdade da Universidade de Coimbra, por, mesmo estando longe, preocuparem-se comigo e com o meu desenvolvimento académico.

Aos meus alunos do 7.º C, 8.º A, 9.º F e 10.º D (ano letivo 2014/2015) do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, Fiães, Santa Maria da Feira, por me ensinarem mais do que aquilo que aprenderam comigo, ajudando o meu crescimento enquanto professora e pessoa. Que realizem todos os vossos sonhos e que nunca deixem de ser os seres humanos fabulosos que, mesmo novinhos, já são. Estarão para sempre no meu coração.

Ao Professor Luís Alberto, por me ajudar na elaboração deste relatório de estágio de múltiplas formas e por me oferecer oportunidades de dar a conhecer o meu trabalho noutras instituições do país.

A Coimbra e ao Porto, para sempre as minhas duas casas, que me fizeram crescer tanto a nível pessoal como académico e por trazerem pessoas tão incríveis para a minha vida. Adaptando o célebre fado de Coimbra “Balada da Despedida”, segredos destas cidades levo comigo para a vida.

Resumo

O presente relatório, tal como o título sugere, tem como tema central o estudo, a educação e o desenvolvimento das emoções no âmbito escolar.

Ao longo do meu ano de iniciação à prática profissional contactei com cerca de uma centena de jovens. Esta experiência permitiu que me apercebesse de uma falha grave na educação que é oferecida às nossas novas gerações: vivemos uma Escola que está mais preocupada em formar bibliotecas ambulantes, quando seria mais relevante uma formação de carácter.

Acreditando que mais importante do que ter bons alunos é formar bons seres humanos e cidadãos, apresentarei alguns trabalhos realizados ao longo deste ano de iniciação à prática profissional em contexto de sala de aula, extracurricular e de interdisciplinaridade. A minha finalidade é demonstrar que é possível rentabilizar as disciplinas e os programas curriculares de História e Geografia nos campos da ética e da moral.

Uma vez que obtive resultados bastante positivos e por considerar os alunos um dos principais agentes na avaliação do trabalho do professor, as minhas conclusões irão basear-se em citações presentes nas reflexões escritas dos alunos envolvidos nesta investigação.

Palavras-chaves: educação; emoções; escola; carácter; professor.

Abstract

The present report, as the title suggests, has as its central theme the study, education and the development of emotions within.

Throughout my year of initiation into professional practice contacted with about a hundred young people. This experience has allowed me to realize a serious flaw in the education that is offered at our new generations: we live in a school that is more concerned with form libraries, when it would be knowledge that is more relevant.

Believing that, more important than being good students is to form good human beings and citizens, will introduce some work carried out throughout this year of initiation into professional practice in the context of the classroom, extracurricular and interdisciplinary. My purpose is to demonstrate that it is possible to monetize the disciplines and the history and Geography curricula in the fields of ethics and morals.

Once I obtained very positive results and consider the students one of the main actors in the evaluation of the work of professor, my conclusions will be based on citations present in the writings of the reflections students involved in this investigation.

Keywords: education; emotions; school; character; teacher.

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1: Esquematização do "modelo de lateralização cerebral"; Fonte: http://neurocomunica.com/neurocomunica/rompe-un-mito-trabaja-con-tus-dos-hemisferios | 20 |
| Figura 2: O sistema límbico humano. Fonte: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=27364&secao=espaco&request_locale=es | 22 |
| Figura 3: A função da amígdala em situação de perigo. Fonte: Goleman, 1996:57..... | 23 |
| Figura 4: Mapa das regiões cerebrais ativadas durante os sentimentos de alegria. Fonte: Damásio, 2003:120 | 26 |
| Figura 5: Mapa das regiões cerebrais ativadas durante os sentimentos de tristeza. Fonte: Damásio, 2003:121 | 27 |
| Figura 6: Summerhill School. Fonte: http://frenzyspark.com/2012/06/17/cuvar-decijih-dusa-a-s-neill-summerhill-school/ | 39 |
| Figura 7: Assembleia semanal em Summerhill. Fonte: http://revistaescola.abril.com.br/ | 40 |
| Figura 8: Fatores envolvidos na educação dos Direitos Humanos Fonte: Amnistia Internacional (1997). Primeiros passos: Um manual de iniciação à Educação para os Direitos Humanos. Acedido a 15 de Setembro de 2015 em: http://www.amnistia-internacional.pt/files/documentacao/Primeiros_Passos.pdf | 53 |
| Figura 9: Escola Secundária de Fiães - Agrupamento de Escolas Coelho e Castro. Fonte: www.aecc.ccems.pt . Acedida a 17 de novembro de 2014..... | 60 |
| Figura 10: Localização do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro. Fonte: www.aecc.ccems.pt . Acedida a 17 de novembro de 2014 | 61 |

| | |
|---|----|
| Figura 11: Fotograma do momento documentário "Auschwitz: pequenos grandes aspetos", em que um ex-ss afirma não se arrepender dos atos cruéis que cometeu..... | 64 |
| Figura 12: Capa do DVD "O Pianista" | 68 |
| Figura 13 Fotograma do filme "O Pianista" - cena do judeu a comer a sopa que roubou a outra judia..... | 70 |
| Figura 14: Fotograma do filme "O Pianista", em que um idoso judeu de cadeira-de-rodas é atirado pela varanda..... | 71 |
| Figura 15: Fotograma do filme "O Pianista", em que um soldado nazi ajuda Spilzman... | 72 |
| Figura 16 Fotograma da cena final do filme "O Pianista", onde Szpilman aparece a tocar numa grande orquestra..... | 73 |
| Figura 17: Fotogramas dos quatro vídeos sobre o tema "Esta vida vale o mesmo que a nossa", realizados pelo 9.º F..... | 76 |
| Figura 18: Fotografias para divulgação do colóquio. Alunos do 9.º F, 2014-2015, do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro. Autoria de Cláudia Nóbrega..... | 78 |
| Figura 19: Cartaz de divulgação do colóquio. Elaboração própria | 79 |
| Figura 20: Convites de divulgação do colóquio. Elaboração própria..... | 80 |
| Figura 21: Decoração e organização do auditório..... | 81 |
| Figura 22: Programa do colóquio..... | 82 |
| Figura 23: Oradores do colóquio..... | 83 |
| Figura 24: Certificado de participação. Elaboração própria..... | 85 |

Índice de tabelas (ou de quadros)

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Objetivos da educação emocional. Elaboração própria, baseado em Torre, 2002:74..... | 54 |
|---|----|

Índice de esquemas

| | |
|--|----|
| Esquema 1: Relação cérebro-razão-emoção. Elaboração própria..... | 19 |
| Esquema 2: "Emoção versus sentimento - qual a diferença?" Elaboração própria..... | 24 |
| Esquema 3: Pequenos gestos que trazem felicidade à sala de aula. Elaboração própria.... | 31 |
| Esquema 4: Relação entre educação-professor-escola. Elaboração própria..... | 33 |
| Esquema 5: Relação educação-emoção-razão. Elaboração própria..... | 43 |
| Esquema 6: Dimensões e competências chaves para o rendimento escolar, segundo o relatório Heart Start. Elaboração própria..... | 47 |
| Esquema 7: Gramática emocional. Elaboração própria..... | 51 |
| Esquema 8: Alfabetização emocional. Elaboração própria..... | 52 |
| Esquema 9: Esquema explicativo das experiências realizadas. Elaboração própria..... | 62 |

Introdução

Olá, o meu nome é Cláudia Nóbrega e estou prestes a ser, oficialmente, professora de História e de Geografia.

Sim, é, no mínimo, estranho, alguém começar a escrever um Relatório de Estágio a apresentar-se. No entanto, faço-o desta maneira uma vez que foi exatamente desta forma que eu me apresentei aos meus alunos em setembro de dois mil e catorze, quando iniciava aqueles que seriam os nove meses mais intensos que alguma vez eu vivi. Além disso, por ser um tema que apela às emoções e à importância da formação do carácter, decidi entregar-me a cem por cento neste projeto e dar tudo de mim, e comecei por aí: dar-me a conhecer. Não será demais acrescentar que, por esse mesmo motivo, ao longo do presente Relatório de Estágio utilizarei a primeira pessoa do singular ao invés do comum “plural de modéstia”, não por ser egoísta, mas por querer tornar as páginas seguintes num diálogo direto, aberto e reflexivo. Para isso, e porque prefiro o informal prático ao formal, preferir lutar por um texto que seja prazeroso de se ler (e até divertido), sem lhe retirar a importância e o saber dialético a que se propõe.

Escolhi o título “A teacher takes a hand, opens a mind and touches a heart”¹ por retratar os aspetos que identifico num verdadeiro “bom professor”, ou seja, aquele que dá a base da educação aos seus alunos no que respeita à formação de um ser social, ao mesmo tempo que desafia os seus cérebros ao oferecer várias visões de um mesmo assunto, e tudo isto envolvido numa esfera afetiva, aspeto que permanecerá e marcará a vida dos seus alunos.

Um dos aspetos que mais coloco em causa é a obsessão pela quantificação daquilo que os nossos alunos aprendem, e não pela qualificação. O que quero eu dizer com isto? Ora, intriga-me que vivamos uma escola onde as crianças e os jovens são vistos meramente pelo seu estatuto legal – o de aluno, esquecendo-se que por detrás de cada aluno existe um ser humano com sentimentos, com emoções, e que esses mesmos são postos de parte e desvalorizados. Então, questiono-me todos os dias ao olhar para os jovens no recreio: de que me vale

¹ “O professor dá a mão, abre a mente e ensina com o coração” (tradução livre). Citação de autor desconhecido.

ensinar Geografia ou História se eles não aprendem a base fundamental da vida – aprender a sentir?

Desta forma, como já se começa a entender, o tema central deste Relatório de Estágio será a educação emocional, isto é, analisarei qual o papel da escola na educação das emoções dos seus alunos. Para esta análise possuir um bom fio condutor, delinee algumas questões de partida. São elas:

- Porquê a obsessão pela quantificação do saber ao invés da qualificação?
- De que adianta ensinarmos a dialética se não ensinarmos a moral?
- Qual a importância da formação do carácter dos alunos para a sociedade?

Posto isto, o que me levou a querer trabalhar sobre educação emocional? Ora, se há aspeto que eu considero que os estagiários prevalecem sobre qualquer outro professor é na inexperiência com que tratam a sua iniciação à prática profissional, que pode significar uma certa inocência. Foi essa inocência que permitiu que, desde o início do meu estágio no Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, em Fiães, começasse a ser bastante crítica em relação ao estado atual da educação em Portugal. Algo não batia certo, era como uma força de conflitos entre aquilo que os alunos transmitem, o que os professores pensam e o que o sistema educativo ordena.

Por um lado, as dezenas de pares de olhos que por mim passaram pediam socorro para que eu, estagiária, trouxesse algo novo e diferente às suas aulas e às suas vidas. Foi aí que percebi a razão que leva os alunos a desejarem os professores estagiários – não é só a necessidade de mudança, é algo mais além, é a carência do diferente, e essa diferença não se limitava às estratégias de aprendizagem. Percebi que os alunos queriam romper com o “tem de ser”, pretendiam transformar os programas curriculares das disciplinas em algo que os tornasse úteis para si e para a sociedade. Além disso, e mais importante, apercebi-me da falta que um professor que se preocupe com os alunos enquanto pessoas faz nas suas vidas.

Na sala ao lado, na chamada “sala dos professores”, instalava-se o pânico. Vi aqueles homens e mulheres mais preocupados com burocracias (entrega das atas das reuniões, elaboração de grelhas, composição de sumários no *moodle*...), do que em utilizarem os seus intervalos para relaxar e criar relações pessoais entre si. E foi aí que pensei: é mesmo

nisto que eu me quero tornar? Não, não os culpo. A carga de trabalho dada aos professores é inconcebível, e acredito que é por esse motivo que muitos se deixam vencer pelo cansaço e acabem por abraçar esta bela profissão da pior forma possível. Como se pode ter um bom estado de espírito e energia para olhar para os alunos como eles merecem se nem tempo para olharmos para nós próprios temos? Eu não quero ser assim, e é por isso que vou lutar para ser diferente.

Por último, a força de conflito que, por mérito ou não, vence sempre: a força governativa. Falo dos programas e metas curriculares que são impostos aos professores como um ato consumado e inalterável, dos mais ínfimos pormenores no que respeita a burocracia e, no final de contas, da insensibilidade na forma de olhar para os alunos – como meros números quando, na verdade, são pessoas e os nossos futuros cidadãos. Se tivesse oportunidade, gostaria de questionar o Governo sobre aquilo que considera mais relevante – boas notas que engordam os *rankings* das avaliações ou sermos um país que se preocupa, em primeira instância, com a formação de pessoas boas e bons cidadãos, com coração e consciência crítica sobre o que se passa à sua volta.

Este triângulo de combate levou a que a minha consciência crítica amadurecesse, e foi aí que pensei no que estaria a fazer falta e onde é que eu poderia contribuir para essa melhoria. Deste modo, após momentos riquíssimos de contacto com os meus alunos, onde fiz questão de ouvir as suas opiniões e as suas respostas a perguntas como “se fosses o Ministro da Educação, o que farias?”, percebi, essencialmente, duas coisas: faz falta uma educação que forme pessoas e não alunos formatados todos de igual modo; fazem falta professores e um Governo que ouça o que as nossas crianças e jovens têm para dizer. Aliás, incomoda-me seriamente que desprezem aquilo que os nossos alunos dizem e pensam, como se antes de atingirem os 18 anos de idade eles não estivessem providos do direito de pensar, de refletir e de serem ouvidos.

Foi assim que optei por estudar de uma forma mais científica este assunto, e, como é óbvio, elenquei os meus objetivos em relação a esta investigação, que são essencialmente dois: por um lado, e através de documentação científica, provar com argumentos fortes o porquê de ser urgente a formação de carácter e a educação emocional nas nossas escolas; por outro, provar que esta educação emocional é possível de se realizar nas nossas aulas sem fugir aos currículos propostos pelo Ministério da Educação, exemplificando com algumas atividades que realizei no meu ano de estágio.

Desta forma, o meu Relatório de Estágio organiza-se em dois grandes capítulos.

O capítulo I intitula-se por “Educating the mind without educating the heart is no education at all”², uma célebre citação de Aristóteles. Este capítulo constitui a sustentação científica do tema, através de várias leituras de obras de pedagogos, professores, filósofos, psicólogos e neurocirurgiões sobre o tema em estudo. Assim, dar-se-á a conhecer noções básicas sobre o cérebro humano e de como trabalham as emoções e sentimentos; depois iremos debater algumas ideias sobre educação e sobre o papel do professor atualmente e, no último subcapítulo, faremos uma ponte sobre porquê e como a educação emocional pode ser trabalhada em contexto de sala de aula.

O capítulo II tem como título “The future of the world is in my classroom today”³, uma citação de Ivan Welton Fitzwater, e representa a parte prática, ou seja, as experiências que realizei no meu ano de estágio sobre educação emocional. O título foi propositalmente escolhido devido à natureza dos trabalhos realizados pelos alunos, em que temas do passado e assuntos atuais do nosso Mundo foram postos em debate.

Assim, as minhas finalidades em relação a este estudo passam por querer abrir oportunidades para a importante reflexão sobre a importância da Escola na educação das emoções, para que mais investigações sejam feitas neste âmbito e que as forças governativas tenham argumentos fortes para poder agir de uma forma precisa e eficaz.

Deste modo, este Relatório de Estágio, ao invés de mostrar as suas conclusões através das respostas às questões suscitadas, preocupar-se-á em levantar aspetos que devem ser debatidos com urgência.

Além disso, salientar que os testemunhos dos vinte alunos envolvidos neste projeto prevalecerão e constituirão um objeto de avaliação sobre o trabalho e investigação realizados por mim. Estes testemunhos foram obtidos através do guiões de visualização do documentário, do guião de exploração do filme e de uma entrevista escrita semiestruturada, podendo, desde já, revelar que as experiências provaram ser bastante positivas para o seu desenvolvimento, como alunos mas, sobretudo, como seres humanos.

² “Educar a mente sem educar o coração não é de toda educação” (tradução livre).

³ “O futuro do mundo está hoje na minha sala de aula” (tradução livre).

Capítulo 1 – Educating the mind without educating the heart is no education at all.

Penso que esta célebre frase da autoria de Aristóteles, “Educar a mente sem educar o coração não é de toda educação”, representa perfeitamente toda a investigação que realizei ao longo deste ano e, particularmente, este capítulo.

Como afirmei na introdução, este primeiro capítulo servirá de sustentação científica ao tema educação emocional. Assim, o que se pretende neste espaço será fazer uma abordagem ao que já está escrito sobre o tema, através de investigações realizadas nas áreas da educação, psicologia, filosofia e neurologia.

No primeiro subcapítulo, que designei “Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn”⁴, uma citação de Benjamin Franklin, preocupar-me-ei em dar a conhecer várias interpretações do termo “emoção”, uma vez que, a meu ver, não há uma definição que totalize o seu significado. Além disso, procurarei dar a perceber como é que elas influenciam o nosso raciocínio, isto é, tal como António Damásio⁵ subintituiu a sua obra “O Erro de Descartes”, pretendo fazer a ligação entre “emoção, razão e cérebro humano”.

De seguida, no subcapítulo 1.2, intitulado com uma célebre frase de Charlie Chaplin, “We think too much and feel too little”⁶, irei provocar um certo debate de ideias sobre o que se entende, afinal, por educação e qual o seu papel na sociedade, centrando-me muito em autores como Fernando Savater⁷ e «bebendo» muito de pedagogos como Alexander Sutherland Neill⁸.

⁴ “Diz-me e eu esqueço. Ensina-me e eu lembro-me. Envolve-me e eu aprendo.” (tradução livre)

⁵ Médico neurologista e investigador português, nascido em 1944 e radicado nos EUA desde 1975, é diretor do Departamento de Neurologia da Universidade de Iowa. Aqui, promoveu a criação de uma importante unidade de investigação para o conhecimento da atividade cerebral e suas relações com a memória, linguagem, emoções e os mecanismos de decisão. Trata-se de um dos principais laboratórios de neurociências cognitivas, no que respeita à relação cérebro-mente, do mundo científico.

⁶ “Pensamos muito e sentimos pouco”. (tradução livre)

⁷ Nascido em San Sebastián, em 1947, é catedrático de Ética na Universidade Complutense de Madrid.

⁸ Educador e escritor escocês, fundador da escola Summerhill, defendeu uma escola que se adaptasse às crianças, em vez de serem as crianças a adaptarem-se à escola, sublinhando sempre o direito à liberdade individual.

Por fim, o subcapítulo 1.3, chamado de “The best teachers teach from the heart, not from the book”⁹, irá estabelecer a ligação entre os aspetos mencionados (são eles emoção, razão e educação). Terei como base fundamental deste estudo Miguel A. Santos Guerra¹⁰, com a sua obra “Arqueologia dos Sentimentos”, na medida em que de uma estrutura literária original, como se de uma investigação arqueológica se tratasse, leva-nos a refletir sobre a importância da urgência de uma educação emocional e sentimental nas nossas escolas.

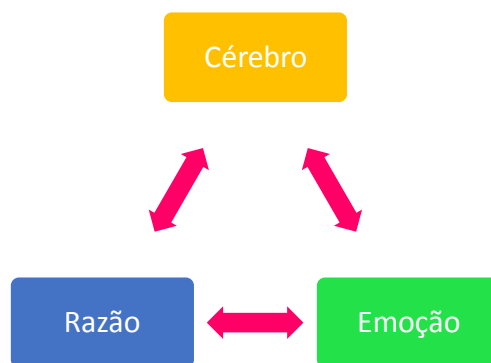
Não será demais acrescentar que considero o tema deste Relatório de Estágio um assunto emergente em educação e, por esse motivo, e como já mencionei na introdução, não pretendo deixar aqui noções fechadas, dogmas, como se fosse um tema estudado e em que não houvesse mais nada a acrescentar. Pretendo exatamente o contrário. Através de alguns estudos e ensaios feitos por investigadores da área, desejo levantar questões possíveis de debate, abrir mentes e desafiar futuros profissionais neste campo a novas investigações. Que as páginas seguintes sirvam de base para novas reflexões e ações.

1.1. Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn

Este subcapítulo tem como objetivo dar a conhecer e a compreender algumas noções essenciais que justificam a urgência de uma educação emocional. Para tal, considero importante perceber, de um modo simplificado, como funciona o cérebro humano e como é que a razão e a emoção trabalham e têm influência na vida individual e social do indivíduo (ver esquema 1).

⁹ “Os melhores professores ensinam com o coração, não com os livros” (tradução livre).

¹⁰ Doutorado em Ciências da Educação e catedrático de Didática e Organização Escolar, na Universidade de Málaga.



Esquema 1: Relação cérebro-razão-emoção. Elaboração própria.

Atualmente, é perceptível que a maioria dos alunos não vê a escola como um dos seus locais preferidos, para onde se deslocam por livre e espontânea vontade – tal como Azevedo (2002:29) defende, “raramente a identificam como um centro de interesse”. Deste modo, os professores veem a tarefa de ensinar muito mais dificultada, uma vez que será difícil cativar a atenção dos *miúdos* quando as suas emoções fervilham dentro de si, por exemplo quando têm problemas no seu lar ou quando estão aborrecidos com o seu melhor amigo ou namorado.

É indiscutível que as emoções existem no ser humano desde que ele nasce. Segundo Sá (2002), por volta dos dois ou três anos de idade, as crianças já reconhecem com bastante precisão as emoções mais simples, na medida em que “compreendem o vocabulário emocional e são capazes de utilizar essa informação na interação com as pessoas que lhes são familiares”. Com o passar do tempo, ao atingir a idade do pré-escolar, as crianças “não acreditam que as emoções possam ser escondidas porque as emoções são a expressão facial”, ou seja, exemplificando, se a outra pessoa não se estiver a rir é porque não está alegre. No entanto, o inverso ocorre por volta dos sete ou oito anos, em que a criança pensa que as emoções estão sempre a ser escondidas simplesmente porque estão dentro da pessoa. Assim, só quando atingem os onze anos de idade, as crianças já conseguem admitir que têm a capacidade de disfarçar os seus verdadeiros sentimentos, mesmo que o estado emocional se mantenha, isto é, por muito triste que alguém esteja, se essa pessoa quiser consegue aparentar estar alegre.

O sistema cérebro-mente é investigado desde o século II d.C., com Galeno a considerar o cérebro como a sede dos processos mentais. Ao longo dos tempos, os estudos científicos avançaram com importantíssimas descobertas.

Nos anos 50, o neurofisiologista Roger Wolcott Sperry, vencedor do Prémio Nobel de Psicologia e Medicina em 1981, revolucionou a ciência ao provar que o cérebro humano é composto por dois mecanismos independentes, o chamado “modelo de lateralização cerebral” (Azevedo, 2002:29).

Como expressa a figura 1, segundo este modelo, cada hemisfério do cérebro humano possui características e funções bem definidas. Se, por um lado, o hemisfério esquerdo é a parte considerada mais racional, objetiva, lógica, analítica, convergente, exata, sintética e linear, o lado inverso é o responsável pelo campo emocional, musical, criativo, geométrico, espacial, intuitivo e analógico.

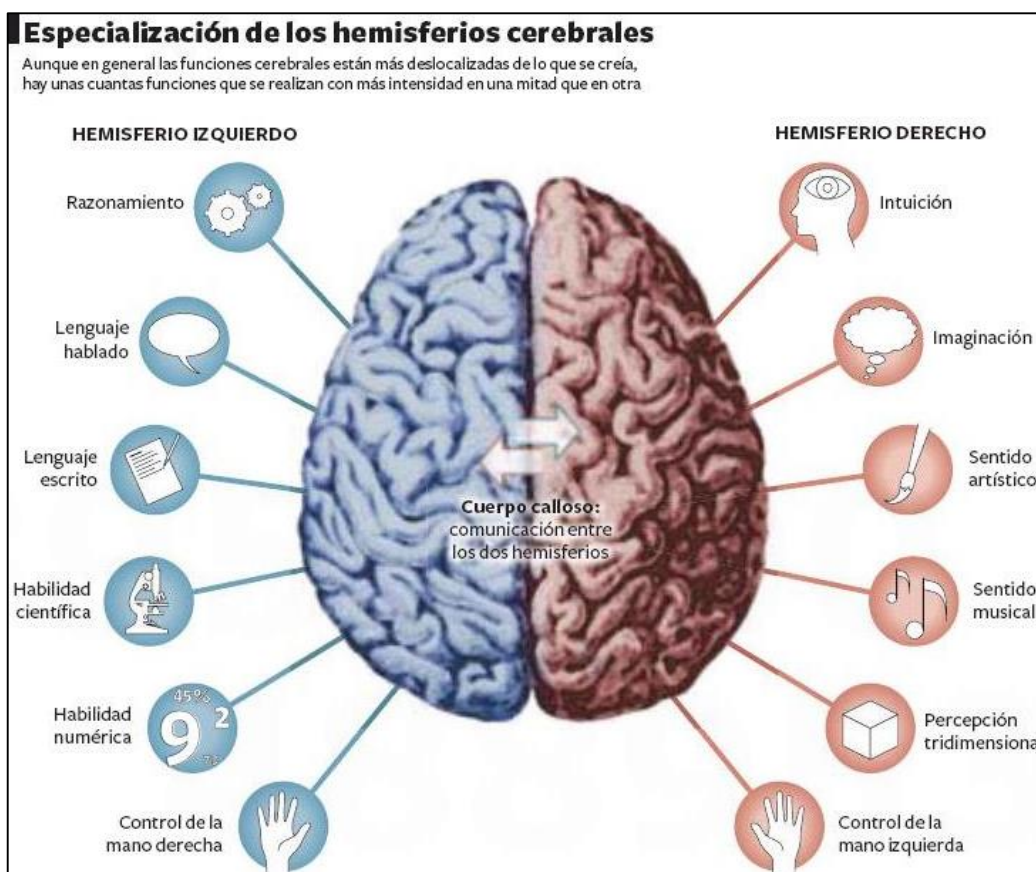


Figura 1: Esquematização do "modelo de lateralização cerebral".

Fonte: <http://neurocomunica.com/neurocomunica/rompe-un-mito-trabaja-con-tus-dos-hemisferios/> Acedido a 1 de setembro de 2015.

Assim, sumariamente, podemos dizer que o cérebro humano é constituído por uma parte mais técnica e outra mais emocional. No entanto, os hemisférios não são independentes um do outro, o que significa que se complementam e ligam-se por uma espécie de ponte a que se designa “corpo caloso”, visível na figura 1.

Preocupado com a relação entre a mente e o cérebro, o aclamado neurocirurgião António Damásio iniciou estudos que estabeleceram relações entre os aspetos cognitivos e neurológicos com a razão e a tomada de decisão do ser humano.

Damásio (1994: 99-100), após experiências com os seus pacientes, concluiu quatro aspetos que considera a base do seu estudo.

Primeiro, defende que “o conhecimento geral inclui factos sobre objetos, pessoas e situações do mundo externo”, mas uma vez que as decisões pessoais e sociais estão ligadas à sobrevivência, “esse conhecimento inclui também factos e mecanismos relacionados com a regulação do organismo como um todo”. Isto significa que quando temos de tomar alguma decisão, o nosso raciocínio orienta-se por objetivos, tem em consideração várias hipóteses de ação e prevê possíveis resultados.

Segundo, “os processos da emoção e dos sentimentos fazem parte integrante da maquinaria neural para a regulação biológica”, ou seja, as emoções são igualmente constituintes do cérebro e, por isso, são fundamentais na tomada de decisões na nossa vida.

Terceiro, “devido ao *design* do cérebro, o conhecimento geral necessário depende dos vários sistemas localizados”. Por outras palavras, todo o conhecimento fundamental que adquirimos é acedido em vários locais do cérebro e não apenas num, daí que o “modelo de lateralização cerebral” nos diga que os dois hemisférios complementam-se.

Por fim, o neurocirurgião acredita que “as imagens sobre as quais raciocinamos (...) [devem] ser mantidas ativas na mente”, isto é, ao raciocinarmos, o nosso cérebro vai buscar informação a bases de informação (as chamadas “imagens”) que já estão criadas, e essas devem estar sob atenção constante para se manterem ativas, função exercida pela nossa memória.

O mesmo autor fala de um sistema cerebral muito importante para o tema em estudo neste Relatório de Estágio – o sistema límbico, representado na figura 2.

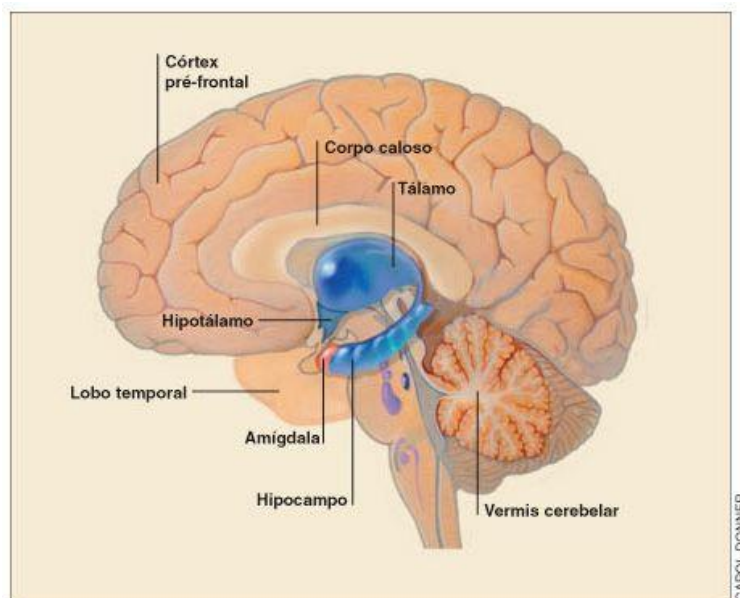


Figura 2: O sistema límbico humano.

Fonte: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica-Aula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=27364&secao=espaco&request_locale=es. Acedido a 5 de setembro de 2015.

O sistema límbico é essencial no controlo das emoções e dos sentimentos, participando no “estabelecimento de impulsos e instintos” (Damásio, 1994: 134).

A principal estrutura cerebral presente neste sistema é o hipotálamo que, com uma dimensão menor do que a de uma ervilha e representando menos de 1% do tamanho total do cérebro, tem funções fundamentais no corpo humano, como a regulação do sono, do apetite ou da temperatura corporal.

Outras duas partes constituintes desta estrutura são o tálamo e duas amígdalas.

O tálamo, a mancha azul que se pode ver na figura 2, é uma espécie de duas massas em forma de ovo, cada uma delas presente em cada hemisfério, sendo responsável pelo paladar, visão, tato e audição.

Por outro lado, é nas amígdalas, situadas no lobo temporal, que se dá o alerta em situações de perigo, causando sensações de medo e ansiedade, como se fosse um “serviço de vigilância disposto a alertar os bombeiros” (Goleman, 1996:54). Como é explicado visualmente na figura 3, em caso de um alerta de medo, a amígdala envia mensagens urgentes a cada um dos centros fundamentais do cérebro, que disparam a secreção de hormonas que dão informações ao corpo para lutar ou fugir. Consequentemente, o sistema

cardiovascular, os músculos e as vísceras¹². Além disso, também são responsáveis pelas chamadas “memórias emocionais”.

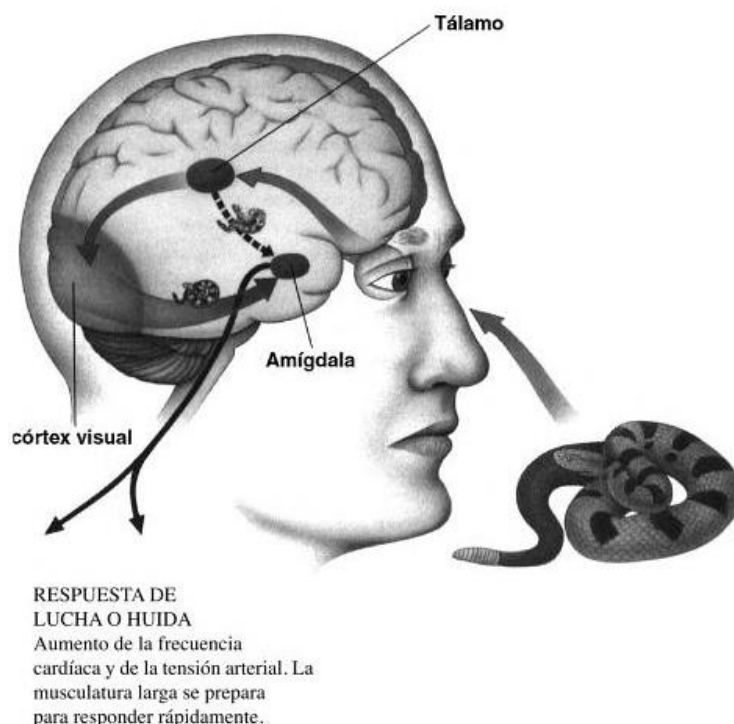


Figura 3 A função da amígdala em situação de perigo.
Fonte: Goleman, 1996:57.

Já conhecemos a constituição no cérebro no que respeita ao tema deste Relatório de Estágio. Importante será também conhecer um pouco sobre a relação entre cérebro-corpo e entre mente-corpo.

No primeiro caso, Damásio (1994) dá-nos um exemplo de como anomalias cerebrais podem afetar as nossas defesas. Numa situação de tensão mental crónica do sistema límbico e do hipotálamo, pode ocorrer a excessiva produção do gene da calcitonina¹³. Nestas situações, este gene pode cobrir as células de Langerhans, que estão relacionadas com o sistema imunitário. Consequentemente, a função protetora do nosso corpo é desativada e ficamos mais vulneráveis a doenças e infeções.

¹² Vísceras são órgãos internos do corpo que contêm espaços que podem servir para a digestão, respiração e armazenamento de excreções ou secreções.

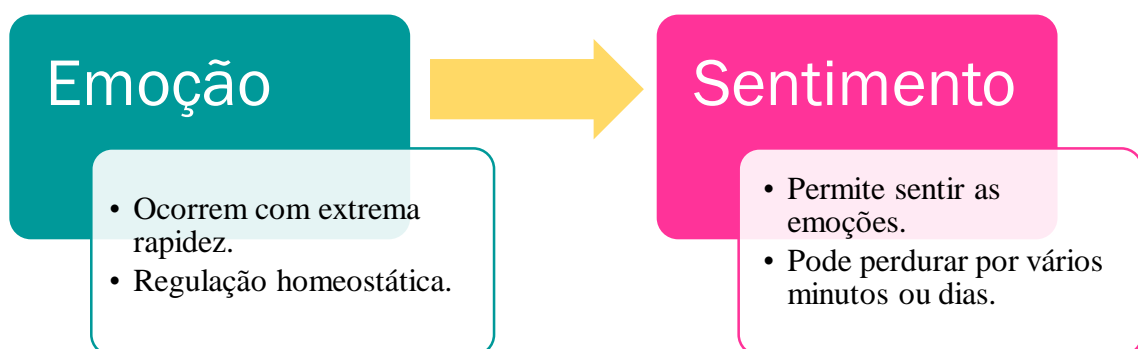
¹³ O gene da calcitonina possui efeitos vasodilatadores potentes, que atuam como reguladores regionais do fluxo sanguíneo.

No caso da relação mente-corpo, é do conhecimento popular que sentimentos de tristeza e ansiedade têm graves consequências na saúde. Exemplificando, pensemos na perda de alguém que amamos profundamente. Estes sentimentos negativos podem causar uma depressão do sistema imunitário, “o cérebro do corpo” (Varela, F., citado por Goleman, 1996: 264), o que torna os indivíduos mais frágeis e, em casos mais avançados, mais propensos a determinados tipos de cancro. Desta forma, é possível “morrer de desgosto na realidade, tal como na poesia” (Damásio, 1994: 136).

Ao longo destas linhas temos vindo a falar de sentimentos e emoções. Mas, afinal, do que se tratam?

Damásio (1994:141) defende que os sentimentos são a “correspondência entre o que se faz e se diz e aquilo que se tem em mente”, ou seja, no seu mais íntimo significado, é a “ideia [pensamento ou perceção] do corpo a funcionar de uma certa maneira” (Damásio, 2003:103).

Por outras palavras, e como expressa o esquema que se segue (esquema 2), os sentimentos são aquilo que vêm depois das emoções, emergindo das mais variadas reações homeostáticas, regulação que não exige qualquer tipo de consciência, raciocínio ou decisão. Assim, as emoções ocorrem muito rápido, como o efeito relâmpago. Já os sentimentos são mais demorados e “são a expressão mental de todos os outros níveis de regulação homeostática” (Queirós, 2014:31), ou seja, é aquilo que nós experimentamos sobre uma emoção. Por consequência, Damásio acredita que todas as emoções originam sentimentos, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções (Damásio, 1994:157).



Esquema 2: "Emoção versus sentimento - qual a diferença?" Elaboração própria.

Se um professor conhecer minimamente como os sentimentos afetam a capacidade do aluno em reter informação, o seu trabalho será feito com mais precisão e qualidade.

Por exemplo, “a tristeza (...) é acompanhada por uma produção reduzida de imagens mentais e por uma atenção excessiva para essas poucas imagens” (Damásio, 2003:103). Isto significa que quando presenciamos sentimentos menos positivos não estamos tão dispostos e com tanta atenção a novos conhecimentos. Dessa forma, depositamos demasiada atenção no pouco conhecimento que adquirimos, quando o desejável seria compartilhar essa atenção para novas informações.

Damásio quis levar a investigação sobre como os sentimentos se refletiam no cérebro mais a fundo e realizou uma experiência com mais de quarenta pessoas, nenhuma com antecedentes de doenças neurológicas ou psiquiátricas (Damásio, 2003).

Aos pacientes, era-lhes pedido que pensassem em acontecimentos marcantes das suas vidas, felizes ou não. Os indivíduos em estudo teriam de se focar nesses acontecimentos e relembrá-los, ou seja, de certa forma revivê-los, ao mais ínfimo pormenor – a chamada “memória emocional”.

Enquanto os pacientes lembravam os acontecimentos, o seu ritmo cardíaco e a condutância cutânea¹⁷ (resposta elétrica na pele) eram avaliados. De seguida, através da recolha de dados de tomografias funcionais, foi possível verificar um padrão nítido de ativações e desativações significativas nas áreas somatossensitivas em estudo.

Empiricamente, significa que se verificou que, tal como sentimos o nosso corpo modificar-se quando experimentamos sensações de medo, tristeza, ansiedade, alegria ou felicidade (por exemplo, alterações na respiração, na transpiração ou no ritmo cardíaco), o mesmo ocorre no nosso cérebro – existem alterações do “mapeamento cerebral”.

Vejamos as duas figuras que se seguem que representam as alterações vivenciadas no cérebro em situações de alegria (figura 4) e de tristeza (figura 5).

¹⁷ A condutância cutânea foi avaliada através do movimento de levantar o dedo sempre que o indivíduo sentia o auge da sua emoção.

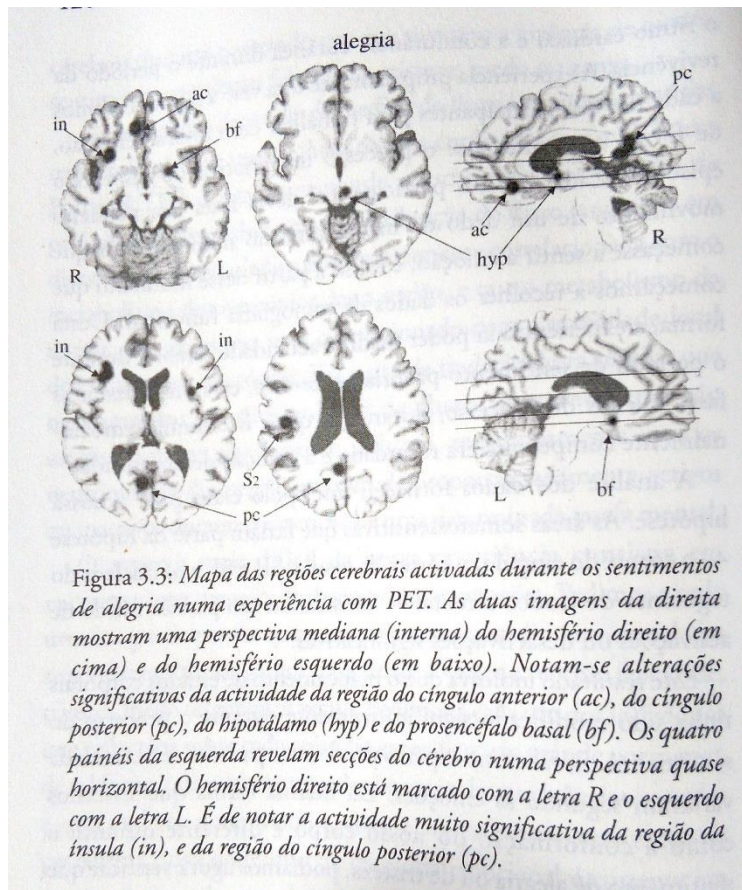


Figura 4: Mapa das regiões cerebrais ativadas durante os sentimentos de alegria. Fonte: Damásio, 2003:120.

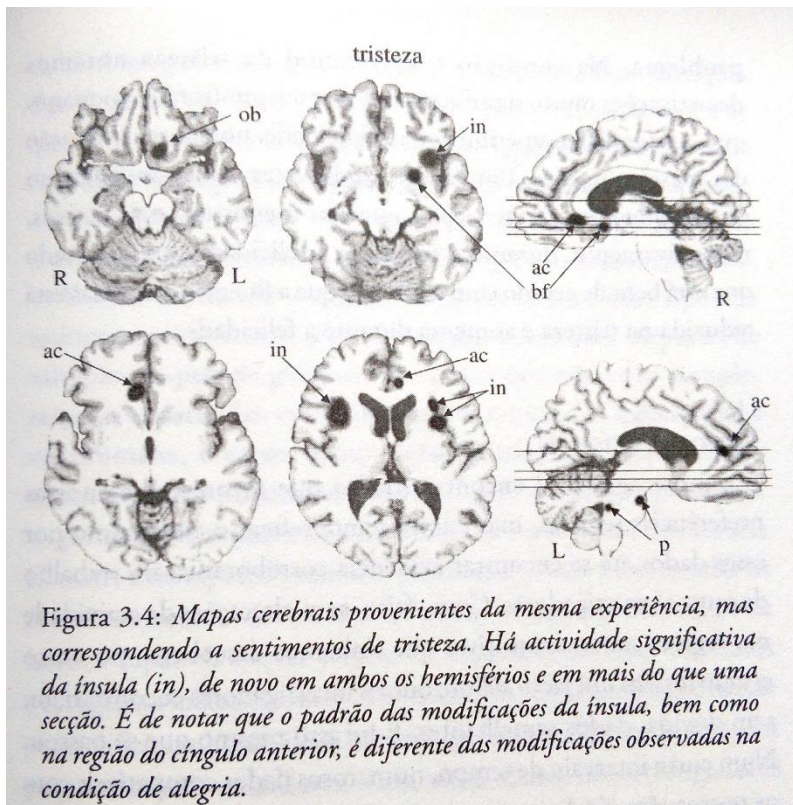


Figura 5: Mapa das regiões cerebrais ativadas durante os sentimentos de tristeza. Fonte: Damásio, 2003:121.

O estudo de Damásio (2003:120) trouxe resultados surpreendentes. Para começar, notou-se que “as alterações de condutância cutânea precediam, em todos os casos, o sinal que indicava o começo da fase de sentimento”. Ou seja, as tomografias cerebrais mostram que a atividade sísmica da emoção aparecia sempre antes do indivíduo levantar o seu dedo, o que prova que a emoção vem antes do sentimento.

Além disso, este estudo permitiu perceber que em situações de tristeza ocorrem desativações significativas do córtex pré-frontal, enquanto na condição experimental de felicidade dá-se a ativação da mesma.

No que respeita à nossa profissão, professor, este estudo prova que a fluência de ideias está reduzida na tristeza e aumenta durante a felicidade – daí que o título deste subcapítulo diga “Involve me and I learn”. Quanto mais felizes os alunos se sentirem, mais envolvidos na aprendizagem eles estarão. Assim, promove-se e desenvolve-se a “memória emocional”, para que, ao estarem embrulhados com aquilo que estão a aprender e ao depositarem aí os seus sentimentos, o conhecimento adquirido será abraçado com mais intensidade e será mais duradouro na sua vida.

No que respeita à felicidade dos alunos em processo ensino-aprendizagem, não será demais acrescentar que esta depende de inúmeros fatores. Por um lado, depende da sua vida fora da escola, ou seja, do seu lar, da sua relação com a família ou das relações sociais com o meio envolvente (por exemplo, o bairro onde vive). Além disso, dentro da escola, a sua felicidade é influenciada pelas relações com os professores e com os restantes colegas – por exemplo, atos de *bullying* podem constituir um grave entrave ao processo da felicidade. Ainda no espaço escolar, será relevante salientar a paisagem envolvente, isto é, a importância da segurança na escola, a existência de espaços verdes e de descanso, ou a presença de instalação para a realização de atividades extracurriculares, para que o aluno possa relaxar a mente e abstrair-se das emoções mais negativas.

No que respeita ao termo “emoções”, António Damásio considera-as como a “coleção de mudanças no estado do corpo que são induzidas por uma infinidade de órgãos através das terminações das células nervosas sob o controlo de um sistema cerebral dedicado, o qual responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento” (Damásio, 1994:153) ou “conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão (...) [cuja] finalidade é ajudar o organismo a manter a vida” (Damásio, 1999:72).

Por outras palavras, uma emoção é um processo natural de avaliação mental que irá refletir-se de várias formas no nosso corpo. Desta forma, o impacto e as tonalidades que uma emoção pode ter, dependem dos sentimentos daí gerados. Ou seja, podemos dizer que os sentimentos são dirigidos para o interior e são privados, enquanto as emoções, ao serem dirigidas para o exterior e sendo públicas, são visíveis ao *outro*.

No entanto, não podemos considerar que podemos controlar todas as nossas emoções, como se na sua totalidade fossem conscientes. Existem ocasiões em que nos encontramos em momentos de profunda tristeza e não sabemos explicar a razão. Nestas situações, o que pode ter acontecido é que “a verdadeira causa pode ter sido a imagem de um acontecimento, uma imagem que poderia ter-se tornado consciente mas que não se tornou, uma vez que, por estar ocupado com outra imagem, não chegou a dar-lhe atenção”. Além de uma imagem, outros elementos relacionados com a alteração temporária do perfil químico podem estar na origem desse estado negativo, como por exemplo o seu estado de saúde, o clima, o ciclo hormonal ou até alimentos que tenham sido ingeridos. Podemos,

por isso, concluir que as emoções podem ser induzidas de uma maneira não consciente, mas aparecerem ao de “si consciente” como não motivadas (Damásio, 1999:68).

No entanto, muitas vezes queremos disfarçar emoções, por exemplo quando temos de nos relacionar bem com alguém que não gostamos. Fazemos sorrisos forçados e fingimos que estamos a ouvir com agrado tudo aquilo que ela nos diz. Essa tarefa, apesar de ocorrer na consciência, pode não ser bem-sucedida e ser visivelmente falsa, porque há sempre algo que falha, por exemplo “a configuração dos músculos faciais (...) [ou o] tom de voz”.

O controlo da expressão das nossas emoções é extremamente difícil. Pensem em situações que vos fazem esboçar sorrisos espontâneos por causa de um prazer genuíno. Ou então lembrem-se daqueles soluços terríveis após chorarmos muito numa situação de mágoa verdadeira. Ou ainda quando estamos a apresentar um trabalho de extrema responsabilidade a um público bastante exigente, e que por muito que queiramos expressar total confiança, é certo que a nossa voz nos trairá ao começar a tremer.

Estas emoções são incontroláveis e têm uma explicação: situações como as exemplificadas são “executadas por estruturas cerebrais localizadas nas profundezas do tronco cerebral, sob o controlo da região do cíngulo¹⁹”. Nesta região, é impossível exercer um controlo voluntário direto sobre os processos neurais, e isto justifica a grande dificuldade que temos em controlar as nossas emoções.

Posto isto, façamos uma pausa e reflitamos: já vimos a constituição física do cérebro, focando a nossa atenção para o “modelo de lateralização cerebral” e para o sistema límbico. Também vimos que o cérebro e a nossa saúde mental podem afetar significativamente o nosso corpo, nomeadamente o sistema imunitário. No entanto, e porque este não é um Relatório da área da saúde mas sim da educação, importa-nos incluir aqui as Ciências Sociais.

Apesar de ser neurocirurgião, António Damásio não esqueceu esta área. O médico defende que “existem nas sociedades humanas convenções sociais e regras éticas acerca e acima das convenções, e regras que a biologia por si já proporciona” (Damásio, 1994:140). Isto significa que o facto de o ser humano ser um ser social levou à adição de

¹⁹ Parte envolvente do corpo caloso.

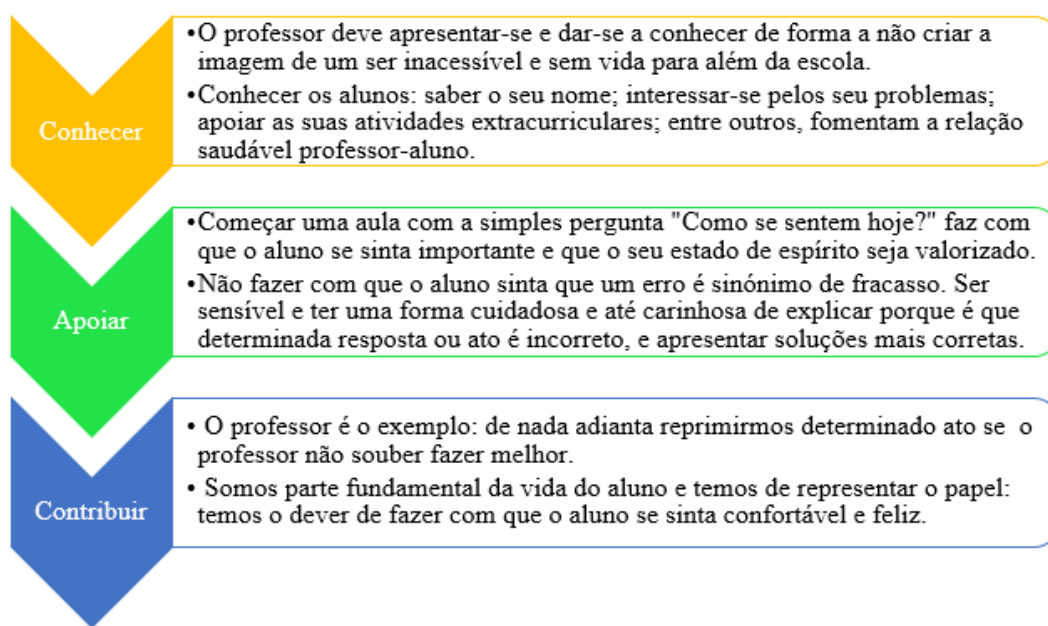
controles que moldaram o comportamento instintivo para que este se adaptasse ao ambiente em que vive, constituindo assim um meio de sobrevivência. Clarificando, se as nossas emoções se relacionassem somente com a fisionomia cerebral, seríamos todos iguais e agiríamos todos de igual forma, correto? Mas isso não acontece porque há uma predisposição do indivíduo em apreender aquilo que a sociedade nos transmite, ou seja, “as relações entre o ser e o meio enriquecem-se ainda pelo facto de o meio não ser constante e porque a modificação do meio pode levar, quer à supressão, quer à transformação dos seres que nele manifestam a sua existência” (Wallon, 1963:33, citado por Almeida, 2007:37).

Qualquer pessoa, independentemente da cultura, idade, grau de instrução, nível económico ou sexo, está atenta às suas emoções. É inevitável fazê-lo. Mas o que diferencia uma emoção humana de uma emoção de outro animal? Ora, quando nascemos, o nosso cérebro está dotado de impulsos e instintos que incluem um “*kit* fisiológico para a regulação do metabolismo mas também por dispositivos básicos para fazer face ao conhecimento e ao comportamento social” (Damásio, 1994:141). Assim, e em resposta à questão inicial deste parágrafo, somos pessoas e não meros seres humanos pelo facto de possuímos uma capacidade de aprendermos com o ambiente que nos envolve. Essa aprendizagem desenvolve em nós um ponto de vista moral que, quando necessário, pode transcender os interesses do grupo ou até mesmo da própria espécie.

Assim, o que podemos concluir deste subcapítulo é que, para obtermos o sucesso e, no caso que nos interessa, para sermos bons professores e para os nossos *miúdos* serem bons alunos, não basta ser racional. É preciso existir um equilíbrio entre os hemisférios esquerdo e direito do cérebro. É necessário não esquecer o nosso lado criativo e o espírito de cooperação e flexibilidade, ou seja, é proibido esquecermo-nos da emoção (ver alguns exemplos de estratégias a adotar no esquema 3)!

Um exemplo prático de como este desequilíbrio hemisférico afeta gravemente a nossa sociedade refere-se aos engenheiros que construíram as câmaras de gás no Holocausto – no que respeita ao hemisfério esquerdo eram muito desenvolvidos, pois eram bastante inteligentes, mas a falta de um bom desenvolvimento do hemisfério direito, ou seja, a carência de valores morais levou a que centenas e centenas de judeus perdessem o direito à vida sem nada terem feito para o merecerem.

ALUNOS FELIZES ↔ PROFESSORES FELIZES



Esquema 3: Pequenos gestos que trazem felicidade à sala de aula. Elaboração própria.

Percebemos, também, que os sentimentos, assim como as emoções, desempenham um papel principal no comportamento social e ético. Desta forma, os sentimentos surgem como orientadores na governação da vida. Além disso, permitem e garantem que acontecimentos importantes da nossa vida não passem despercebidos – “o passado, o agora e o futuro antecipado tornam-se salientes sob a ação dos sentimentos e têm, assim, uma maior probabilidade de influenciar o raciocínio e a tomada de decisões” (Damásio, 2003:204).

Quando os sentimentos se tornam conhecidos para nós mesmos, eles podem melhorar e amplificar o processo de governar a vida, pois constituem um alerta. O conhecimento do nosso lado sensível permite que possamos evitar acontecimentos associados a sentimentos negativos, bem como nos podem ajudar a procurar situações que nos façam sentir felizes. No fundo, promover o desenvolvimento de boas competências emocionais é importante porque permite a “gestão de forma adequada e flexível, para o autoconhecimento, a comunicação interpessoal, a resolução de problemas e a motivação” (Sá, 2002:7).

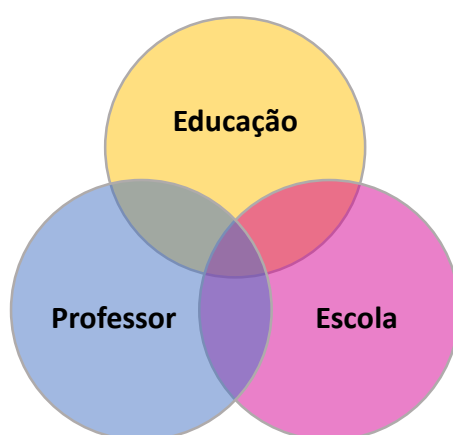
É, por isso, importante uma educação emocional na escola. No entanto, tal como Damásio (1999) afirma, “podemos educar as nossas emoções, mas não suprimi-las completamente, e os sentimentos interiores que vamos tendo são as melhores testemunhas do nosso insucesso”. Se até à década de oitenta, as emoções eram vistas como “perturbadoras e desorganizadoras, primitivas e irracionais, impedindo a adaptação e a mudança”, passam a ser respeitadas como “parte integrante do processo de conhecimento” (Henriques, 2002:19).

Para terminar, não é difícil entender o motivo porque escolhi o título “Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn” para este subcapítulo. Tal como Juan Delval defende: “A memória é um sistema muito ativo de reelaboração da experiência passada, sempre que aquilo que se recorda tenha algum significado. A recordação e a compreensão são indissociáveis” (Savater, 1997:128). Isto reforça a ideia de que “existe hoje uma ampla evidência de que as crianças e jovens com uma boa competência emocional estão mais motivados para a aprendizagem (Sá, 2002:15).

Posto isto, temos argumentos sólidos para que envolvamos os alunos na aprendizagem e lutemos de forma a dar significado àquilo que ensinamos. Só desta forma é que a aprendizagem, isto é, “a recordação e a compreensão” ficará eternamente na vida dos alunos. Tal como Damásio (2002) afirmou “é no teatro da mente consciente que os sentimentos produzem os seus efeitos mais importantes e duradouros”.

1.2 We think too much and feel too little

Este subcapítulo está encarregue de debater ideias sobre o papel da educação e dos seus agentes nos dias de hoje, como expressa o esquema 3. Afinal, o que se entende por educação? Qual o papel da escola? O que é ser um bom professor? Estamos a formar alunos ou a construir cidadãos? Que pedagogia adotar? A fim de dar respostas a estas questões, baseei-me em Fernando Savater e em pedagogos como A. S. Neill e M. Montessori.



Esquema 4: Relação entre educação-professor-escola. Elaboração própria.

Quero começar por contar uma história que li num artigo de Ivete Azevedo (2002: 28), que ficou na minha memória e que, metaforicamente, demonstra a responsabilidade de se ser professor. Passo a recontar:

“Um professor fez uma experiência perante os seus alunos: pegou numa vasilha de boca larga e colocou algumas pedras grandes. Seguidamente, questionou se a vasilha estava ou não cheia, tendo obtido um sim imediato. Então, pegou num balde de pedregulhos e virou-o dentro do vaso. Os pequenos pedregulhos alojaram-se nos espaços entre as pedras grandes. Quando novamente confrontados com a questão do professor “E agora, está cheio?”, a hesitação antecedeu o sim.

Continuando, o professor levantou uma lata de areia e começou a despejá-la dentro do vaso. A areia preencheu os espaços entre as pedras e os pedregulhos. E, pela terceira vez, o professor perguntou se o vaso estava cheio ou não. Agora, a maioria dos alunos

estava receosa, mas, novamente, muitos responderam que sim. Finalmente, o professor pegou num jarro com água e despejou o líquido dentro do vaso. A água encharcou e saturou a areia. Neste ponto, o professor pediu a um aluno que repetisse a experiência, entregando-lhe outro vaso igual ao primeiro, e a mesma quantidade de pedras grandes, de pedregulhos, de areia e de água. Deu-lhe também a indicação que colocasse os ingredientes em sentido inverso. O aluno começou a experiência, colocando a água, depois a areia, depois os pedregulhos e por último, tentou colocar as pedras grandes. Verificou, surpreso, que elas não couberam no vaso. Ele já estava repleto de coisas menores.

Então, o professor salientou o objetivo da demonstração, dizendo: *A menos que, em primeiro lugar, sejam colocadas as pedras grandes dentro do vaso, nunca mais conseguiremos colocá-las lá dentro. As pedras grandes são as coisas realmente importantes da tua vida: o crescimento pessoal. Quando dás prioridade a isso e manténs-te ‘aberto’ para o novo, as restantes coisas ajustar-se-ão por si só: os teus relacionamentos (família, amigos), as tuas obrigações (profissão, afazeres), os teus bens e direitos materiais e todas as demais coisas menores que completam a vida. Mas, se preencheres a tua vida somente com as coisas pequenas, então aquelas que são realmente importantes, nunca terão espaço na tua vida.”*

A ideia central do texto diz-nos que a nossa função é colocar as “pedras grandes” nos alunos, isto é, desenvolver as suas bases de forma a fomentar o mais importante e essencial que existe na vida: “o crescimento pessoal”. Esta promoção do crescimento pessoal dos alunos exige que a educação emocional na escola seja primordial, e só ela é que pode fornecer os “instrumentos” fundamentais aos nossos jovens.

No entanto, os mais conservadores enfrentar-me-ão e defenderão a ideia de que a Escola serve só para aprender os conhecimentos científicos, sendo que a formação do carácter cabe à família. Eu não concordo. O papel dos encarregados de educação é fundamental, se não nem chamar-se-iam assim, mas tal como Válder Hugo Mãe²² afirma no seu artigo “Os professores”, nós somos “extensões óbvias dos pais ou dos encarregados de educação de algum *miúdo*”. Isto torna-se tão verdade se tivermos em consideração o elevado número de horas que as crianças e jovens passam, por dia, na escola. Assim, se a grande parte do seu quotidiano é passada na instituição escolar e não no seu lar, é justo

²² Escritor e artista plástico português. Nascido em Angola em 1971, licenciou-se em Direito e possui pós-graduação em Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea.

que se conceda à escola uma preocupação primordial na formação do caráter. Mas como se justifica a importância em formar bons cidadãos na Escola?

Savater (1997:29) recorre a uma citação de Graham Greene que diz que “ser humano é também um dever”. Aqui, o adjetivo “humano” torna-se facilmente num objetivo, ou seja, mais do que uma classe de mamíferos oriunda dos macacos, somos o único ser vivo cuja existência vai muito para além da nossa determinação genética – a humanidade.

Assim, a neotenia, isto é, a “plasticidade ou disponibilidade juvenil” (aquilo a que a pedagogia denomina por “educabilidade”), implica que o ser humano complete o seu individual com o social. Isto significa que todos nós, desde que viemos ao mundo, absorvemos aprendizagens da nossa cultura para que nos pareçamos aos nossos semelhantes, quase como se fosse um exercício de mímica (ideia também defendida por Maria Montessori, como vamos ver mais à frente). Assim, se aprendemos com o que o outro faz, então temos de promover uma educação de valores na escola para que todos sejamos exemplos uns dos outros. Desta forma, a primeira coisa que a educação nos transmite é que nós não somos únicos e, como tal, temos de aprender a viver com o *outro*, tornando-nos seres sociais.

À palavra educar, associamos, muitas vezes, o verbo “ensinar”. Como é fácil de entender, o termo “ensinar” tem como público-alvo “aquele que não sabe”. Para tal, o processo educativo pode ocorrer de duas formas: educação informal se for executada pelos pais ou qualquer adulto disposto a tal; ou pela via formal, se for realizado por pessoas socialmente e academicamente designadas para esse efeito, como é o caso dos professores.

Um exemplo de aprendizagem informal pode ser o seguinte: uma família de três gerações, constituída por três crianças, um jovem, a mãe e os avós. As três crianças jogam ao berlinde e ensinam-se umas às outras, e, em simultâneo, a avó tenta entrar no jogo mas segundo as regras que aprendera quando era nova. Resultado: crianças e avó aprendem novas regras sobre o mesmo jogo. Do outro lado, o jovem ensina a mãe a escrever no computador, enquanto o avô acrescenta dizer que “no seu tempo” eram as máquinas de escrever as destinadas para esse efeito. Assim, a mãe aprende a mexer no computador, o avô tem contacto com a nova tecnologia e o jovem fica a saber que outrora, para a mesma função, existiram outras máquinas.

Formalmente, como Savater (1997) defende, os professores não são o mundo, as coisas, nem a cultura, mas são a “vinculação intersubjetiva com outras consciências”, ou seja, são os agentes que fazem a ligação entre tudo aquilo que respeita a qualquer cidadão.

A diferenciação entre educação e instrução não é recente. Na Grécia Antiga, as pólis (cidades-estado) inauguraram esta distinção através de dois agentes - o pedagogo e o mestre.

Por um lado, o papel de pedagogo era executado por um escravo que vivia com a família, pelo que estabelecia uma certa proximidade com os mais novos. A sua função era ensinar-lhes os valores morais da cidade e da cultura e fornecer a formação do carácter às crianças da casa.

Além do pedagogo existia o mestre. Este era alguém exterior à família e ficava responsável pela aprendizagem da dialética, dedicando-se à leitura, à escrita e à aritmética. Tornemos isto mais claro com a leitura do texto que se segue:

Logo que a criança começa a compreender o que lhe dizem, a ama, a mãe, o pedagogo e até o próprio pai se esforçam para que ela se torne a mais perfeita possível. A cada ação ou palavra lhe ensinam ou apontam o que é justo e o que não é, que isto é belo e que aquilo é vergonhoso, que uma coisa é piedosa, e “faz isto”, “não faças aquilo”. E, ou ela obedece de boa mente ou, então, corrigem-na com ameaças e pancadas, como se fosse um pau torto e recurvo. Depois, mandavam-na à escola, com a recomendação de se cuidar mais da educação da criança que do aprendizado das letras e da cítara. Os mestres, por sua vez, empenham-se nisso e, depois de elas aprenderem as letras e serem capazes de compreender o que se escreve, como anteriormente o que se dizia, põem-nas a ler nas bancadas obras dos grandes poetas, e obrigam-nas a decorar esses poemas, nos quais se encontram muitas exortações, e também muitas digressões, elogios e encómios da valentia dos antigos, a fim de que a criança se encha de emulação, os imite e se esforce por ser igual a eles.

Os mestres da cítara, por sua vez, fazem outro tanto, cuidando do bom senso e de evitar que os jovens procedam mal. Além disso, depois de saberem tocar bem os instrumentos de música [...] tornando-os mais sensíveis ao ritmo e à harmonia, aprendem obras dos grandes poetas líricos, que executam na cítara. Envia-nas também aos professores de ginástica a fim de possuir melhores condições físicas, para poder servir a um

espírito são. Depois de estar livre da escola, o Estado, por sua vez obriga-a a aprender leis e a viver de acordo com as leis.

Platão, Protágoras, in Hélade, Antologia de cultura grega, de Maria Helena da Rocha Pereira²³

Com a leitura deste texto, é possível ver que, ao contrário do que se passa atualmente, o trabalho do pedagogo era considerado mais importante do que o do mestre, isto porque a civilização helénica dava mais valor à educação cívica-moral, preocupando-se com uma educação integral que formasse bons cidadãos. No entanto, a educação técnico-científica não era posta de lado. Apesar de ter uma valoração secundária, era vista como complementar, logo, era também importante para, por exemplo, “compreender o que se escreve”.

Retomemos ao presente. Na mesma linha de pensamento da Antiga Grécia, a UNESCO defende que o saber racional tem de ser complementado pelo emocional, com vista à vida em sociedade. Deste modo, Jacques Delors (1996:89) definiu os quatro pilares da educação: “Para poder dar resposta ao conjunto das missões, a escola deve organizar-se à volta de quatro pilares fundamentais que, durante toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comunidade e aprender a ser. Este último é a via essencial que integra os três precedentes”. Apesar disso, atualmente, os programas e currículos de ensino tendem a dar primazia aos conhecimentos científicos ou técnicos para fins laborais.

Preocupado com a valoração excessiva do saber científico, Lévi-Strauss afirmou que “os nossos filhos nascem e crescem num mundo feito por nós, que se adianta às necessidades deles, previne as suas perguntas e os afoga em soluções. (...) Que neste mundo de facilidade e de desperdício a escola seja o único lugar onde é necessário assumir coisas incómodas, suportar a disciplina, sofrer vexames, progredir passo a passo, dar tempo ao tempo” (Savater, 1997:109). Isto demonstra que a atual obsessão pela quantificação do saber faz com que sobrecarreguemos as nossas crianças. Incutimos e, por vezes, impomos os nossos ideais e conhecimentos, e, conseqüentemente, os “porquês” das crianças e toda a sua capacidade para ser curiosa são asfixiados. Isso obriga-nos a refletir sobre o nosso papel enquanto professores na sociedade.

²³ Fonte: http://www.passeidireto.com/arquivo/2159433/educacao_grecia/4

Com uma ideologia semelhante, Alexander Sutherland Neill²⁴ defende o princípio da vontade da criança, acreditando que a sua função é viver a sua própria vida, não a vida que os seus pais pensam que ela deve levar nem a que está de acordo com o propósito de um educador que imagina saber melhor. Toda a interferência por parte dos adultos só produz uma geração de robôs.

Desta forma, Neill (1965) acreditava que as crianças eram modeladas a aceitar o *status* que a sociedade exigia, quase como meros “ocupantes obedientes”. Assim, para ele, o princípio do prazer estava em profunda carência, o que vai ao encontro da ideia de Ivete Azevedo, de a escola não constituir um lugar de interesse para as crianças.

Como tal, neste modelo pedagógico, o fim da educação deve ser a liberdade e a felicidade, e, para tal, a criança deve aprender só aquilo que deseja. Neste contexto, os livros tornam-se no material menos importante da Escola e os exames e as notas são vistos como desviadores do desenvolvimento pessoal das crianças, uma vez que, como popularmente se diz, colocava “cabeças velhas sobre ombros moços”.

Como se pode ver, Neill considerava o fator emocional importante na formação do carácter. O seguinte texto da sua autoria expressa como a falta de uma educação emocional se reflete nos jovens atualmente: “Quando falo a estudantes de escolas normais e universidades, fico quase sempre chocado com a falta de qualidades adultas daqueles garotos recheados de conhecimentos inúteis. Sabem muito, brilham na dialética, podem citar os clássicos, mas na sua maneira de encarar a vida, muitos deles são crianças. Porque foram ensinados a saber, mas não lhes ensinaram a sentir.” (Neill, 1973:23, citado por Bacha, 2003:43).

Preocupado com a educação que estava a ser dada, em 1921, Neill criou a escola de Summerhill, em Londres (figura 6).

²⁴ Nasceu em 1883 e faleceu em 1973, no Reino Unido, foi um educador e escritor escocês com carreira académica na Universidade de Edimburgo. Defensor de uma pedagogia libertária, que recusa toda e qualquer autoridade, e tendo como princípio a vontade do indivíduo, foi o fundador da escola Summerhill. Assim, ficou famoso por defender a liberdade das crianças na educação escolar e por ser pioneiro na aplicação teórica da gestão democrática nas escolas.



Figura 6: Summerhill School.

Fonte: <http://frenzyspark.com/2012/06/17/cuvar-decijih-dusa-a-s-neill-summerhill-school/>. Acedida a 5 de setembro de 2015.

Conhecido por ser defensor de uma liberdade sem limitações, o pedagogo ressaltava o respeito pela liberdade da criança sem que tudo lhes fosse permitido. Por outras palavras, Neill pretendia promover o princípio de liberdade não repressiva, onde as necessidades são reconhecidas e assumidas pelas próprias crianças.

No entanto, não se pense que esta liberdade é sinónimo de anarquia. Nesta escola, o aluno é que decide se quer ir às aulas ou não. No entanto, não pode, por exemplo, tocar trompete se os colegas estiverem a estudar ou a dormir. Com isto, a ideia que se pretende transmitir subtilmente aos alunos é a de que a liberdade de cada um termina no momento em que é necessário respeitar os direitos dos outros.

Assim, a finalidade de Summerhill é permitir a experiência de vida livre, onde se liga o respeito a si mesmo e ao *outro*. Aqui, os adultos e as crianças são iguais em direitos e a escola é autogerida pela comunidade escolar, onde há uma assembleia semanal (figura 7) em que cada professor e cada aluno têm direito a um voto de decisão no que toca à vida em grupo (por exemplo, a atribuição de castigos).



Figura 7: Assembleia semanal em Summerhill Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/>. Acedido a 5 de setembro de 2015.

No entanto, sobre a concepção de educação de Neill é possível questionar que se as crianças, no plano escolar, trabalhavam segundo as suas necessidades espontâneas, não iriam elas começar a aprender por pressão social? Sobre este aspeto, o educador escocês acreditava que a infância tem a sua função e o seu sentido e que, por isso, a sociedade não lhes devia exigir trabalho antes dos dezoito anos de idade. Isto remete-nos para a opinião de Savater (1997:34), em que o “ser humano consiste na vocação de compartilharmos aquilo que conjuntamente sabemos, ensinando os recém-chegados ao grupo [sociedade] aquilo que deverão conhecer para se tornarem socialmente válidos”.

Na mesma linha do princípio liberal, surge Maria Montessori,²⁵ com a pedagogia da Escola Nova, em que o indivíduo não era “um saco vazio”, ou seja, nada está no abstrato-formal que não tenha começado na experiência sensório-complexa.

Assim, a educação era vista como o auxílio ativo do desenvolvimento natural da criança. Metaforicamente, a relação professor-aluno assemelha-se à de um jardineiro em relação às suas flores – a sua função é ajudar a criança a aflorar nas melhores condições mas sem alterá-la. Por outras palavras, o mestre tem a função de orientar o aluno à vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a, depois, livre de resolver sozinhas os problemas da sua “vida social”.

Esta concepção de educação vai ao encontro da de Lévi-Strauss, que vimos anteriormente, que defendia que “os nossos filhos nascem e crescem num mundo feito por nós, que se adianta às necessidades deles, previne as suas perguntas e os afoga em soluções”. Se a criança é um corpo que cresce e uma alma que se desenvolve, não devemos sufocar

²⁵ Nascida em 1870 em Itália e falecida em 1952 nos Países Baixos, foi uma educadora, médica, católica, pedagoga e feminista italiana, cujo percurso académico passou pela Universidade de Roma “La Sapienza”.

as potencialidades misteriosas antes delas se manifestarem. No fundo, temos de olhar para a criança como uma esponja que absorve tudo o que a rodeia, e esse aspeto exige um ambiente adequado à educação da criança²⁶, onde ela possa agir em conformidade com os seus objetivos e os seus interesses.

Desta forma, o método de Montessori é o método da investigação livre por parte da criança, segundo as necessidades nativas que se desenvolveriam num ambiente propício ao processo educativo. Em suma, as duas ideias essenciais no modelo pedagógico de Montessori são: a abstenção adulta deve ser o primeiro dos princípios; o Homem não é o fim mas é o meio (a criança como regeneradora da sociedade).

Depois de analisarmos algumas teorias pedagógicas, é inevitável questionar qual é, afinal, o papel do professor na sociedade atual.

Válter Hugo Mãe (2012), relembra que, nos seus tempos de aluno, via a escola como o “lugar perfeito de liberdade intelectual [e de] de liberdade superior, onde cada indivíduo volta a encontrar o seu mais genuíno e honesto caminho.” De facto, a escola é o lugar ideal para o debate de ideias dos mais variados temas e onde passamos a compreender porque é que o mundo é como é. Mas será que tem vindo a ser o local que ensina, acima de qualquer outra coisa, os valores morais e éticos essenciais à vida em sociedade?

A Escola, devendo ser considerada um subsistema integrante do processo e da dinâmica educacional, deverá projetar-se no desenvolvimento de uma educação integral, o qual “deverá possuir como objetivo-valor essencial a aceitação e o desenvolvimento integral das capacidades inatas e diferenciadas dos educandos, as quais, em interação com os factos, os agentes e os fenómenos dos vários meios, deverão conduzir o educando ao desenvolvimento multifatorial, integrado e harmonioso, centralizando [em simultâneo] as dimensões psicológicas, afetivas, intelectuais, sociais e transcendentais do educando”.

Pretende-se, assim, que os nossos alunos se sintam como seres inacabados ou “sistemas abertos”, para que haja uma permanente necessidade de fazer-se a si mesmo, construir-se e desenvolver-se através dos seus próprios processos educacionais. Só deste modo é que os nossos *miúdos* procurarão a sua identidade pessoal e preocupar-se-ão com o

²⁶ Montessori dava muito valor ao ambiente que rodeava a criança, por exemplo a sala de aula. Além disso, construiu brinquedos que eram autênticos materiais didáticos – o mais conhecido é o “Material Dourado”.

desenvolvimento da sua personalidade, a fim de que “individual e coletivamente os homens se possam tornar «mais homens», com um comportamento hominizado e uma cultura humanista” (Fernandes, 2008:267).

O mesmo autor afirma, também, que “os professores são quem ainda pode, por delicado e precioso ofício, tornar-se o caminho das pedras na porcaria em que o mundo se tem vindo a tornar”. Ligando esta afirmação à história que recontei no início deste capítulo, a nossa profissão permite que sejamos os responsáveis pela colocação das “pedras grandes” nos alunos. Essas “pedras grandes” são fundamentais para o crescimento pessoal” e ultrapassam muito o conhecimento técnico-científico, e são, igualmente, as pedras que talham o caminho para um mundo melhor (não é à toa que, das disciplinas presentes nos currículos e programas de ensino, algumas façam parte de um agrupamento denominado Humanidades).

Se por um lado, temos de rever toda a educação que está a ser promovida nos currículos atuais, sobretudo no que respeita à carência de uma educação emocional, por outro é necessário ter em conta que “o erro recorrente tem sido encarar a relação pedagógica estabelecida nas escolas e nas salas de aula em função dos atores físicos em presença, ignorando que aquela relação só se desenvolve se existir algo que tem interesse ou utilidade transmitir, se existir um qualquer tipo de conhecimentos que justifique a relação entre quem ensina e é ensinado, seja essa uma relação estabelecida num único sentido ou preferencialmente em ambos” (Guinote, 2014:24).

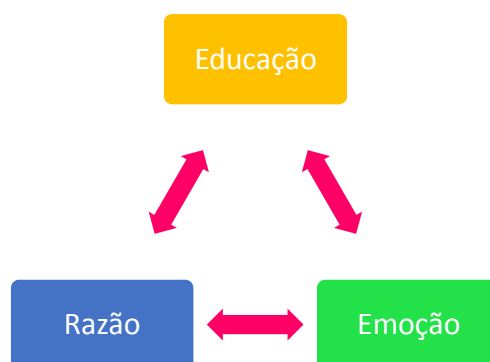
Tal como Savater afirma, “nascemos humanos, mas isso não basta: temos também de chegar a sê-lo”. Assim, é conveniente promover uma educação que se preocupe em “compreender cada indivíduo imbuído da sua cultura, da sua sociedade, da/na sua espiritualidade, no seu contexto histórico” (Ferro²⁷, 2014:147), pois ser professor passa por promover uma boa educação, e uma boa educação será aquela que privilegiará o ser humano enquanto pessoa, e não como um mero portador de cérebro pronto a armazenar conhecimento técnico-científico. Ser professor passa por formar pessoas sensíveis, tolerantes e empenhadas na construção da sua própria existência.

²⁷ Maria Jorge Santos Almeida Rama Ferro é licenciada, mestre e doutora em Psicologia. Atualmente assume funções de professora auxiliar na Universidade de Coimbra.

1.3 The best teachers teach from the heart, not from the book.

Nas páginas anteriores, vimos como as emoções são essenciais à governação da nossa vida. Além disso, colocámos «em cima da mesa» algumas ideias sobre o valor da educação e acerca do papel do professor, acompanhadas por modelos de pedagogia que valorizam o princípio da liberdade.

Deste modo, chega o momento de unirmos todas cartas e perceber, na prática, o que representa este triângulo entre a Escola, o cérebro e as emoções. Para tal, veremos o que experientes na área nos dizem.



Esquema 5: Relação educação-emoção-razão. Elaboração própria.

No livro intitulado por *Arqueologia dos Sentimentos*, Miguel Santos Guerra aprofunda a educação sentimental, que, embora ligeiramente diferente, está intrinsecamente ligada à educação emocional.

A estrutura desta obra segue a mesma de uma verdadeira investigação arqueológica, sendo, por isso, composta por quatro fases: “a descoberta”, em que se procede à identificação dos elementos que reconhecem uma civilização, ou seja, é o momento em que são apresentados argumentos que justifiquem a necessária e urgente mudança da conceção de educação; de seguida, na fase da “escavação”, que exige “explorar, cavar, descobrir”, Santos Guerra apresenta algumas noções sobre o cérebro humano, à semelhança do subcapítulo 1.1 deste Relatório de Estágio; numa terceira fase procede-se “à pesquisa”, em que se apresentam os objetivos e estratégias para uma educação emocional; e, por fim, “a proteção”, onde são expostas algumas exigências para uma melhoria da educação.

Atualmente, não há dúvidas de que a educação fornecida pelas Escolas privilegia o reino do cognitivo e, por consequência, coloca de parte o campo emocional (como se este fosse menos importante).

Desta forma, cada vez que um aluno, professor ou funcionário escolar entra pelos portões do estabelecimento de ensino, é pressionado a deixar os seus problemas pessoais do lado de fora das grades, de modo a que os seus sentimentos sejam “silenciados, confinados à esfera privada, controlados e objetos de punição” (Santos Guerra, 2006:13). É irónico que seja assim se pensarmos que dentro da escola nascem e cultivam-se novos sentimentos através das relações estabelecidas.

No subcapítulo 1.2, vimos que Neill foi um dos combatentes à obsessão em perguntar aos alunos “quanto sabes?”, preocupando-se mais em questionar-lhes como se sentiam.

Afirmando que os alunos podiam “saber muito, brilhar na dialética (...) [e] citar os clássicos, mas [que] na sua maneira de encarar a vida muitos deles eram crianças”, pois tinham sido “ensinados a saber, mas não lhes ensinaram a sentir”, surge Filliozat²⁸ com a mesma ideologia. Vejamos: “Na escola aprende-se história, geografia, matemática, línguas, desenho, ginástica... Mas o que é que se aprende no âmbito da afetividade? Nada. Absolutamente nada sobre o modo de intervir em caso de conflito. Absolutamente nada sobre tristeza, o controlo dos medos, as expressões da cólera.” (Filliozat, 2003, citado por Santos Guerra, 2006:13).

Desvalorizar e desprezar o campo dos sentimentos é um erro grave simplesmente porque todos nós somos constituídos por emoções e são elas que constroem a nossa história pessoal, que é “fundamentalmente, baseada em escolhas. Escolhas daquilo em que se quis acreditar, daquilo que foi construído, do percurso que trouxe aquela pessoa àquela situação precisa, aquele espaço exato em que se encontra naquele momento pontual da sua vida e do que se prepara para elaborar a partir daí. A história de cada um é sustentada por memórias. As suas e as dos outros significativos” (Ferro, 2014:134). Deste modo, e no caso da nossa área profissional, nem os professores são “máquinas de ensinar” nem os alunos são “engenhocas de aprender e alcançar bons resultados” (Santos Guerra,

²⁸ Isabelle Filliozat nasceu em 1957, em Paris. É psicóloga, pedagoga e psicoterapeuta. Em 2005, fundou a Escola de Inteligência Relacional e Emocional, promovendo a formação de profissionais especializados em educação emocional.

2006:16). Somos todos seres humanos com uma história, com sentimentos de felicidade e outros que nos fragilizam. Somos diferentes consoante as nossas emoções e é por esse motivo que temos de aprender a lidar com nós mesmos e com os que nos rodeiam.

Numa época em que a escola se preocupa mais em ter alunos inteligentes do que em ter alunos felizes, é conveniente questionarmo-nos sobre o que é ser inteligente. O conceito é profundamente discutível, mas geralmente associa-se um indivíduo inteligente a alguém que tira boas notas nos testes, remetendo-nos para os resultados dos famosos testes de Q.I.²⁹ que surgiram na corrente psicométrica de estudos.

No entanto, os testes de Q.I. privilegiavam o inatismo e o determinismo biológico (quem nascesse inteligente, seria-o para toda a vida; quem nascesse “burro” estava condenado a esse facto), sem ter em conta que a socialização escolar podia alterar o resultado.

Como seria de esperar, esta psicometria teve efeitos negativos, sobretudo com a conceção de eugenia (“o bem nascido”), com o seu auge no Holocausto. Por outro lado, mesmo após a II Guerra Mundial, a eugenia continuou a praticar-se, embora de uma forma mais discreta. Um exemplo dessa prática ocorreu, por exemplo, na Suécia, em que se procedeu à esterilização involuntária de mulheres por se pensar que pessoas do género feminino com Q.I. mais baixo engravidavam mais e que essa “burrice” seria hereditária.

No entanto, é estranho pensar que alguém é inteligente só porque tirou excelente nota em determinado teste, mas, no entanto, ver que esse jovem no recreio é incapaz de manter uma conversa interessante com os amigos. De igual modo, também será inteligente o aluno que conseguiu resolver a equação matemática mais difícil até à data mas que, perante um conflito psicológico pessoal é incapaz de o resolver?

Perante este debate sobre o que é a inteligência, Santos Guerra (2006:19) propõe a seguinte definição: “inteligência é a capacidade de resolver um problema ou de produzir bens que tenham determinado valor num contexto cultural ou coletivo concreto”.

²⁹ A noção de quociente intelectual foi proposta em 1912, pelo psicólogo alemão William Stern. O quociente intelectual é o resultado da divisão da idade mental pela idade cronológica, multiplicando o resultado por cem.

Nos anos oitenta, Gardner³⁰ apresenta uma nova concepção de inteligência ao defender que “além da capacidade de resolução de problemas, a inteligência comporta ainda a capacidade de criar produtos importantes num determinado contexto cultural ou determinada comunidade” (Valverde, 2014:48).

Neste contexto, o psicólogo apresenta a nova teoria das inteligências múltiplas, enumerando oito: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal intrapessoal e naturalista. No que respeita ao tema deste Relatório de Estágio, ou seja, à educação emocional, a teoria de Gardner ganha terreno ao introduzir dois conceitos fundamentais: a inteligência intrapessoal e a interpessoal. A primeira refere-se à capacidade de se compreender a si mesmo e de apreciar os seus próprios sentimentos, medos e motivações. A segunda tem a ver com a capacidade de compreender as intenções, motivações e desejos dos outros. Mesmo assim, o facto é que a escola continua a focar-se em apenas duas inteligências: a linguística e a lógico-matemática.

Com o avançar das investigações, Daniel Goleman³¹ surge como a introdução da noção de inteligência emocional que “envolve a consciência pessoal, o controlo de impulsos, a persistência, a motivação pessoal, a empatia e a habilidade social” (Sá, 2002:7).

O psicólogo defende que à medida que vamos adquirindo o nosso repertório habitual de pensamento, sentimentos e ações, as conexões nervosas em que se apoiam vão fortalecendo até construir um caminho dominante pelo qual caminham os nossos impulsos nervosos.

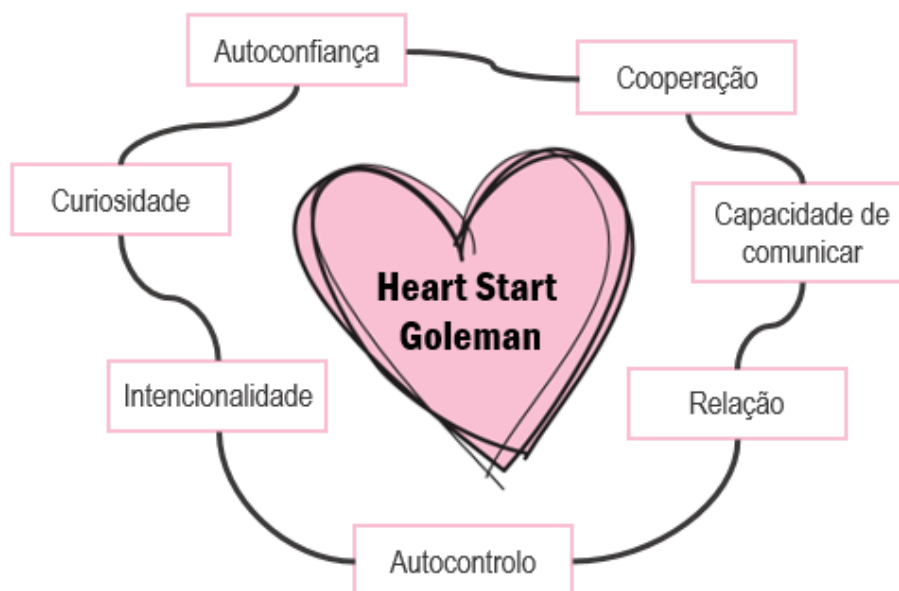
Baseando-se numa investigação da U.S. Office of Personnel Management, Goleman (1998:150) acredita que a formação técnica, privilegiada pelo ensino, é relativamente fácil quando comparado com o desenvolvimento emocional. Isto porque as habilidades cognitivas ocorrem exclusivamente no neocórtex, «o cérebro pensante», enquanto que as competências pessoais e sociais se desenrolam noutros locais mais profundos do cérebro³².

³⁰ Howard Gardner, nascido em 1943 na Pennsylvania, é psicólogo, neurologista e tem um grande impacto na área da educação graças à sua teoria das inteligências múltiplas, divulgada na década de oitenta.

³¹ Daniel Goleman nasceu em 1946, na Califórnia. É psicólogo e autor do *best-seller* internacional “Inteligência Emocional. Durante muitos anos trabalhou para a secção sobre ciências comportamentais e do cérebro do *New York Times*, e é membro visitante do corpo docente da *Harvard University*. Goleman é copresidente do conselho do *Consórcio para a Aprendizagem Social e Emocional no Local de Trabalho*, que procura identificar as melhores práticas para o desenvolvimento da competência emocional. Profere com frequência palestras para grupos profissionais e em campos universitários.

³² A relação cérebro-razão-emoção é aprofundada no subcapítulo 1.1. deste Relatório de Estágio.

Concretizando um pouco mais, Goleman, no relatório Heart Start (1997), propõe sete conceitos-chave para um melhor rendimento escolar, que se iniciam no seio familiar desde a infância, progredindo ao longo da vida. Vejamos o esquema 5:



Esquema 6: Dimensões e competências chaves para o rendimento escolar, segundo o relatório Heart Start. Elaboração própria.

Para Goleman, a autoconfiança oferece-nos segurança em nós mesmos e naquilo que fazemos, proporcionando-nos a sensação de domínio. Este conceito está intimamente ligado ao de autocontrolo, ou seja, à capacidade de controlo interno de forma a modular o nosso próprio comportamento. Além disso, a curiosidade, tão enraizada na infância, leva-nos a descobrir novas coisas e isso faz com que tenhamos uma crescente vontade e eficiência em atingir as metas que estabelecemos, empenhando-nos até ao fim – o que se denomina por intencionalidade. Todos estes aspetos ultrapassam o campo do “eu” para o “outro”, ou seja, é fundamental possuir uma boa capacidade de comunicação para trocar ideias, sentimentos e conceitos, a fim de estabelecer vínculos afetivos e efetivos com os outros, compreendendo e sendo compreendido – a chamada “relação”, a fim de desenvolvermos a capacidade de cooperação, ou seja, a habilidade para harmonizar as próprias necessidades com as dos outros em atividades em grupo.

Estes sete conceitos podem ligar-se à espécie de lista apresentada por Santos Guerra (2008:42), em que enumera as necessidades psicológicas humanas que não podem, de

forma alguma, serem inferiorizadas quando comparadas a necessidades biológicas de alimento, habitação ou o saciar da sede.

Primeiro, todos precisamos de ser nós próprios, de pensar e decidir por nós mesmos, aquilo a que se chama de “necessidade de afirmação pessoal”. Consequentemente, temos necessidade de nos realizarmos e de crescer intelectual e afetivamente. Neste contexto, todos nós precisamos de amar e de nos dar aos outros, na mesma medida que necessitamos de sermos estimados e valorizados. Isso só será possível de nos sentirmos seguros de nós mesmos e se depositarmos confiança no outro, e, para tal, recorreremos à comunicação que nos confere liberdade de expressão. Além disso, temos necessidade de sermos “fecundos”, não só no sentido biológico, mas essencialmente nos campos cultural e social, que nos liga às necessidades de valer por si mesmo e valer para alguém.

Segundo Santos (2012), estes conteúdos visam a educação emocional “tanto ativa como reflexiva”, e podem ser integrados em qualquer currículo e conteúdos transversais, não se limitando apenas ao ensino artístico específico, como muitas vezes se pensa.

Neste sentido, a dimensão emocional deve ser avaliada segundo objetivos de aprendizagem no domínio axiológico. Exemplificando, esta avaliação passa pelo reconhecimento dos pontos fortes e fracos, pela resolução de conflitos ou pela afirmação dos seus próprios sentimentos e interesses.

Mesmo com a evolução das investigações que valorizam a educação emocional, o facto é que os sentimentos continuam a ocupar uma face oculta da organização escolar, que “não são para questionar, nem analisar” (Santos Guerra, 2006:37). Como se não bastasse serem escondidas, as emoções são vistas como obstáculos à aprendizagem, esquecendo-se que sentimentos positivos podem promover o fator “motivação” nos alunos, representando uma mais-valia ao processo ensino-aprendizagem.

Natural da idade ou não, a verdade é que os nossos adolescentes vivem numa ansiedade constante, causada essencialmente nas suas preocupações relativamente à aceitação (aceitarem-se a si mesmos e serem aceites pelos colegas). Numa cultura de ocultação das emoções, que muitas vezes as ridicularizam, estes jovens sofrem e não têm coragem de contar a alguém aquilo que lhes consome a cabeça, e isso tem efeitos no processo de aprendizagem.

Promover uma educação que reconheça e valorize o que os *miúdos* sentem é ensinar os alunos a viver. O reconhecimento das próprias emoções leva a que formemos seres humanos capazes de amar e de ser felizes, ao mesmo tempo que aprendem a lidar com a raiva e a tristeza sem se sentirem ridicularizados por isso. A acrescentar o facto de sermos seres sociais e, como tal, é igualmente importante que aprendamos a interpretar emoções nos outros, independentemente da sua cultura ou sexo.

A expressão das emoções é tão desprezada, por vezes, satirizada, que, por exemplo, quando nos emocionamos e choramos pedimos, espontaneamente, desculpas. Mas desculpas de quê, afinal? Qual é o mal de chorarmos? Isso faz de nós mais fracos? Esta repressão das emoções ditas “negativas” é ainda mais condenável em indivíduos do sexo masculino, o género popularmente considerado mais «frio». Muitas pessoas que veem um homem chorar, veem também a sua virilidade diminuída.

Com tudo isto, não podemos esquecer que, embora as crianças ganhem a denominação e estatuto de “aluno” por volta dos cinco ou seis anos idade com a entrada para a escola., continuam a ser seres humanos que pensam mas também que sentem, e isso tem sido esquecido na escola.

Uma vez que a função do professor é formar a cidadania futura, a educação emocional vai para além do desenvolvimento pessoal – entra na esfera do social. Num país democrático como Portugal, que defende a ideia de “aprender a conhecer o outro, a respeitá-lo, a escutá-lo, a dialogar, a partilhar” (Santos Guerra, 2006:45), a mudança da conceção de educação e da prática da mesma torna-se urgente. Se é importante sabermos lidar com nós mesmos, é igualmente necessário aprendermos a ser bons cidadãos e boas pessoas perante indivíduos de culturas diferentes das nossas.

Mas, afinal, como podemos promover a educação emocional em contexto de sala de aula?

Para começar, é errado pensar-se que a maturidade emocional se adquire espontaneamente. Com a finalidade de promover a felicidade dos alunos mediante o seu desenvolvimento completo, aceitando-se a si mesmo e os outros, a educação emocional exige uma intencionalidade, planificação e cooperação. Assim sendo, todas as estratégias têm

de ser devidamente pensadas e sempre tendo em consideração as características do público-alvo. Sem a colaboração de todos os intervenientes, o desenvolvimento integral da pessoa proposto pela educação emocional poderá ficar comprometido.

Apesar de a educação emocional se dever processar ao longo da vida, na escola deve suceder-se mediante a planificação curricular e a metodologia docente, tal como outras competências e atitudes, pois embora não se negue a influência neuroquímica nas emoções, também não podemos reduzir a sua realidade a esse nível de explicação, pois da mesma forma que “a água pode definir-se quimicamente como H₂O, porém, quando temos sede, esse elemento adquire uma relevância e significação emocional e vital, que nada tem a ver com a sua fórmula química” (Marina, 1999, citado por Torre, 2002:73). Isto significa que tudo o que ocorre na nossa esfera psicológica e social não pode ser vista de forma individualizada, mas sim consoante o contexto em que se insere.

Posto isto, a primeira etapa passa por “fazer a cama”, ou seja, é preciso que se desmitifiquem crenças irracionais, como se se tratasse de uma “reestruturação cognitiva”. Isto porque, muitas vezes, são criados mitos que se tornam como dogmas que bloqueiam o bem-estar emocional das pessoas, resultando em situações em que proferimos algo irracional e, quando analisado de forma racional, ganham outro significado. Exemplificando, quando alguém diz “sou um falhado”, assume-me de uma forma totalmente negativa, quando na verdade o que ele quer ou deveria dizer é algo como “sou uma pessoa que às vezes falha”. Por outro lado, quando nos referimos à nossa carreira e dizemos “a minha vida é isto”, na verdade significa que o “isto” é uma parte importante da vida dessa pessoa mas não é só isso.

Assim, ver as coisas pelos extremos (verdadeiro ou falso, feliz ou infeliz), incentivar a abstração seletiva³³, formular rótulos acerca de nós próprios ou exagerar nos nossos erros (quando o mesmo erro noutra pessoa não é assim tão grave), leva a uma autodestruição que se vai refletir em sentimentos por ansiedade, frustração e angústia constantes. Neste contexto, a educação emocional é um importante interveniente, pois pode “desmontar estas distorções cognitivas [e repor] o indivíduo na senda da saúde emocional” (Santos Guerra, 2006:47).

³³ A abstração seletiva ocorre quando focamos a nossa atenção num pormenor e esquecemos o contexto em que ele se insere.

O mesmo autor salienta a importância de uma “gramática emocional” constituída por quatro verbos: dar, receber, pedir e rejeitar, e que, se mais «trabalhados», são a base de muitas abordagens destrutivas que podem conduzir a ideias irracionais.



Esquema 7: Gramática emocional. Elaboração própria.

A importância de uma boa gramática emocional pode ser vista de inúmeras formas.

Para começar, há pessoas que são incapazes de dar, ou por pensarem que não têm nada para oferecer, ou por medo da rejeição ou por considerarem perigoso. Depois, existem também pessoas que não sabem receber o afeto dos outros porque têm medo ou porque pensam que não merecem esse amor. Por outro lado, há igualmente pessoas que não sabem pedir amor pelo medo da possibilidade de receberem uma resposta negativa. Por fim, similarmente existem pessoas que não conseguem rejeitar os pedidos dos outros com medo de os magoar ou perder o seu afeto, sentindo-se, posteriormente, excluídos do direito de pedir algo aos outros. Estes quatro verbos têm de ser trabalhados de forma adequada para uma boa saúde emocional.

Assim como a gramática emocional, existe também a “alfabetização emocional”, da qual a nossa felicidade é dependente, constituída por cinco palavras: agora, mais, não, basta, ajuda.



Esquema 8: Alfabetização emocional. Elaboração própria.

O termo “agora” combate a ideia da procrastinação, isto é, o adiamento de uma ação por efeito de *stress* ou sensação de culpa. Além disso, devemos ser ambiciosos e querer sempre “mais”, mas de uma forma saudável, ou seja, ter em conta os nossos limites e capacidades e ambicionar mais consoante isso. O termo “não” associa-se muito ao verbo “rejeitar”, na medida em que muitos indivíduos são incapazes de recusar um pedido com medo da reação da outra pessoa. Isso leva a que algumas pessoas suportem situações para as quais não têm forças e que, por esse motivo, devem gritar imediatamente “basta!” (por exemplo, no caso de vítimas de violência doméstica). Tal acontece porque, muitas vezes, essas pessoas não pedem “ajuda”, ou por orgulho ou por medo, esquecendo-se que o simples facto de pedir já é meio caminho andado para a solução.

Trabalhar educação emocional em sala de aula é possível e é um dever.

Primeiro porque nós, professores, temos o poder de fazer o diagnóstico e também uma influência incrível sobre os alunos. Não é difícil lembrarmo-nos daquele professor que acreditou verdadeiramente em nós e elevou a nossa motivação face determinado assunto ou em relação à vida. Deste modo, somos capazes e, de certo modo, responsáveis por levantar a autoestima e a confiança dos nossos alunos quando estes se sentem incapazes e, conseqüentemente, se autodestroem. Tal como Santos Guerra (2006:50) defende, “sem fracasso [e] sem dor o ser humano nunca chegaria a ter consciência de si mesmo.

Mas é preciso que a dor não destrua, [mas sim] que ensine e liberte” (recordemos o esquema 3 deste Relatório).

Além disso, é fundamental exercitar a capacidade de resiliência³⁴, como se se tratasse de uma flor a desbrochar no deserto, na medida em que é necessário acabar com o fatalismo em que a criança magoada irá ser, com certeza, um adulto fracassado. Há efetivamente casos gravíssimos de atrocidades e acontecimentos que ocorrem em jovens, mas é necessário insistir na sua recuperação a fim de que vivam felizes. É difícil? É. Mas desistir destas crianças que sofrem e não lhes mostrar novos caminhos nem as ensinar a pedir “ajuda” é a atitude menos correta que pode haver, sobretudo de um professor.

Por outro lado, se vivemos num país democrático, a escola tem de espelhar nessa ideologia. Valores da democracia como o respeito, a liberdade, a justiça e o diálogo tem de ser promovidos e, acima de tudo, exemplificados – de nada me vale exigir respeito aos meus alunos se eu não os respeitar.

Quando defendo a urgência da promoção da educação emocional nas crianças e jovens não quero defender a criação de novas disciplinas. Pretendo promover a rentabilização das unidades curriculares existentes no âmbito sentimental, afetivo e emocional sem esquecer o intelectual.

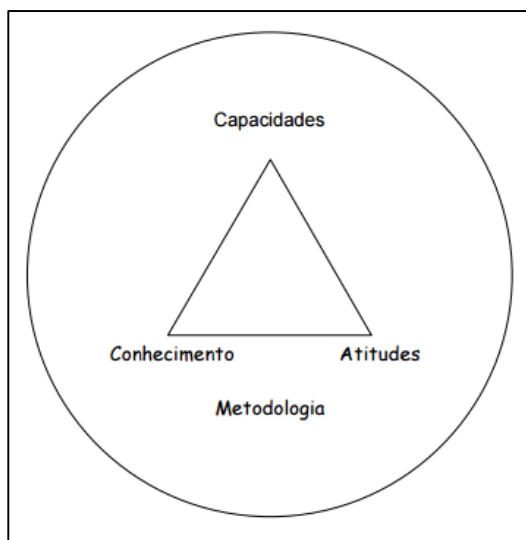


Figura 8: Fatores envolvidos na educação dos Direitos Humanos

Fonte: Amnistia Internacional (1997). *Primeiros passos: Um manual de iniciação à Educação para os Direitos Humanos*. Acedido a 15 de Setembro de 2015 em: http://www.amnistia-internacional.pt/files/documentacao/Primeiros_Passos.pdf

³⁴ Propriedade que define a resistência de um material ao choque. No que respeita aos sentimentos, a resiliência é a resistência em relação a uma adversidade e a capacidade de recuperação e superação à mesma.

Como se pode ver na figura 8, a metodologia de ensino para a promoção da educação emocional que passa, obviamente, pela educação para os Direitos Humanos, é baseada na ligação entre aquilo que se ensina (o conhecimento), as capacidades que cada aluno tem, valorizando aprofundadamente o campo atitudinal.

Assim, se a finalidade da educação emocional não é instruir mas sim facilitar o bem-estar pessoal e social, convém esquematizar quais os seus objetivos. Vejamos a tabela 1:

| Objetivos | De autorrealização | De caráter relacional (em relação ao grupo com quem convive) | De caráter relacional (em relação ao trabalho ou estudo) | De orientação social |
|--------------------|---|--|--|--|
| Estratégias | Conhecer as próprias emoções e sentimentos e ter controlo sobre os mesmos | Desenvolver o sentido de humor, a disposição para sorrir, para ver o lado positivo das diversas situações. | Contribuir para gerar climas satisfatórios no trabalho. | Desenvolver atitudes de solidariedade, tolerância e cooperação. |
| | Conhecer as próprias limitações e necessidades e sobrepor-se a elas. | Gerar relações interpessoais e de grupo satisfatórias. | Saber trabalhar em grupo e de forma colaborativa. | Promover atitudes positivas perante os acontecimentos da vida. |
| | Desenvolver a capacidade de se implicar e entusiasmar com as coisas. | Estabelecer vínculos afetivos e de amizade estáveis e sem imposições. | Contribuir com as ideias criativas e reconhecer as dos outros em projetos conjuntos. | Tomar consciência de que a nossa criatividade pode contribuir para o bem-estar social. |
| | Aprender a fluir, ou seja, a integrar o que nos acontece. | | | |

Tabela 1: Objetivos da educação emocional. Elaboração própria, baseada Torre, 2002: 74.

Tal como defende Santos (2012), uma educação emocional relaciona-se com a importância e a tomada de consciência de questões como as atitudes positivas face à vida, o saber-estar, gerir fracassos e frustrações, colaborar com climas de bem-estar e aquisição

de competências sociais e de tolerância. O desenvolvimento das competências emocionais deve ser uma preocupação primordial, pois podem ser determinantes para a vida pessoal e social e, conseqüentemente, para o percurso escolar.

Um plano de formação não deve acabar sem uma proposta de avaliação. Considerando que “avaliar é obter informação, compará-la, interpretá-la e utilizá-la para melhorar” e não como mero instrumento de medição, os critérios a considerar deverão ter como referências os valores sociais e as características e desenvolvimento do sujeito. Para tal, deve-se ter em conta o cumprimento dos objetivos enunciados na tabela 1 através do desenvolvimento de tarefas que nos permitam aproximar das situações emocionais individuais, como debates, dilemas³⁵, situações de vida, casos limites, entre outros.

No entanto, para se fazer a passagem da teoria para a prática, muitas mudanças terão de ocorrer para atingir uma melhoria, e o problema consiste em “conseguir reparar o barco sem suspender a navegação” (Santos Guerra, 2006:56), e assim chegamos à fase da proteção da nossa «investigação arqueológica».

É primordial modificarem-se mentalidades para, só posteriormente, mudarem-se os discursos. Perante a situação atual da profissão docente, os professores tomam uma atitude negativa de rejeição da escola, do ensino e dos alunos. Vendo a comunicação como um ato imprescindível na educação, é impossível estabelecer uma boa relação com os alunos se um dos lados está enfermo. Isso é tão visível ao pensarmos naqueles professores que confundem o conceito de respeito com o de autoridade, considerando-a como um poder e não como uma necessidade hierárquica. De facto, relativamente a este assunto, conhecemos as posições de confronto, com “os mais tradicionalistas a tentar recuperar o papel (...) de autoridade do professor no processo de transmissão de conhecimento ao qual os alunos devem procurar adaptar-se”, e com os mais contemporâneos a defenderem que “a aprendizagem se deveria centrar por completo nos alunos e nas suas características,

³⁵ Lawrence Kohlberg avaliava o desenvolvimento moral através de dilemas, acreditando que não havia uma moral absoluta, mas sim morais que dependem da cultura. O seu dilema mais famoso é o Dilema de Heinz. Este dilema coloca em situação uma mulher está a sofrer de um cancro maligno e a única esperança de sobreviver é um medicamento caríssimo que um farmacêutico da cidade havia descoberto. O marido da doente, Heinz, começa por reunir junto dos familiares e amigos metade do dinheiro, mas o farmacêutico insiste que tem de pagar a sua totalidade. Então, Heinz pensa em assaltar a farmácia. Será correto? Através de dilemas como estes, Kohlberg fazia a sua avaliação segundo 3 níveis (pré-convencional, convencional e o pós-convencional), em que cada um continha dois estádios.

apresentando-se o professor como mero facilitador ou catalisador de tais aprendizagens” (Guinote, 2014:23).

Por outro lado, são necessários outros ajustes estruturais. Falamos, por exemplo, do aumento da qualidade da formação de professores, ou da modificação da atitude dos docentes face ao sistema educativo, e até de renovar a decoração das salas de aulas, que, se por um lado, no infantário são preenchidas por motivos sugestivos que vão de encontro aos interesses dos alunos, de repente os *miúdos* veem-se em recintos austeros, com cores “frias” que em nada os motivam a ir às aulas, e “não podemos esquecer que o clima, essa vertente difusa mas influente, é fruto da interação de condições ambientais, cognitivas e afetivas” (Torre, 2002:78).

Em Portugal, temos alguns exemplos de esforços com vista a educação emocional e onde a criança é vista para além do estatuto de “aluno”.

Em Leiria foi criada, em março de 2014, a Escola das Emoções, com trabalho realizado no Jardim Escola João de Deus. Esta iniciativa, além de formações, *workshops* e palestras para pais e filhos, aposta em jogos e dinâmicas de grupo para trabalhar emoções e sentimentos com crianças. Tal como sublinha Ricardo Cardoso, vice-presidente da Associação Escolas das Emoções e psicólogo, “sentir emoções é algo que não podemos evitar, é como respirar. No entanto, são poucas as pessoas que se dedicam a perceber como sentimos as emoções, qual a razão do seu aparecimento [e] que efeitos têm no nosso corpo. São esses os primeiros passos na educação emocional”³⁶.

Outro exemplo é o colégio “Os Aprendizes”, em Cascais. Na sua página *web*³⁷ é possível ver que a missão a que se propõe passa por “apoiar as crianças para que felizes, cresçam intelectual, emocional, social e fisicamente”. A “pedagogia do amor” presente nesta escola foi buscar inspiração aos modelos High Scope (aprendizagem ativa), Waldorf (visão holística da criança, educação para a arte e natureza) e Movimento da Escola Moderna (trabalho em grupo)³⁸.

³⁶ Informação retirada no jornal semanário “Região de Leiria”, disponível em <http://www.regiaodeleiria.pt/blog/2014/12/31/primeira-escola-de-emocoes-do-pais-abre-portas-em-leiria/> (Acedido a 10 de janeiro de 2015).

³⁷ <http://www.osaprendizes.pt/> (Acedido a 5 setembro de 2015).

³⁸ Informação retirada da notícia “Desafiar o sistema para voar mais longe”, do jornal I, acedida a 24 agosto de 2015 em: <http://ionline.pt/401024?source=social>.

Outra diferença neste colégio é a disposição da sala de aula, em que os alunos sentam-se numa mesa redonda, contrariamente à disposição tradicional, em que as mesas estão alinhadas de frente para o professor. Assim, a ideia de Torres (2002) de que o clima é muito importante no processo de aprendizagem é reforçada.

Além disso, ocorre uma assembleia todas as sextas-feiras, à semelhança do que vimos anteriormente na escola Summerhill, de A. S. Neill. Aqui, as crianças responsabilizam-se sobre as suas decisões, discute-se em voz alta o que correu bem ou o que podia ter corrido melhor nessa semana. No fundo, valoriza-se o que a criança pensa, conferindo-lhe mais responsabilidade e desenvolvendo a capacidade de se exprimir perante os outros, respeitando-os.

No “Os Aprendizes” a criança é vista como um todo, que “está na escola para se desenvolver numa série de áreas e as competências académicas são apenas algumas dessas áreas”³⁹, diz a diretora Sofia Borges, sendo que para tal ser possível recorre ao diálogo, à articulação de ideias, ao saber fazer escolhas ou viver experiências e retirar delas significado.

Um último exemplo português de «escola diferente» que podemos dar é a Escola da Ponte, em Santo Tirso, uma escola pública. Aqui, os professores rodam pelos diferentes espaços de tempos a tempos, de forma a poderem trabalhar com todos os alunos. Por outras palavras, não há turmas mas sim grupos de interesses comuns, e o docente não tem grupo atribuído, sendo professor de todos os alunos.

Esta ideologia de “escola democrática” também tem inspiração na escola Summerhill, na medida em que promove a liberdade do aluno e está assente em valores como a solidariedade, a autonomia e a responsabilidade.

Também aqui, o “clima” é diferente, uma vez que não existem paredes a separar os diversos anos de escolaridade. Existem sim espaços de trabalho onde são disponibilizados diversos recursos destinados a pequenos grupos com interesses comuns por determinado assunto e que, com a orientação de um professor, estabelecem um programa de trabalho

³⁹ Informação retirado do *website* do colégio Os Aprendizes, acedido a 5 de setembro de 2015 em: <http://www.osaprendizes.pt/Ficheiros.ashx?i=14286>.

com uma duração de quinze dias. É, portanto, uma escola que trabalha numa lógica de projeto e de equipa, preparando as crianças para viverem com outros seres humanos.

Termino assim este subcapítulo, reforçando a ideia do seu título “*The best teachers teach from the heart, not from the book*”. Ser inteligente está muito para além de obter boa nota nos testes. Uma pessoa inteligente é aquela que, perante uma situação nova, “abre-se perante eles, tenta compreender com a mente e com os sentidos tudo o que pode sobre eles; pensa *no assunto*, em vez de pensar em si própria ou no que isso pode causar-lhe; agarra-se a ele destemida, imaginativamente e com desembaraço e, se não o faz com confiança, pelo menos fá-lo com esperança; se não conseguir dominá-lo, enfrenta sem vergonha nem medo os seus erros e aprende com eles” (Holt⁴⁰, 2001:223).

Sem dúvida que os livros são materiais essenciais na aprendizagem, mas estão longe de serem suficientes. Ensinar com o coração, colocar os alunos a viverem a sua vida com a dos outros, contribuir para que sejam felizes e para que façam os outros felizes... Esse sim, é o verdadeiro papel do professor, da Escola, da educação.

⁴⁰ Nascido em 1923 e falecido em 1985, John Caldwell Holt foi escritor e figura norte-americana destacada na reforma educativa, escreveu diversas obras sobre a mente das crianças para que as escolas e lares se tornassem espaços melhores para a aprendizagem das crianças, lutando pelos direitos dos jovens.

Capítulo 2 – The future of the world is in my classroom today.

Se o capítulo anterior nos deu a conhecer os bastidores de todo este trabalho através de várias conceções científicas sobre educação emocional, é altura de dar alguns exemplos de como tudo isto pode ser feito em contexto de sala de aula.

O título que dei a este capítulo, “O futuro do mundo está na minha sala de aula hoje” não podia ser mais indicado, e mais à frente irão entender o seu verdadeiro sentido.

Uma vez que seria impossível colocar aqui todas as experiências realizadas ao longo do meu ano de estágio, optei por me centrar num conjunto de três trabalhos que culminaram num colóquio intitulado “A Escola na educação das emoções”, por mim organizado para a comunidade escolar de Fiães e para a Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Previno, desde já, que neste capítulo serão apresentadas experiências realizadas apenas numa turma e somente na disciplina de História. O motivo desta minha decisão prende-se com o facto de considerar que os resultados obtidos pelas mesmas representam com maior precisão as minhas finalidades em relação a este Relatório de Estágio. Além disso, como não se trata de um tema que exija comparação entre turmas ou entre outros aspetos, mas sim de uma demonstração de como a educação emocional e a formação de carácter pode ser aplicada em contexto de sala de aula, não colocarei neste Relatório as experiências realizadas noutras turmas ou em Geografia. No entanto, estarei sempre disponível para dar exemplos de formas diferentes da aplicação deste tema em outras situações e noutras áreas curriculares.

2.1. I can and I will. Watch me.

O título “I can and I will. Watch me.”⁴¹ procura ser propositadamente desafiador, na medida em que pretende-se mostrar que é possível promover uma educação emocional

⁴¹ Traduzido para português: “Eu posso e faço. Observem.”

na escola sem fugir aos temas das nossas disciplinas, mas sim rentabilizando-os da melhor forma.

As experiências que aqui irei mostrar realizaram-se no meu ano de estágio, de Setembro de 2014 a Junho de 2015, no Agrupamento de Escolas Coelho e Castro.

A escola situa-se perto do centro da cidade de Fiães, que se localiza no concelho de Santa Maria da Feira, fazendo parte do distrito de Aveiro (figura 10). Apesar de ser uma cidade, a povoação tem fortes características rurais.

O nome do seu Agrupamento, “Coelho e Castro”, deriva do seu fundador, Manuel António da Silva Coelho e Castro, que nascido de uma família humilde e cuja simplicidade é a característica mais apontada, enriqueceu bastante ao longo

dos anos, tendo sido proprietário de uma firma em Moçambique, a “Guerreiro & Castro”, dedicada ao comércio de produtos ultramarinos. Apesar de longe, não esqueceu as suas raízes em Fiães e doou metade da sua fortuna para a construção de uma Escola Industrial e Comercial, que foi concluída em 1967, dando origem, posteriormente, à Escola Secundária.

Acolhendo alunos provenientes das freguesias de que é rodeada (como se pode ver na figura 10), como Canedo, Vila-Maior, Gião, Louredo, Vale, Guisande, Lobão, Sanguedo, Argoncilhe, Lourosa e Caldas de S. Jorge, a escola disponibiliza cursos secundários orientados para o prosseguimento dos estudos e cursos secundários orientados para a vida ativa, nos regimes diurno e noturno.



Figura 9: Escola Secundária de Fiães - Agrupamento de Escolas Coelho e Castro. Fonte: www.aecc.ccems.pt. Acedida a 17 de novembro de 2014.



Figura 10 Localização do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro. Fonte: www.aecc.ccems.pt. Acedida a 17 de novembro de 2014.

Com um corpo docente maioritariamente efetivo e com os encarregados de educação pouco interessados nos assuntos relativos aos seus educandos⁴², o Projeto Educativo tem como principal finalidade “A Educação para a Autonomia”. Além disso, e foi um aspeto que me surpreendeu bastante, esta “Educação para a Autonomia é possível de se ver ao olhar para o corpo responsável pela Educação Especial, com uma grande preocupação e trabalho intenso com alunos portadores das mais diversas dificuldades.

Como justifiquei na introdução a este capítulo 2, as três experiências que seleccionei para aqui apresentar foram realizadas na mesma turma, o 9.º F na disciplina de História.

⁴² Informação retirada do *website* do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro (www.aecc.ccems.pt), acedido a 17 de novembro de 2015.

O 9.º F é uma turma constituída por 20 alunos, com uma média de idades de 13,6 anos, em que 8 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Possui três alunos com Necessidades Educativas Especiais – dois com Síndrome de Down e um (o único que tem a disciplina de História no seu currículo) com dificuldades de caráter permanente-emocional, isto é, não gera a sua ansiedade. No que respeita a retenções e a negativas na disciplina de História, a turma possui quatro alunos com reprovações e mais quatro com negativa à disciplina. Relativamente à minha relação com eles, tenho uma grande empatia e amizade com todos os alunos. Desde início, mostraram ser alunos empenhados em fazer sempre melhor. Além disso, estes vinte jovens destacaram-se pela positiva relativamente às outras turmas por demonstrarem um bom comportamento e o grande interesse pelas disciplinas e pela vida escolar.

As três experiências que seguidamente irão ser abordadas culminaram num colóquio por mim organizado, intitulado “A Escola na educação das emoções”, como se este se tratasse daquilo a que, em Didática, chamamos de situação-agregadora.

As atividades mencionadas foram realizadas em contextos diferentes. O esquema seguinte sintetiza-os. Ora vejamos:



Esquema 9: Esquema explicativo das experiências realizadas. Elaboração própria.

Nas linhas seguintes, irei explicar pormenorizadamente o modo como estas experiências foram realizadas e apresentarei conclusões sobre cada uma delas, tendo como prioridade “a voz” dos alunos, isto é, os seus testemunhos e reflexões finais.

2.1.1 Documentário “Auschwitz: pequenos grandes aspetos”

A primeira experiência que aqui demonstro foi realizada em contexto de aula na disciplina de História.

Este documentário, de elaboração própria e com trinta minutos, reúne testemunhos reais de vítimas do Holocausto e de ex-SS (forças de segurança nazi) e inseriu-se numa aula sobre o tema “J.3. A Segunda Guerra Mundial”⁴³.

Como se pode observar no plano de aula anexado a este relatório⁴⁴, a aula foi iniciada com duas motivações: um texto de Jean Guéhenno, acompanhado pela obra de arte “Rostos da Guerra” de Salvador Dalí⁴⁵. De seguida, e acompanhadas por uma cronologia por mim elaborada, expliquei as várias fases da II Guerra Mundial aos alunos, recorrendo a textos e a imagens (fotografias, posters, caricaturas...).

Na segunda parte da aula, de forma a abordar a dimensão humana da II.^a Guerra, essencialmente o Holocausto, os alunos visualizaram o documentário “Auschwitz: pequenos grandes aspetos”, ao mesmo tempo que se orientavam e preenchiam o guião de exploração por mim elaborado de acordo com as necessidades dos alunos.⁴⁶

Este guião foi elaborado em formato *short list*, ou seja, numa grelha em que cada linha remonta a determinada parte do vídeo. Como é possível observar no anexo III, na coluna da esquerda encontravam-se pequenos excertos ou imagens presentes no vídeo, e, na coluna da direita, estavam espaços em branco ou, em alguns casos, com pequenas questões de orientação, para que os alunos preenchessem com a sua opinião. No fundo, o

⁴³ Ver Plano de Unidade Didática no Anexo I.

⁴⁴ Ver Plano de Aula no Anexo II.

⁴⁵ Ver apresentação PowerPoint com os diversos documentos utilizados em sala de aula no Anexo III.

⁴⁶ Ver formulário do guião do documentário no Anexo IV e Anexo V (adaptada às Necessidades Educativas Especiais).

objetivo era que sem fazer muitas perguntas, os alunos levantassem questões e fizessem ouvir as suas opiniões. As suas respostas foram posteriormente debatidas.

Aconselho o visionamento do documentário, que se encontra gravado no CDROM⁴⁷ anexo a este Relatório, para que, desta forma, a leitura de alguns comentários dos alunos tenha o verdadeiro impacto que merece.

Assim, passemos à análise dos guiões preenchidos pelos alunos, através dos quais obti os comentários que apresentarei aqui.

Para começar, verifiquei que a parte do documentário que mais os marcou foi quando surgiu a questão “Haverá arrependimento?”, à qual um ex-SS responde que não se arrepende de absolutamente nada, pois cada um “cuidava do seu nariz”.



Figura 11: Fotograma do momento documentário "Auschwitz: pequenos grandes aspetos", em que um ex-ss afirma não se arrepende dos atos cruéis que cometeu.

⁴⁷ O documentário encontra-se no CDROM anexo a este Relatório de Estágio, denominado de “01 – Documentário ‘Auschwitz: pequenos grandes aspetos’”.

Alguns comentários dos alunos sobre estas afirmações e sobre o documentário em geral foram:

Comentário 1: Podemos afirmar que o Holocausto, apesar de temporalmente distante, continua a refletir-se nos dias de hoje com acontecimentos semelhantes hoje em dia, apesar de menos frequentes. Nós ficamos a assistir como espectadores, mas quem sabe se as próximas vítimas somos nós?

Na afirmação deste aluno é possível verificar um certo nível de maturidade ao equacionar o passado com o presente, sobretudo porque aquando o visionamento deste documentário, a 11 de março de 2015, os ataques religiosos por parte dos *ihadistas* eram as primeiras notícias em todos os telejornais. Além disso, é possível denotar um alerta e preocupação para o papel passivo que nós, cidadãos que vivemos longe desses ataques, assumimos.

Um comentário de outro aluno que me marcou bastante pela sua qualidade foi o seguinte:

Comentário 2: Os sobreviventes não querem que o seu passado influencie o futuro dos seus filhos.

Este é daqueles comentários que não precisa de qualquer tipo de apreciação. Mais uma vez, a maturidades dos alunos desta turma é evidente, e a preocupação com uma “história do presente” continua a comprovar-se.

Optei também por selecionar uma parte de um outro comentário:

Comentário 4: (...) não havia liberdade (...)

Selecionei este excerto de um comentário pela importância do termo “liberdade”, o qual aproveitei para discutir o seu significado e valor na aula seguinte. Assim, quando questioneei a turma sobre o que entendiam por “liberdade”, os alunos ficaram naquele impasse de “eu sei o que é mas não sei explicar”, e o silêncio prevaleceu. No fundo, trata-se de um termo que usamos com tanta banalidade mas que não sabemos do que se trata na totalidade e muito menos explicitá-lo por palavras.

Uma vez que obtive trabalhos tão ricos por parte dos alunos, quis ouvi-los e tentar perceber como é que a elaboração e visionamento deste documentário foi importante no

modo como a História lhes foi ensinada, enquanto disciplina mas também numa perspectiva de formação de caráter. Dou a conhecer algumas das respostas destes alunos:

Comentário 5: Os professores não conseguem mostrar o sofrimento que as pessoas tinham dentro dos campos. Os testemunhos dos judeus nunca podem ser ditos por um professor, pois ele não sentiu nada do que se passou dentro daqueles campos de terror.

Comentário 6: Nada melhor que o testemunho de quem viveu esses acontecimentos e também o testemunho de quem os praticou, sobretudo quando não mostram qualquer arrependimento ou desculpam-se com o facto de terem sido obrigados a tal crueldade.

Comentário 7: O documentário mostra pessoas a falar, mas não são pessoas quaisquer. São pessoas que estiveram presentes na guerra e sabem pequenos pormenores que ninguém saberia.

Nesta experiência, o sentimento que prevalece é de um enorme orgulho. Orgulho em mim pelo trabalho que fiz e orgulho nos meus alunos por atingirem um nível de maturidade ética bastante rara. Com este trabalho e com estes comentários, concluo que foi um trabalho que valeu a pena, uma vez que consegui explorar a História na perspectiva que tenho vindo a defender - a de formação de caráter, através do debate de questões éticas e morais, ao mesmo tempo que estabeleci uma ponte entre o passado e acontecimentos do presente.

2.1.2. Filme “O Pianista”

A segunda experiência que aqui irei abordar veio na sequência do sucesso que foi o documentário “Auschwitz: pequenos grandes aspetos”.

Uma vez que concluí que o audiovisual era um bom recurso a utilizar nesta turma, o 9.º F, decidi abordar o mesmo assunto – a vertente humana da II.ª Guerra Mundial através de um filme.

A escolha do filme não foi fácil devido à imensa quantidade de obras cinematográficas desta época marcante da História. Deste modo, delineei fatores de seleção, foram eles: o rigor histórico, a duração e a acessibilidade aos alunos. Assim, procurava um filme que retratasse fielmente as questões humanas e emocionais do Holocausto. Por outro lado, não deveria ser um filme muito longo devido ao espaço de tempo de aula disponível (90 minutos, sem contar com atrasos). Por fim, pretendia um filme acessível aos alunos na medida em que os conhecimentos que eles tinham obtido nas aulas fossem rentabilizados e aprofundados no visionamento desse filme.

As minhas finalidades relativamente a esta experiência foram as mesmas que me fizeram defender este Relatório de Estágio: promover uma educação emocional rentabilizando a disciplina que leciono. Como é que iria fazê-lo? Através de um filme, analisaria as questões da História (localização de tempo e espaço, identificação das principais forças políticas e religiosas, imagens que retratassem os campos de concentração, de trabalho forçado e de extermínio) para, posteriormente, promover um debate sobre as questões éticas e morais aí envolvidas.

Após várias reuniões com o meu orientador, o Professor Joaquim Castro, e com o professor da disciplina de Educação Moral e Religiosa (ora não uma fosse a disciplina que aborda as questões morais e éticas por excelência), o Professor Victor Neto, o filme escolhido foi “O Pianista”.

“O Pianista” é um filme de 2002, realizado por Roman Polanski. A sua enormíssima qualidade é comprovada pelos doze prémios que venceu, entre os quais três óscares (o galardão mais conceituado do mundo da sétima arte). Inspirado numa autobiografia e com um elenco composto por atores como Adrien Brody, Thomas Kretschmann e Emilia Fox, o filme retrata a sobrevivência do pianista polaco Szpilman, que interpretava peças clássicas na rádio de Varsóvia, após a invasão alemã, onde é possível assistir às graduais restrições aos judeus polacos.

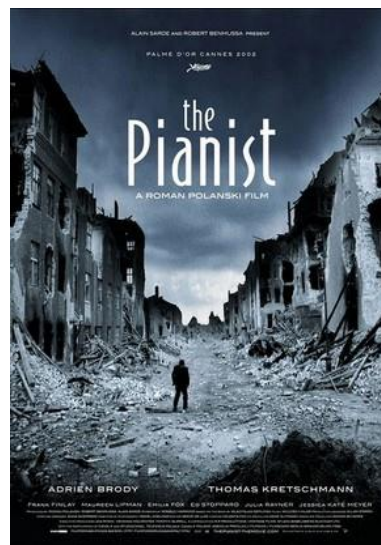


Figura 12: Capa do DVD "O Pianista"

Porquê este filme? Escolhi-o porque é um filme com uma enorme preocupação com o rigor histórico e que exige um nível de maturidade emocional e cognitivo elevado, mas que se adaptava à turma em questão. No entanto, o fator “duração” era um obstáculo, uma vez que o filme tem a duração de duas horas e vinte e dois minutos, pelo que seria muito complicado utilizá-lo em contexto de sala de aula.

A solução passou por pedir aos alunos que disponibilizassem a sua tarde livre de quarta-feira para virem à escola ver o filme, sendo que quem não comparecesse não seria prejudicado na disciplina.

Após serem devidamente cedidas as autorizações dos encarregados de educação, para minha surpresa todos os alunos vieram à sessão “extra-aula” (como eu lhe chamo). Com um comportamento e atenção exemplares, o visionamento do filme realizou-se.

Uma vez que esta atividade tinha um propósito bastante definido, realizei um guião de exploração⁴⁸. Pedagogicamente, este guião pode ser criticado negativamente devido à numerosa quantidade de questões colocadas (quinze questões) e pelas mesmas serem, maioritariamente, de resposta aberta. No entanto, fi-lo assim conscientemente. Uma vez que, como disse, as minhas finalidades passavam por promover uma educação emocional através da rentabilização da disciplina de História, e sendo que, para tal, era necessário

⁴⁸ Ver guião de exploração do filme “O Pianista” no anexo VI.

recorrer à opinião do aluno, esmiucei ao máximo o filme, daí o grande número de questões, e optei por formulá-las em questões abertas para que os alunos se fizessem ouvir, sem pistas e sem limites.

Desta forma, como é possível verificar, o guião continha um cabeçalho que identificava aspetos essenciais (escola, ano e turma, nome do professor, disciplina, data e assunto do documento), seguindo-lhe a imagem da capa do filme e, ao seu lado, informações sobre o mesmo (ano, realizador, prémios atribuídos, elenco e uma pequena sinopse). Depois, numa pequena caixa de texto, foram dadas informações de trabalho ao aluno, como escrever as respostas numa folha à parte, devidamente identificadas, e pedindo que expressassem tudo aquilo que sentiram ao longo da sessão. Após estas informações, seguiram-se as quinze questões, todas referentes a cenas específicas do filme, sendo que a última questão era a que serviria de conclusão de todo o trabalho elaborado. No fim, tomei a decisão de colocar um glossário com definições que apareciam no filme que os alunos provavelmente não saberiam, deixando algumas linhas para eles registarem outras palavras e procurarem o seu significado.

A sessão de cinema terminou e eu decidi dar-lhes uma semana para realizarem o guião de exploração, para que pudessem fazê-lo com calma e, desse modo, a expressão das suas emoções fosse mais clara e translúcida.

Assim foi. Os alunos entregaram-me os guiões preenchidos. Era altura de eu fazer o meu “trabalho de casa”. Analisando todas as respostas dadas, as linhas seguintes retratam a riqueza de informações sobre o estado emocional e o desenvolvimento ético dos alunos. À semelhança do subcapítulo anterior, as considerações que pretendo aqui apresentar serão feitas tendo como base aquilo que os alunos disseram.

Ao questionar qual a cena do filme que mais os tinha marcado, a maioria dos alunos assinalou duas partes, as quais passo a descrever e acompanhar de comentários dos alunos que seleccionei.

Uma das cenas bastante apontada pelos alunos como marcante decorre no *gueto*, um campo de concentração de judeus construídos dentro da cidade, com o objetivo de agregar todos os judeus num só espaço. Era um território onde a miséria era uma realidade constante, miséria que passava por fome, roubos, desprezo pelos mais frágeis (crianças, idosos e doentes) e, em grande número, em morte.

Aqui, aos trinta e três minutos e quinze segundos do filme, um mendigo judeu tenta roubar uma panela de sopa a uma outra judia, também muito pobre, que por ali passava. Ao tentar roubar a panela, a mesma cai ao chão e a sopa derrama-se pela rua. O “ladroão” (e não ponho aspas ao acaso) ajoelha-se e come a sopa do chão, tal era o desespero por comida.



Figura 13: Fotograma do filme "O Pianista" - cena do judeu a comer a sopa que roubou a outra judia

Os comentários dos alunos sobre esta cena retrata um excelente exemplo para um debate sobre ética e moral. Vejamos:

Comentário 8: Um mendigo, em desespero, rouba a panela de sopa a uma judia e a panela cai ao chão. O mendigo come a sopa do chão perante o espanto e a incredibilidade de quem assistia ao momento. Esta cena marcou-me porque dá para retratar o extremo de uma situação de pobreza.

Comentário 9: Eu penso que é um mau ato, porque o mendigo para sobreviver, retirou o meio de sobrevivência a outra pessoa, e isso é egoísmo. A outra pessoa pode ter morrido à fome por causa dele.

Comentário 10: *Éticamente, este ato não é condenável, porque roubou a sopa para sobreviver.*

Sublinho os dois últimos comentários, uma vez que demonstram claramente como é possível utilizar a disciplina de História para debate a ética, a moral e, essencialmente, emoções, pois reparem como é que dois alunos da mesma turma conseguem ter opiniões diferentes sobre a atitude do mendigo. Aqui, foi possível adotar a estratégia dos dilemas que falámos no subcapítulo 1.3.

Outra cena do filme apontada pelos alunos como marcante ocorre aos vinte e oito minutos e vinte segundos, como representa o fotograma que se segue (figura 7). Um grupo de soldados nazis invade os apartamentos do *gueto* e, num deles, ordena a uma família judaica que estava a jantar que se levante. Um dos elementos dessa família era um idoso de cadeira-de-rodas, e por não se conseguir levantar, é atirado pela janela pelos soldados.



Figura 14: Fotograma do filme "O Pianista", em que um idoso judeu de cadeira-de-rodas é atirado pela varanda.

Sobre esta cena, selecionei apenas uma palavra que surgiu em todos os guiões respondidos pelos alunos e que dispensa comentários: “crueldade”. Esta crueldade é bem justificada pelo aluno seguinte, que nos diz:

Comentário 11: *A atitude dos soldados nazis era comum. Só que neste episódio deparamo-nos com um ato de violência extrema, uma atrocidade. Existe um desprezo pela vida humana, quando atiram o idoso parece que não há qualquer arrependimento e que o atiram quase por diversão. O mesmo acontece com a família do idoso, onde é feito um 'jogo psicológico'. Primeiramente quando a fazem assistir a morte do familiar sem se poderem manifestar e seguidamente quando lhes dão liberdade para poderem fugir e os soldados nazis mata-nos com um tiros nas costas, como se fosse animais numa caça. É uma imagem inexplicável, mas de uma tremenda cobardia dos soldados.*

Depois, desafiei os meus alunos, questionando-os se, afinal, poderiam existir soldados nazis bons. Esta questão contextualiza-se numa cena do filme em que o pianista, enquanto se escondia numa casa em ruínas, é surpreendido por um soldado nazi alemão que, ao contrário do esperado, ajuda-o na sua fuga e sobrevivência, escondendo-o no sótão de uma casa onde os SS planeavam estratégias de guerra e doando-lhe alguns alimentos para a sua sobrevivência.

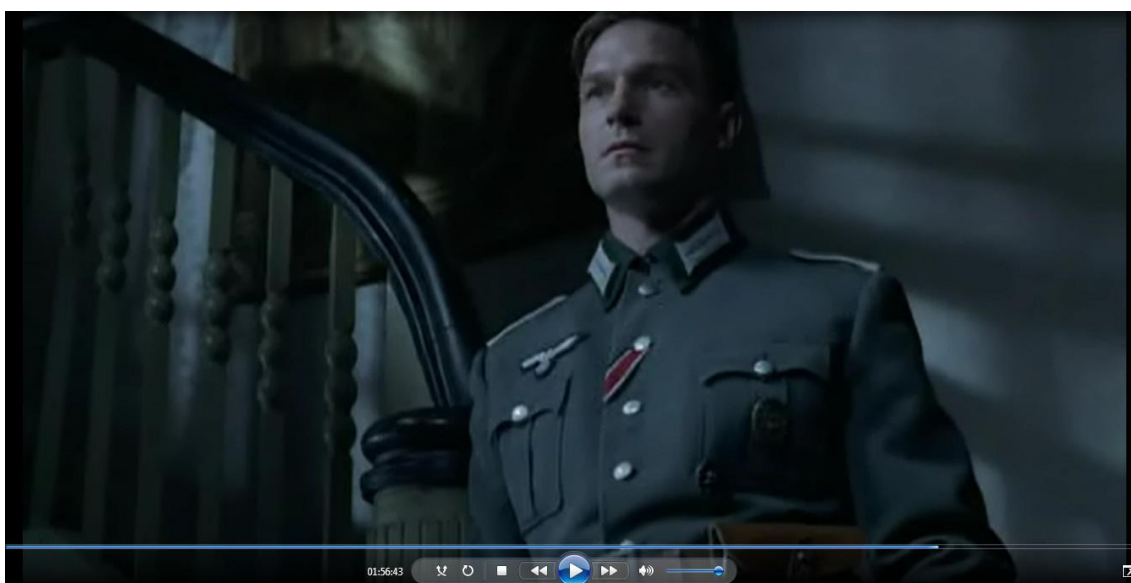


Figura 15: Fotograma do filme "O Pianista", em que um soldado nazi ajuda Spilzman.

Comentário 12: *Apesar do testemunho demonstrado pela professora com algumas vítimas de Auschwitz, onde um ex-SS afirma não se arrepender de nada porque "cada um cuidava do seu nariz", eu penso que existiam soldados nazis bons, embora em minoria.*

Comentário 13: *Provavelmente, existiam “soldados nazis bons”, só que alguns não demonstravam isso porque eram obrigados a matar para não serem mortos. Como é a lei da guerra.*

É de notar que conseguiram fazer uma conotação ao documentário que exibí anteriormente na aula e algum nível de desenvolvimento moral, na medida em que, por um lado, acreditam que havia soldados nazis bons, e, por outro, conseguem compreender que a “lei da guerra” obrigava a “matar para não ser morto”.

Terminei o guião com a metáfora “O mundo é uma nova orquestra”, uma vez que o filme termina com o pianista a tocar numa grande orquestra, após o fim da II.^a Guerra Mundial.

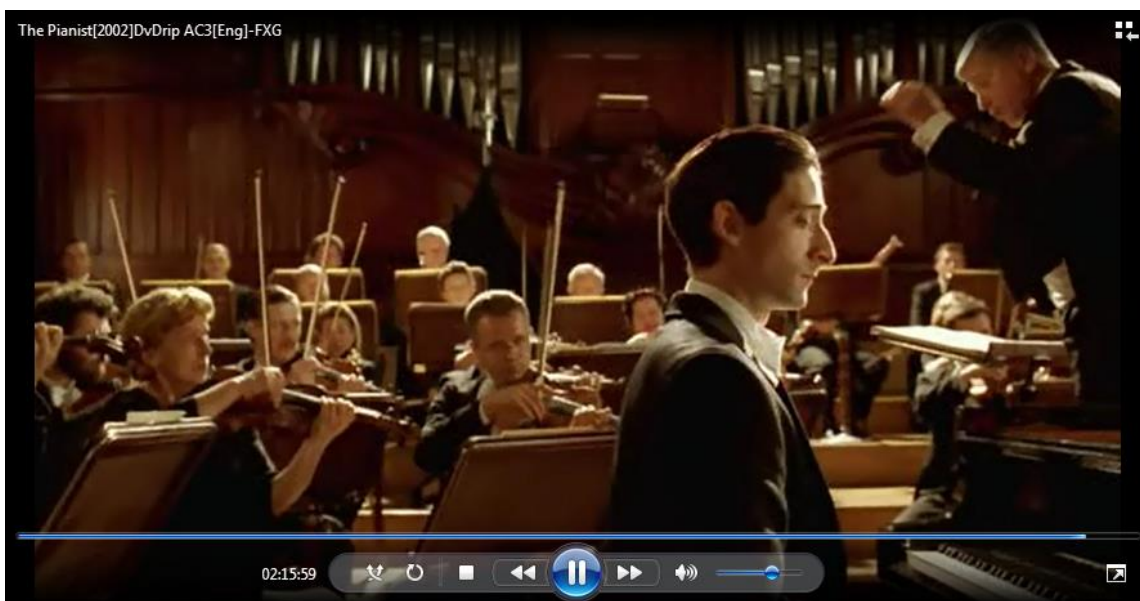


Figura 16: Fotograma da cena final do filme "O Pianista", onde Szpilman aparece a tocar numa grande orquestra.

Afinal, que nova orquestra será esta? Vejamos a seguinte resposta:

Comentário 14: *“O mundo é uma nova orquestra” porque tal como uma orquestra é preciso trabalhar sempre em sintonia, e é necessário haver coordenação. É assim que o*

mundo tem de ser ou trabalhar para atingir o sucesso e não permitir que tais coisas como as que aconteceram aos judeus se repitam.

São palavras simples mas que vêm de alunos com cerca de catorze/quinze anos, e isso faz-nos pensar que, afinal, temos jovens que sabem pensar, contrariamente ao que muitos populares afirmam. Isso só prova que o essencial é saber educar as nossas futuras gerações para estas questões de “será que está certo ou errado?”, “será compreensível e perdoável ou não?”. Mais do que ensinar História, formar jovens com caráter e espírito crítico face a diversas situações.

Para terminar, acrescentar que foi com base na reflexão sobre esta nova orquestra que é o mundo que dei início ao trabalho que apresento no subcapítulo seguinte.

2.1.3. “Esta vida vale o mesmo que a nossa”

Aproveitando os dois trabalhos anteriores, decidi abrir asas e arriscar uma coisa diferente. Segui a via da interdisciplinaridade, tão defendida hoje em dia nas escolas, e fiz uma “espécie de parceria” com o professor Victor Santos, de Educação Moral e Religiosa, disciplina mais do que apropriada para este debate de uma escola focada na educação das emoções.

Assim, propus à turma do 9.º F a elaboração de trabalhos de grupo sobre questões atuais, para agrupar todos os trabalhos num final, intitulado “Esta vida vale o mesmo que a nossa”⁴⁹. No fundo, os vários temas tratados iriam culminar num “trabalho de turma”, com o título mencionado.

Este título não veio ao acaso. Como disse, os trabalhos de grupo iriam abordar temáticas recentes, de forma a trazer a História para o presente, presente esse que será História amanhã.

⁴⁹ O título advém de uma capa do jornal *I*, acompanhado de uma fotografia dos refugiados do Mediterrâneo. Ver anexo VII.

Em forma de vídeo, os alunos teriam de abordar os temas selecionados. Foram eles: “Os refugiados do Mediterrâneo”⁵⁰, “A Guerra na Síria”⁵¹, “O *Jihadismo* e os atuais conflitos religiosos”⁵² e “O Agente Laranja continua a fazer efeito”⁵³.

Antes da sua realização, elaborei um guião de orientação⁵⁴ para os alunos. Informei-os de que o trabalho teria de ter uma abordagem histórica e, seguidamente, uma reflexão ética e moral, para a qual poderiam basear-se em algumas questões do guião do filme “O Pianista”.

Os vídeos são a prova de que “uma imagem vale mais do que mil palavras”, isto porque denotam o enorme esforço por parte desta turma e a grande qualidade dos mesmos. Assim, convido-vos a acederam ao CD anexado e assistirem aos vídeos. Observem-nos, sintam-nos, emocionem-se e façam *replay*. Não se arrependarão.

⁵⁰ O vídeo encontra-se no CD anexado a este Relatório de Estágio, denominado de “02 – Os refugiados do Mediterrâneo”.

⁵¹ O vídeo encontra-se no CD anexado a este Relatório de Estágio, denominado de “03 - A Guerra na Síria”

⁵² O vídeo encontra-se no CD anexado a este Relatório de Estágio, denominado de “04 - O *Jihadismo* e os atuais conflitos religiosos”.

⁵³ O vídeo encontra-se no CD anexado a este Relatório de Estágio, denominado de “05 - O Agente Laranja continua a fazer efeito”.

⁵⁴ Ver guião de orientação do trabalho “Esta vida vale o mesmo que a nossa” no Anexo VIII.



Figura 17: Fotogramas dos quatro vídeos sobre o tema "Esta vida vale o mesmo que a nossa", realizados pelo 9.º F.

Acerca desta experiência, posso dizer que, mais uma vez, rentabilizei a disciplina de História de uma forma diferente e promovi a educação emocional que tenho vindo a defender. Primeiro, porque tratei da História do presente, e quantas vezes ela é esquecida nas salas de aula? Assim, depois de formar as bases com a História do passado, a II.ª Guerra Mundial, trouxe o presente para a escola. No fundo, tal como defendi no subcapítulo 1.1 e como espelha o seu título, “Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn”, consegui envolver os alunos ao máximo na disciplina e abri novas conceções sobre a mesma.

Não será demais dizer que considero que este trabalho foi o auge do meu percurso enquanto professora, pois além do imenso orgulho que tenho destes alunos, apodera-se de mim um sentimento de missão cumprida, uma vez que consegui pôr estes *miúdos* a pensarem sobre o presente e a verem as notícias da atualidade de um modo muito mais crítico e reflexivo, ao mesmo tempo que os levei a questionar algumas das suas emoções e formas de olhar o mundo e as pessoas. Por outro lado, tenho a certeza que não esquecerão dos trabalhos que realizaram, pois como vimos no subcapítulo 1.1, “a memória é um sistema muito ativo de reelaboração da experiência passada, sempre que aquilo que se recorda tenha algum significado” (Juan Delval, citado por Savater, 1997:128).

Estendi a mão ao passado. Abri as mentes de alunos de História. Toquei no coração de seres humanos. Afinal, não é este o título deste Relatório de Estágio?

2.1.4. Colóquio “A Escola na Educação das emoções”

Estava eu no segundo semestre do segundo ano deste mestrado e o meu programa de unidades curriculares incluía uma designada “Problemáticas Históricas”.

Esta unidade curricular tinha como objeto de avaliação a organização, por cada núcleo de estágio, de um evento na sua escola. O tema era livre.

Por azar ou sorte, estagiei sempre sozinha, sem nenhum colega na minha escola. Por azar porque por imensas vezes que me faltou alguém com quem desabafar e partilhar os diversos momentos, apesar de os meus professores orientadores, o professor Joaquim Castro e o professor Carlos Dinis Mendonça, terem assumido esse papel da melhor forma.

Assim, uma vez sozinha, tive a liberdade e a responsabilidade de organizar um evento e de escolher o tema (esta é uma das razões do fator sorte). Uni forças e rentabilizei trabalho – decidi organizar um colóquio intitulado “A Escola na educação das emoções”, ou seja, um evento sobre tudo aquilo que tenho vindo a defender nestas páginas, rentabilizando os trabalhos realizados com o 9.º F. Esta seria uma sessão destinada a professores da escola, a futuros professores (os meus colegas da faculdade), a pais e a alunos.

Nas linhas seguintes, revelarei todas as informações sobre a organização do evento, desde a divulgação do colóquio até a sua realização, no dia dois de junho de dois mil e quinze.

Optei por dividir este subcapítulo em várias seções: primeiro, falarei sobre os preparativos (cartazes, decoração...); depois mostrarei o programa do colóquio e, de uma forma muito sucinta, revelarei alguns aspetos falados por cada orador; de seguida mostrarei os certificados entregues aos participantes do colóquio; e, por fim, será possível ver algumas partes da parte mais ansiada pelos participantes – o *coffebreak*.

A organização de qualquer evento requer ações de divulgação. Começemos por aí.

Com cerca de duas semanas de antecedência à data do colóquio, combinei com a turma do 9.º F tirar uma fotografia por aluno com desenhos de sorrisos ou olhares, desenhados por nós numa das aulas de Educação Moral e Religiosa, que pudessem transmitir os diversos tipos de emoções. O resultado foi maravilhoso:



Figura 18: Fotografias para divulgação do colóquio. Alunos do 9.º F, 2014-2015, do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro. Autoria de Cláudia Nóbrega.

Tiradas as fotografias, que dariam um aspeto divertido e, conseqüentemente, atrativo, ao colóquio, foi altura de elaborar os cartazes e convites a distribuir pela escola e pelos professores e funcionários.

Procurava elaborar um cartaz simples mas que, com cores fortes e com as fotografias engraçadas dos alunos, cativassem o público-alvo a aderir à iniciativa. O resultado foi este:

Colóquio

A Escola na educação das emoções

Agrupamento de Escolas Coelho e Castro | 2 Junho 2015 | 14h30—17h00



Temas:

- A influência das emoções no processo ensino-aprendizagem.
- Aprender a sentir com a disciplina de História.

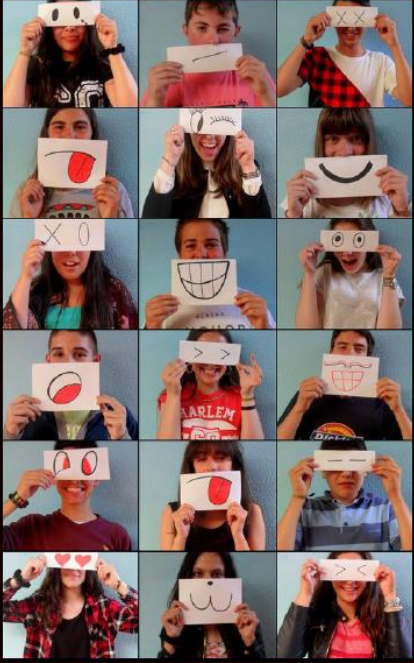
Organização:

Cláudia Nóbrega

(professora estagiária do Núcleo de História e Geografia, agregado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto)

Figura 19: Cartaz de divulgação do colóquio. Elaboração própria.

Além dos cartazes, seria importante distribuir convites pelos professores da escola e da Faculdade de Letras do Porto e, também, aos meus colegas de mestrado. Estes convites seguiram o mesmo *design* do cartaz, e, no verso do mesmo, coloquei um mapa informativo sobre o trajeto desde a Faculdade até ao Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, em Fiães.



Colóquio

Convite

Vimos convidar V.^a Ex.^a para assistir ao Colóquio “A Escola na educação das emoções” a ter lugar no dia 2 de Junho de 2015, às 14 horas e 30 minutos, no Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, em Fiães, Santa Maria da Feira, Aveiro, Portugal.

A organização,
Cláudia Nóbrega (professora estagiária do Núcleo de História e Geografia, agregada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto)

Localização



Coordenadas geográficas:

Latitude: 40,98113 (40° 58' 52" E)
Longitude: -8,52413 (8° 31' 27" W)

Morada:

Rua das Escolas, Fiães,
Santa Maria da Feira, Aveiro,
Portugal.

Figura 20: Convites de divulgação do colóquio. Elaboração própria.

O *feedback* sobre os cartazes e os convites foi bastante positivo. Ao convidar as pessoas a vir ao colóquio, mostrando-lhes os cartazes e os convites, a sensação que me era transmitida era, por um lado, a de um cartaz apelativo e, por outro, a de uma enorme curiosidade e sentimento de desafio em relação ao título do colóquio.

Posteriormente, no dia colóquio, essa sensação confirmou-se, uma vez que o auditório onde o evento se realizou esteve com lotação esgotada.

Chegado o grande dia, apesar do evento só ter hora de início às catorze horas e trinta minutos, desloquei-me para a escola logo pelas nove horas, de forma a poder organizar tudo com a devida calma e rigor.

Comecei pela decoração e limpeza do auditório, para a qual tive a grande ajuda do meu orientador da escola, o professor Joaquim Castro, que foi incansável comigo o ano todo e um grande amigo que guardo para a minha vida, e das funcionárias que se preocuparam em estar tudo pronto para o evento.

A decoração da mesa ficou a cargo da Dona Avelina, da secretaria da escola, que elaborou um lindíssimo arranjo de flores e colocou um pano de seda azul sobre o tampo da mesma. O resultado foi o seguinte:



Figura 21: Decoração e organização do auditório

O evento iria seguir o programa⁵⁵ afixado na porta de entrada do auditório e entregue a cada pessoa que estava a assistir. Passo a mostrar:

|  | |
|---|---|
| Colóquio | |
| A Escola na educação das emoções | |
| 2 de Junho de 2015 | |
| Agrupamento de Escolas Coelho e Castro | |
| Programa | |
| 14.30 h | Chegada dos participantes |
| 14.45 h | Abertura do colóquio |
| 15.00 h | <i>A influência das emoções no processo ensino-aprendizagem</i> Participação da Professora Doutora Maria Jorge Santos Almeida Rama Ferro (Doutora Professora assistente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra) |
| 15.30 h | <i>Aprender a sentir na disciplina de História</i> Participação da Professora Cláudia Nóbrega (professora estagiária do Núcleo de História e Geografia, agregado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto) |
| 16.00 h | <i>Esta vida vale o mesmo que a nossa: Refugiados do Mediterrâneo</i> Apresentação do trabalho de um grupo de alunos do 9.º F (Ana Rita Oliveira, Hélder Cosme, Mariana Moreira, Rafaela Pereira e Tatiana Silva) |
| 16.05 h | <i>Territórios afetivos no processo migratório. Educação para uma cidadania geográfica das emoções.</i> Participação da Professora Doutora Fátima Vêlez de Castro (Doutora Professora assistente no Departamento de Geografia da Universidade de Coimbra e Investigadora do CEGOT – Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território) |
| 16.35 h | Debate de ideias |
| 16.45 h | Intervalo |
| 16.50 h | <i>A importância da educação de valores na Escola Educação do caráter</i> Participação do Professor Victor Santos (professor de Educação Moral e Religiosa Católica no Agrupamento de Escolas Coelho e Castro) |
| 17.20 h | <i>Esta vida vale o mesmo que a nossa: A Guerra na Síria</i> Apresentação do trabalho de um grupo de alunos do 9.º F (João Ferreira, Jorge Cristiano, Mariana Pessoa e Natacha Pereira) |
| 17.25 h | <i>Esta vida vale o mesmo que a nossa: O Agente Laranja continua a fazer efeito</i> Apresentação do trabalho de um grupo de alunos do 9.º F (Ana Catarina, Gonçalo Mota, Jaime Costa e Juliana Raquel) |
| 17.30 h | <i>Esta vida vale o mesmo que a nossa: Estado Islâmico e os conflitos religiosos atuais</i> Apresentação do trabalho de um grupo de alunos do 9.º F (Ana Silva, Bruno Fernandes, Eduardo Silva, Juliana Ferreira e Vera Pinto) |
| 17.35 h | Debate de ideias |
| 17.45 h | Encerramento da sessão pela Professora Doutora Cláudia Ribeiro (Doutora Professora na Faculdade de Letras da Universidade do Porto) |
| 18.00 h | Coffe Break |

Figura 22: Programa do colóquio

A mesa dos oradores estava constituída, respetivamente, pela Doutora Cláudia Ribeiro (professora na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, minha supervisora e, sobretudo, minha grande amiga), o diretor da escola, que fez a abertura do colóquio, a Doutora Maria Jorge Ferro, professora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e a Doutora Fátima Velez Castro, professora na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

⁵⁵ Por possível falta de qualidade, o programa estará presente no anexo IX.



Figura 23: Oradores do colóquio

Como se pode ser no programa anteriormente mostrado e já foi mencionado, a abertura das portas realizou-se às catorze horas e trinta minutos, com a chegada dos participantes e assistentes.

Deu-se então início ao evento, com o moderador e apresentador, o professor Joaquim Castro. Seguiu-se-lhe o diretor da escola, que fez uma breve apreciação ao trabalho e sublinhou a importância da existência deste colóquio, relevando que “o Agrupamento de Escolas Coelho e Castro é uma escola de afetos”.

A base científica deste tema foi abordada pela Doutora Maria Jorge Santos Almeida Rama Ferro, que amavelmente aceitou de imediato o convite para participar neste colóquio. Assim, através de um conjunto de histórias pessoais, transmitiu a importância do professor na vida dos jovens e na vida da sociedade, afirmando que “os professores são heróis” e alertando para o facto de ninguém ser obrigado a nada, uma vez que somos seres humanos possuidores de um cérebro e de um coração que faz as suas próprias escolhas.

Terminada a sua participação, havia chegada a altura de ser eu a discursar. Aproveitando algumas ideias faladas pela Doutora Maria Ferro, dei a conhecer a minha perspetiva sobre e necessidade de uma escola que se preocupe, além do campo cognitivo, com o campo emotivo. Para tal, mostrei os trabalhos realizados com o 9.º F e que aqui dei a conhecer nos subcapítulos anteriores.

A seguir a mim, era altura de dar a voz a um grupo de alunos da turma mencionada, com a apresentação de um dos trabalhos intitulados “Esta vida vale o mesmo que a nossa”.

O primeiro grupo apresentou, sob a forma de vídeo, a problemática dos refugiados do mediterrâneo, sensibilizando a plateia toda. Este vídeo serviu de elo de ligação para a

participação seguinte, a da Doutora Fátima Velez Castro, minha coorientadora de tese e eterna amiga.

A Doutora Fátima Velez, que foi minha professora na minha licenciatura na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e que ficou felicíssima por também participar neste colóquio, veio abordar como é que as migrações, problemática em voga nos nossos dias e em que muitos alunos possuem pais que estão emigrados, afetam as nossas emoções. Para tal, a sua participação contou com a apresentação de alguns livros e filmes que abordam estas problemáticas, referindo o Síndrome de Ulisses, que afeta pessoas que já estiveram emigradas e que passam por situações de solidão ou depressão. A sua participação foi muito importante, uma vez que deu a conhecer a professores e futuros professores como é que as questões migratórias afetam os nossos jovens e como podemos abordá-las em contexto de sala de aula.

Seguiu-se uns minutos de debate de ideias, que contou com uma apreciação valiosa do professor Joaquim Castro, que se mostrou bastante sensível ao que os jovens sentem e que, por exemplo, através das notas das fichas de avaliação, se pode perceber se algo anormal se passa com os nossos alunos.

Fez-se um breve intervalo de cinco minutos.

De volta ao auditório, o momento mais emotivo do colóquio aconteceu com a participação do professor de Educação Moral e Religiosa, Victor Santos, meu cúmplice no trabalho “Esta vida vale o mesmo que a nossa”. Afirmei que foi o momento mais emotivo uma vez que conseguiu meter muitos dos presentes a chorar. Como o conseguiu? Com a união das palavras certas e de uma música de fundo, que apela aos sentimentos mais puros que uma pessoa pode ter.

O professor Victor dedicou a sua participação ao maravilhoso 9.ºF, afirmando que, da mesma forma que os professores marcam os alunos, os alunos marcam-nos a nós. A frase que mais ficou na memória e que, pessoalmente, me define todo este ano de estágio, foi “de nada vale ser professor se eu não estabelecer uma ligação com os meus alunos”. Comentários para quê?

A esse momento seguiu-se a apresentação dos restantes trabalhos do 9.º F – “A Guerra da Síria”, “O Agente Laranja continua a fazer efeito”, e “O Estado Islâmico e os

conflitos religiosos atuais”. Foram todos vídeos que sensibilizaram os que assistiam a importância de um olhar crítico e à nossa passividade sobre o que se passa no mundo.

Com uma breve troca de ideias entre os participantes, seguiu-se o encerramento do colóquio com uma apresentação divertidíssima da Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro, que dedicou o seu momento à nossa turma de mestrado.

A sua apresentação intitulou-se de “5 lições de coisas (de vida)”, eram elas: “sejam como crianças numa pastelaria”, “evitem a rotina”, “acabem com o fatalismo”, “insistam na pedagogia do exemplo” e “ousem ser diferentes”. Terminou a afirmar que, melhor que ser galinha, uma vez que estão sempre à procura de algo na terra, é ser pato, pois o pato tem asas e voa.

Quase a terminar o colóquio, foram entregues os merecidos certificados de participação, que seguiram o *design* abaixo exemplificado:

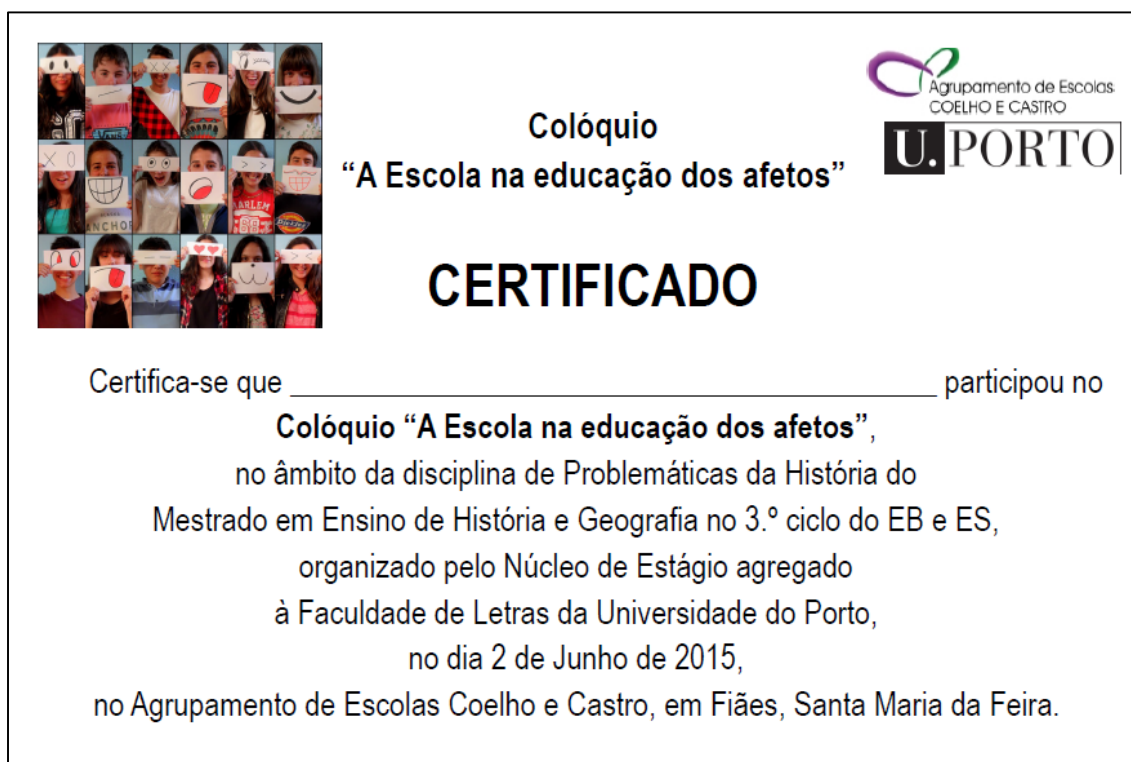


Figura 24: Certificado de participação. Elaboração própria.

Depois de feitos os agradecimentos devidos, seguiu-se um belo momento de convívio entre os que assistiram ao colóquio, aos participantes e aos alunos do 9.º F no *coffee-break*, organizado pela ajuda essencial dos meus pais.

Refletindo sobre a influência da realização deste colóquio, penso que foi muito gratificante e produtivo, para mim, enquanto organizadora, mas sobretudo para os presentes.

A problemática em torno da educação emocional nas escolas não constitui uma grande preocupação, ou, pelo menos, é mal abordada. Penso que é este facto que justifica a grande aderência do público.

No auditório estiveram professores da escola, cuja reação foi positiva e, através do *feedback* que me foram dando, sinto que a intenção de promover uma formação de carácter nos seus alunos prevalecerá. Resta ter esperança que a intenção se reflita na prática, e que os exemplos que dei das experiências realizadas com a turma do 9.º F sirvam como base de novas ideias e novos projetos.

Por outro lado, estavam os meus colegas de turma, professores estagiários como eu. Numa altura em que tudo o que acontece no nosso ramo profissional é novidade e numa época em que a educação é um campo gerador de grandes polémicas, muitas vezes negativas, penso que a realização deste colóquio permitiu estabelecer bases para que, no futuro, as suas aulas tenham sempre em vista uma sensibilidade para com a educação das emoções dos nossos jovens.

Estavam também alunos, de várias turmas. Mas, aqui, foco a minha atenção para o papel do maravilhoso 9.º F. Sinto que este colóquio foi muito compensador para eles. Aliás, todo o colóquio foi realizado com base nos trabalhos que eles elaboraram, e eles sabem disso. O facto de sentirem que fizeram algo útil e utilizando a disciplina de História, muitas vezes vista como desnecessária no seu percurso académico, mudou a sua conceção sobre o que eles, enquanto alunos, significam, e perceberam que História pode ser interessante, presente e inovadora. Além disso, terem sido eles a apresentarem os seus vídeos num evento desta dimensão, trouxe sentimento de orgulho e honra por si próprios, e, na minha opinião, isto representa algo importantíssimo na sua formação enquanto pessoas e num crescimento da sua autoestima, que tanto influência o seu dia-a-dia e as suas decisões, o que nos remonta para o esquema 3.

Por último, estiveram pais e encarregados de educação. Penso que este colóquio foi muito importante para eles pois, de alguma forma, voltaram a acreditar que ainda existe uma escola e professores que se preocupam com “como te sentes?” dos seus educandos, não havendo a tal obsessão pelo “quanto sabes?”. Além disso, foi claro que a escola é uma base fulcral na educação dos jovens, mas que outra parte fundamental da mesma passa pelo lar. Assim, o verdadeiro significado de “encarregado de educação” ganhou sentido e tenho a certeza que da próxima vez que os seus educandos regressarem das aulas, perguntar-lhe-ão “como correu o teu dia?”, ao invés de “não tens trabalhos de casa?”.

Deste modo, termino este subcapítulo com um sentimento de orgulho de mim e dos meus alunos. Sinto que me tornei numa boa professora. Mas o que é, para mim, uma boa professora? Alguém que chega à sala de aula e começa por perguntar como é que os alunos estão, como se de um diagnóstico se tratasse. De nada me adianta relatar matérias dos manuais se eu sentir que os meus alunos estão numa má fase e com alguns problemas emocionais. Como o professor Victor Santos afirmou, “de nada vale ser professor se eu não estabelecer uma ligação com os meus alunos”.

Ensinei História. Ensinei História de uma forma diferente. Trouxe a História ao presente. Mas também ensinei os meus alunos a pensar, a questionar, a refletir, a avaliar. Formei jovens e futuros cidadãos. Hoje, guardo-os como amigos e sinto-me descansada por, pelo menos, vinte cabecinhas terem mais noção da necessidade da ética e da moral, fazendo deles pessoas mais tolerantes e sensíveis consigo e com os outros – a ideia do ser social, defendia nos subcapítulos 1.2 e 1.3, que exige “compreender cada indivíduo imbuído da sua cultura, da sua sociedade, da/na sua espiritualidade, no seu contexto histórico” (Ferro, 2014:147).

2.1.5. Vamos ouvir os miúdos!

Apesar de estar satisfeita com o resultado de todo este trabalho, na reta final do ano letivo, mais propriamente na última semana de aula, quis ter a certeza deste meu agrado, e pedi ao 9.º F que me respondessem, numa folha à parte, a quatro questões relativas a todas as experiências mencionadas neste Relatório. Eram elas:

- a) Como é que estes trabalhos podem ter mudado a tua conceção sobre a disciplina de História e a forma de estudá-la?
- b) Estes trabalhos ajudaram-te a ver a tua vida de forma diferente?
- c) As questões e debates éticos, foram um contributo para a gestão das tuas emoções?
- d) Para ti, qual a importância de uma escola que se preocupa com os afetos, emoções e sentimentos?

Como tem sido habitual neste Relatório de Estágio, farei a análise acompanhado de testemunhos que selecionei nas respostas dos alunos, questão a questão.

Na questão a), algumas das respostas mais deliciosas são:

Comentário 15: Estes trabalhos permitiram a alteração da minha conceção sobre a disciplina, pois à entrada para este ano letivo sabia que seria o meu último enquanto estudante desta disciplina. Entrava para as aulas de uma forma pouco entusiástica, porque tinha na mente que a disciplina de História era uma “seca” e que a única maneira de estudá-la era decorando. Com estes trabalhos, percebi que a disciplina não necessita de ser decorada, mas sim compreendida porque tudo tem a sua razão de ser. Aprendi também que para compreender História temos que entrar dentro dela e, por vezes, vestir a pele das pessoas daquela época, como aconteceu com o filme “O Pianista”, onde vestir a pele do personagem principal e da sua família e amigos era a melhor maneira de compreender aquela tragédia.

Comentário 16: Antes da realização destes três trabalhos, nunca dei importância à disciplina de História. Ajudaram-me a ter uma ideia diferente e também a descobrir que o que aprendíamos nas aulas de História não era apenas algo do passado, mas que fazia parte do presente. Só sabemos o que somos se conhecermos a História dos nossos antepassados e esta disciplina é um bem para descobrirmos isso. E é claro que mudou completamente a minha conceção sobre a disciplina e a forma de estudá-la.

Nos comentários destes alunos nota-se uma mudança de concepção da disciplina, ou seja, desenvolveu-se um prazer pela História e deram-lhe utilidade, na medida em que aprenderam que a História acontece todos os dias.

Assim, a forma de estudá-la também se modificou. Se tradicionalmente o método de decorar era tido como a única forma de captar a matéria, o fator compreensão ganhou terreno, acompanhado por aquilo a que em filosofia se denomina por “alteridade”, isto é, a capacidade de se colocar no papel do outro.

Comentário 17: Estes trabalhos mudaram a minha forma de visualizar a disciplina de História e a forma de como a estudamos, porque todos os temas que abordámos fazem todo o tipo de alunos “parar” para refletir. (...)

Comentário 18: Até a professora ter começado a trabalhar connosco, as aulas de História eram muito maçudas. Apesar de eu gostar muito da disciplina, veio trazer uma forma diferente de ver tudo, levando-nos a pensar mais aprofundadamente sobre cada assunto e, ao mesmo tempo, colocarmos as nossas emoções e sentimentos em tudo o que fazemos.

Nestes comentários, mais uma vez é de notar a mudança de imagem em relação à disciplina. Mais importante foi perceber que estes alunos desenvolveram a sua capacidade de reflexão face a grande parte do que os rodeia e que se tornaram mais sensíveis e tolerantes face aos acontecimentos e às pessoas.

Comentário 19: Com estes trabalhos consegui ter uma maior perceção dos temas. Aliás, consegui interligá-los com temas de outras disciplinas. Depois, o facto de sermos nós a ver e a fazer estes trabalhos torna-nos mais próximos da matéria, ajuda-nos a conseguir tirar conclusões próprias e a ser mais críticos em relação a estes temas e à sociedade em que estamos inseridos.

Comentário 20: Estes trabalhos mudaram a minha maneira de estudar a História, pois cada trabalho tinha uma maneira diferente de expressar a História e o seu conhecimento. Eu aprendi muito com estes trabalhos: aprendi a elaborá-los, a percebê-los, e isso ajudou-me a melhorar o conhecimento no âmbito desta disciplina.

Comentário 21: Este trabalho mudou a minha maneira de fazer trabalhos. Antes só procurava informação e copiava, mas com este trabalho comecei a gostar de procurar mais do que um simples textos. Comecei a pesquisar outras várias pessoas e acontecimentos, e a procurar imagens da época. Com essas imagens comecei a ver o sofrimento das pessoas daquelas época.

Estes três alunos focam-se no aspeto da interdisciplinaridade, ou seja, a História deixa de ser uma disciplina fechada e isolada, e, uma vez que chegam à conclusão que a História faz-se, efetivamente, todos os dias e que tem utilidade, conseguem transportá-la para outras áreas do saber. Na minha opinião, e tendo noção que não sou psicóloga e não sou especialista para avaliar esta situação, além de uma evolução para outro nível de desenvolvimento emocional, assiste-se a um desenvolvimento cognitivo, pois os alunos não se limitam a saber o que lhes é ensinado, mas passam a conseguir fazer ligação com outros assuntos.

Além disso, fazem-nos perceber que colocar os alunos na linha do saber-fazendo, ou seja, o que popularmente se diz “pô-los com a mão da massa”, dando-lhes autonomia e fazendo com que a sua voz seja ouvida, permite que eles se sintam, por si mesmos, capazes de elaborar trabalhos. Tal é possível porque eu os desafiei constantemente, o tal “abrir a mente” que o título deste Relatório de Estágio sugere, aumentou a sua curiosidade em relação ao mundo e à disciplina, e tal como foi defendido no subcapítulo 1.1, reforça a ideia de que “existe hoje uma ampla evidência de que as crianças e jovens com uma boa competência emocional estão mais motivados para a aprendizagem (Sá, 2002:15)..

Passemos à questão b), ou seja, vamos ver de que forma é que estes trabalhos fizeram ver as suas vidas de formas diferentes.

Comentário 22: *De uma maneira geral, posso dizer que estes trabalhos ajudaram-me a perceber melhor a conceção do que é viver. Eu já tenho um projeto de vida bem delineado desde há um ano e meio e agora percebi que só com muita luta, esforço, determinação e caráter é que conseguirei um dia ser alguém nesta “selva” que vivemos. Os trabalhos (...) puseram-me a pensar: Como será possível num planeta tão pequeno existirem realidades tão distintas?*

Comentário 23: *Estes trabalhos permitiram-me ter outra visão sobre a minha vida. Consegui entender e quase vivenciar estas tragédias, em alturas da História diferentes. Tornando-me numa pessoa menos materialista e em alguém com sede de querer ajudar ou tentar lutar contra as graves crises humanitárias. Estes trabalhos fizeram-me ter uma perceção diferente da vida, deixando-me com uma enorme gratidão por ter nascido num “berço de ouro”, de modo a que tenho de aproveitar aquilo que tenho como objetivos para o meu futuro de uma forma mais positiva.*

Comentário 24: (...) *Por vezes lamentamo-nos pelo que não temos (...) quando, no mesmo mundo em que vivemos, existem pessoas que sofrem os horrores da vida, sem nem sequer conseguirem viver sem pensar se amanhã estarão vivos. (...) É claro que no meio de tudo existem heróis, não por terem superpoderes mas por conseguirem fazer-se mais fortes do que os medos e ultrapassar as dificuldades impostas pela vida.*

Comentário 25: *Acho que com estes trabalhos conseguimos perceber melhor a realidade em que vivemos e conseguimos compará-la à vida daquelas pessoas. Afinal, será que a nossa vida é assim tão má? Todos os dias vemos alguém a queixar-se da vida que têm. E se vivêssemos naquela época de guerra e de extrema pobreza? Ou então na época dos regimes [autoritários]? Acho que estes trabalhos nos ajudaram nesse sentido, a ver a vida de uma forma muito diferente.*

Comentário 26: *Depois desses trabalhos realizados e visto o resultado final, acho que é útil para qualquer pessoa refletir sobre a vida que temos comparada com a vida das pessoas nos trabalhos apresentados. A nossa vida é completamente diferente: não precisamos de fugir para não morrermos, não somos perseguidos, não temos vida destinada por sermos de uma religião diferente, somos, de certa forma, livres. Assistir ao sofrimento, desespero e tristeza das pessoas... Há quem não consiga controlar emoções devido ao que foi visto. É algo chocante, matar sem razão, por ser de religiões diferentes. Matar por superioridade e, no fim, nem sempre serem julgados nem sentirem o mínimo de arrependimento porque, afinal, “cada um cuida do seu nariz”, mostrando total desprezo pelas pessoas, achando que o que fez foi o melhor para si e para os outros.*

As respostas a esta questão deixaram-me extremamente orgulhosa. Através da História e de estratégias de aprendizagem diferentes consegui colocar estes alunos a refletir e a darem valor àquilo que têm. O facto de perceberem que os atos cruéis da História não ocorreram só no passado mas continuam a acontecer “mesmo debaixo dos seus narizes”, permite que tenham consciência do valor que é a vida e a liberdade de poderem escolher a sua religião, por exemplo.

Aliás, têm a sensibilidade de pensar nas pessoas que temem pela vida a cada minuto que passa, e que a luta e coragem desses indivíduos fazem com que a palavra “herói” ganhe significado.

É gratificante saber que temos jovens preocupados consigo e com os que rodeiam. E quando falo nos que “os rodeiam”, falo de outros países, onde a imprevisibilidade da vida é algo constante. Assim, estes alunos passam a ter uma base de comparação, ou melhor, de relativização. Tenho a certeza de que quando estiverem em momentos menos animadores das suas vidas irão refletir com mais maturidade ao lembrarem-se do que estes trabalhos lhes ensinaram.

A terceira questão colocada é um pouco mais pessoal. Questionados sobre qual o contributo destas experiências para a gestão das suas emoções, sinto que muitos dos alunos assemelharam esta pergunta à b), e de facto, isso fez-me ver que deveria ter formulado a questão de outra forma.

Além disso, alguns alunos confidenciaram momentos específicos das suas vidas em que demonstram o contributo positivo destes trabalhos. De forma a não quebrar a confiança depositada, algumas partes dos testemunhos serão ocultas. No entanto, é interessante olharmos para algumas respostas.

Comentário 27: Estes trabalhos contribuíram bastante para o meu controlo emocional, visto que quando me tiravam ou roubavam qualquer coisa eu desatava a chorar de imediato. Agora percebi que, por muito mal que estejamos, nunca estaremos pior que aquelas pessoas que vivem numa realidade como as apresentadas nos trabalhos. (...) Este trabalho ajudou-me a confirmar ideias que eu tinha anteriormente e permitiu-me, principalmente, saber o homem que sou.

Comentário 28: Sim, porque com estes trabalhos fiquei mais compreensivo em relação aos outros (...).

Comentário 29: Sim, pois ajudou-me a conseguir controlar algumas emoções que até à chegada da professora Cláudia Nóbrega eu não conseguia controlar.

Comentário 30: Estes trabalhos desenvolvidos ao longo do ano foram um forte contributo para a gestão das minhas emoções, porque anteriormente era um rapaz reservado e que não demonstrava nem felicidade nem tristeza. Com estes trabalhos, comecei a demonstrar mais emoções e a saber controlá-las, como por exemplo nem mostrar felicidade a mais mas também não demonstrar muita tristeza. (...)

Com estas respostas sinto que houve momentos na vida dos meus alunos em que as emoções andaram “à flor da pele”, e recorreram ao que assistiram ao longo das experiências a fim de controlar os seus sentimentos. No fundo, ocorreu o que anteriormente mencionei, a tal base de relativização dos seus problemas. Aprenderam que os seus problemas, sejam eles quais forem, não deixam de ser graves só porque há outras pessoas no planeta

a correrem risco de vida, mas aprenderam a sentirem-se melhor e a gerirem as suas emoções de uma forma mais controlada e, de certo modo, mais racional, ao compararem-se com outros. Educar jovens a serem seres sociais também passa por isto, aprender com os outros e rentabilizar essa aprendizagem para melhorar aquilo que somos enquanto seres individuais, isto é, tal como o aluno do comentário 27, ajudaram a descobrir “o homem que sou”.

Além disso, mais uma vez, denota-se que ocorreu um desenvolvimento no campo emocional dos alunos. Penso que os debates sobre questões éticas e morais, como por exemplo no caso da cena do filme “O Pianista”, em que o mendigo rouba a sopa à outra judia, foram cruciais para o desenvolvimento da capacidade de tolerância, sensibilidade e compreensão. Na prática, nota-se isto ao ver os alunos a não julgar tanto as atitudes dos outros sem antes refletirem. Desta maneira, aprenderam a ter a capacidade de pensar que, por vezes, certas pessoas têm atitudes menos corretas porque há algo nas suas vidas que as faz ser assim, por exemplo, traumas de infância, falta de confiança nas pessoas, a tal “lei da guerra” (matar para não ser morto), a luta pela sobrevivência, entre outros.

Posto isto, vamos à última questão, em que os alunos nos irão dizer qual a sua opinião relativamente à promoção de uma escola que se preocupe com os afetos, as emoções e os sentimentos.

Desde já previno que, mesmo selecionando aquelas que considere mais ricas em informação, senti necessidade e motivos para colocar dez respostas. São dez de vinte alunos, são muitas, mas acreditem que vale a pena lê-las, pois cada uma dá motivos fortes que justifiquem a urgência de uma escola que se preocupe com os alunos enquanto pessoas. Vamos, então, “ouvir os miúdos”:

Comentário 31: Uma escola que se preocupa com a educação dos afetos, emoções e sentimentos será uma escola com imenso sucesso na formação de homens e mulheres preparadas para as controvérsias da vida, visto que uma população educada emocionalmente permitirá a existência de pessoas honestas e justas. O papel dos professores e alunos tem de ser igualmente repartido, pois ninguém pode ser neutro e todos nós devemos contribuir para essa educação.

Para começar, aqui é notório que os alunos têm noção que a formação de caráter é primordial e essencial para uma sociedade melhor e com valor, ao mesmo tempo que defendem a necessidade de haver um equilíbrio de respeito entre aluno e professor.

Comentário 32: Uma escola que eduque para os sentimentos é muito importante, aliás, a escola educa-nos para aquilo que vamos ser enquanto cidadãos e pessoas. Quando estamos ligados a uma escola que seja próxima dos alunos, que se preocupe não só com as suas notas mas sim com aquilo que eles sentem, se têm problemas, se têm amigos... É esta proximidade que muitas vezes não existe, tornando-se algo impessoal, algo frio. Por isso seja tão importante para mim que a escola se preocupe com as emoções e sentimentos dos alunos, porque alunos motivados são melhores alunos.

Comentário 33: Para mim, uma escola que se preocupe com afetos, emoções e sentimentos é uma escola que se preocupa com os alunos e com o que se passa com eles mesmos, é uma escola onde todos somos bem tratados e não nos deixam ficar mal.

Comentário 34: Uma escola que se preocupe com as emoções é uma escola que se preocupa mais com os alunos e tenta compreendê-los melhor. Pode ensinar-nos também a controlar e a lidar com os nossos sentimentos e não só com a matéria. Uma forma de os alunos acreditarem que as verdadeiras amizades e as relações amorosas podem ter futuro quando começadas na escola, porque o pensamento de muita gente, principalmente dos pais, é que isso não dure muito tempo, pensam que as coisas mais verdadeiras e duradouras só acontecem fora da escola, e não é verdade.

Comentário 35: Uma escola que se preocupa com os afetos, emoções e sentimentos é muito importante, porque assim os alunos revelam-se uns aos outros, dando oportunidade para os compreender como são.

Mais uma vez, é de notar que uma escola que seja promotora de uma educação emocional, permite aos alunos desenvolverem a capacidade de se compreenderem e de se tolerarem uns aos outros, ou seja, possibilita que, antes de julgarem alguém, questionem que motivos é que poderão ter levado certa pessoa a agir de determinada forma.

Além disso, sente-se que os alunos são desvalorizados e as suas relações com os outros, seja de amizade ou de amor, são desprezadas. Na minha opinião, esse desprezo pode ser a causa de muitas inseguranças que se nota em idades adultas, e se promovermos a educação dos afetos e sentimentos, os alunos sentir-se-ão mais “bem tratados” dentro do espaço escolar. Por consequência, iremos ter resultados melhores, isto é, e citando o aluno, “alunos motivados são melhores alunos”.

Comentário 36: Na minha opinião, numa escola é muito importante tudo o que toca a afetos e sentimentos a até emoções, porque muitas vezes as crianças e jovens vivem em casas onde há muitas discussões e desentendimentos, e depois andam em baixo, tristes e com baixa autoestima, e por vezes a escola pode intervir por aí, ajudando a criança a ultrapassar o que se passa.

Comentário 37: Ter uma escola preocupada com as emoções e afetos é algo essencial. Não dá para estar atento aquilo que nos é dito se estivermos num mau dia. É sempre bom demonstrar preocupação para com a pessoa. A pergunta “está tudo bem?” às vezes faz milagres, ajuda qualquer pessoa a compor-se. Uma escola preocupada com os alunos é estar sempre um passo à frente para o sucesso.

Nos dois comentários acima transcritos é possível ver a importância de um professor na vida do aluno. Perguntar-lhe como se sentem, mostrar interesse pelas suas vidas e pelos seus problemas, ou uma simples palavra amiga, faz a diferença na forma como eles se sentem e na imagem que têm da escola e do professor.

Comentário 38: Acho bastante importante (...). Os alunos têm de ter afeto pelos funcionários, professores ou vice-versa. Para mim, a definição de escola não é só aprendizagem, mas sim o convívio entre todos, os afetos, os sentimentos e as emoções são os assuntos mais importantes, pois um dia os alunos irão recordar.

Comentário 39: Para mim, a escola tem uma grande importância na sociedade atual. Na escola aprendemos a fazer amigos, não só com colegas mas também com professores, e na escola também se aprende grandes valores que um dia nos vão ajudar na nossa sociedade.

Estes dois últimos comentários mostram o que é que os alunos esperam da escola, ou seja, leva-nos a questionar “afinal, o que é a escola?”. A escola é muito para além do manual escolar. A escola é educar para o ser social. Educar pessoas antes de educar alunos. E isto é claro nas cabeças deles.

Termino este subcapítulo com o comentário de um aluno que espelha bem tudo aquilo que tenho vindo a defender: a importância da formação do carácter; ver os alunos como seres humanos, em primeira instância; a insatisfação e desgosto no que a escola é nos dias de hoje, que pode resultar em insucesso escolar; a obsessão pela quantificação do saber; e a importância fundamental das emoções na vida das pessoas, sendo algo tão natural como respirar – como provou António Damásio e Daniel Goleman.

Comentário 40: Todas as escolas deveriam preocupar-se com o que os alunos sentem, pois todos são seres humanos. Logo, todos têm sentimentos, quando alguém não está bem consigo próprio, não consegue estar bem com o mundo, o que muitas vezes pode levar ao insucesso escolar, tema que já foi muito debatido, mas este problema ainda não foi solucionado. É importante insistir em que as escolas devem trabalhar os seus alunos nas emoções e sentimentos e assim educa-los, não pensando apenas que são máquinas e que servem para armazenar informação, porque uma escola sem alunos não é nada, e a vida dos seres humanos sem sentimentos e emoções é cinzenta e vazia.

Considerações finais

“Uma reflexão sobre os fins da educação é uma reflexão sobre o destino do homem, sobre o lugar que ocupa na natureza, sobre as relações entre seres humanos.”

Juan Delval

Chegámos às últimas páginas deste Relatório de Estágio.

Nesta seção, em vez de intitular o capítulo por “Conclusões”, pensei ser mais conveniente chamá-lo por “Considerações finais”, pois, desde o início da elaboração deste estudo, a minha finalidade seria demonstrar qual a importância da educação emocional em contexto escolar, exemplificando algumas estratégias a adotar, e não propriamente chegar a uma conclusão finita. Desta forma, as linhas que se seguem permitem fazer uma resenha daquilo que mais importa salientar desta investigação.

Na introdução deste Relatório, coloquei três questões de partida que me serviram de orientação a esta investigação. Relembremo-las:

- Porquê a obsessão pela quantificação do saber ao invés da qualificação?
- De que adianta ensinarmos a dialética se não ensinarmos a moral?
- Qual a importância da formação do carácter dos alunos para a sociedade?

Numa tentativa de responder a estas questões, o capítulo I, ao qual denominei de “Educar a mente sem educar o coração não é de toda educação” (Aristóteles), procurou fazer a contextualização científica do tema em estudo, de modo a que a educação emocional não seja vista meramente como algo “bonito” e “doce” de se realizar (como muitas vezes me dizem quando comunico o tema do meu Relatório de Estágio), mas conferindo-lhe a importância e a certificação científica de que as emoções e a sua gestão são realmente importantes e fazem parte não só do psicológico mas também do físico do ser humano. Além disso, procurei debater ideias sobre o papel da educação, do professor e da

escola no que respeita ao tema em estudo, para que a gestão das emoções não seja meramente vista como um assunto a atribuir à psicologia mas que pode e deve ser trabalhado em contexto escolar, uma vez que os miúdos passam bastantes horas dos seus dias neste espaço.

Na primeira questão de partida, pretendia entender porque é que a quantificação do saber é privilegiada em relação a sua qualificação.

Lembro-me das aulas da unidade curricular de Didática, no primeiro ano do Mestrado em que me insiro, em que nos ensinam quais os conteúdos a trabalhar e a avaliar em sala de aula: temáticos, procedimentais e atitudinais. Após o segundo ano, ou seja, a minha iniciação à prática profissional (o estágio), verifiquei que, por muito que os conteúdos atitudinais, ou seja, os valores que são desenvolvidos a partir de determinado conteúdo da aprendizagem, estejam presentes na avaliação do aluno, o seu peso final é bastante inferior em relação aos conteúdos temáticos e procedimentais, já para não falar do inadequado tratamento da sua aprendizagem (e como é possível avaliar os conteúdos atitudinais de um aluno se não o ensinamos acerca disso?).

Além disso, e tal como Holt (2001:194) nos alerta, os professores e as escolas têm tendência a confundir o bom comportamento com o bom carácter. Com isto quero dizer que, na grande maioria das vezes, os alunos com melhor comportamento são os *miúdos* mais dóceis, aqueles que fazem tudo o que o professor quer mesmo sem que lhes seja pedido. Mas será a docilidade significado de bom carácter? Um aluno pode ser mais «rebelde», ter mais dificuldade em obedecer, mas isso significa que ele é má pessoa? Estas questões levam-nos a crer que se continuarmos na ideia de que os submissos é que possuem um melhor carácter, então a educação emocional perde todo o seu valor.

Relativamente a perceber que motivo é que justifique a obsessão pela quantificação do saber (o saber mais coisas com melhor pontuação final), não consegui arranjar uma explicação técnica sobre isso. A meu ver, poderá ter a ver com os fins laborais ou com a necessidade de competirmos em relação a outras escolas ou aos outros países – falo dos *rankings*, por exemplo. Isto torna-se irónico na medida em que nós, professores, estamos constantemente a aconselhar os alunos a não serem competitivos porque têm de aprender para si próprios e para o seu reconhecimento pessoal, quando na verdade sabemos que

quanto mais melhores alunos tivermos, melhor posicionamos ficamos em relação a outros. Além disso, a quantificação do saber e a conseqüente competitividade reflete-se ainda mais no acesso ao ensino superior. Os alunos que pretendem seguir os estudos sabem bem da dificuldade que é em ter acesso às melhores faculdades públicas, e, por isso, certamente pensarão: de que me adianta ter um bom caráter se o que conta é a média? É impossível julgá-los quando é o sistema educativo que assim obriga. Mais uma vez, este exemplo obriga-nos a refletir sobre uma maior ponderação e um aumento de peso na avaliação dos conteúdos atitudinais.

A segunda questão de partida pergunta “De que adianta ensinarmos a dialética se não ensinarmos a moral?”.

Numa altura em que muito se fala de indisciplina nas escolas, vemos que é comum recorrer-se à punição e não à reeducação. De uma forma mais prática, pensemos no fator “coragem” nas crianças, “a primeira das qualidades humanas porque garante todas as outras” (Aristóteles). Tal como Holt (2002:194) reconhece, as escolas não dão o devido valor a esta habilidade, ou porque não a compreendem ou por têm-na tão pouco que a temem e, por isso, tentam detê-la. Assim, acredita-se piamente que as crianças corajosas são mais difíceis de controlar do que as “medrosas”. A verdade é que as crianças mais rebeldes que criam mais conflitos, assumindo posturas violentas, provocadoras e destrutivas, não são corajosas, e como têm essa noção decidem fazer de tudo para chamar a atenção e parecerem as mais fortes perante os colegas. Assim, se as escolas aprendessem a reconhecer, a dar valor e a incentivar a coragem nas crianças, grande parte dos problemas de aprendizagem e de disciplinas estariam encaminhadas para uma solução.

Além disso, nós, adultos, destruímos a maior parte da capacidade intelectual e criativa das crianças através de coisas que lhes fazemos ou que as obrigamos a fazer. Daí que quando os professores se questionam “Porque é que eles não aprendem o que lhes ensino?”, a resposta é simples – porque os ensinamos, isto é, controlamos o conteúdo dos seus pensamentos. Alguém perguntou às crianças o que é que elas querem aprender? Pois.

Há, assim, uma certa manipulação da nossa parte em relação aos miúdos. Ensinamos o que nos mandam ensinar e não o que eles têm curiosidade em aprender (a curiosidade... essa tão rica habilidade que cada vez mais sufocamos com a excessiva quantidade de conteúdos a ensinar e tão falta de tempo). Dizemos-lhes não aquilo que pensamos, mas

aquilo que achamos que elas devem pensar, ou que outras pessoas acham ou nos dizem que elas devem pensar. Noutros casos, inconscientemente, fazemos com que as crianças tenham medo de fazer coisas que as outras pessoas não querem, ou de fracassar, ou de errar, e, deste modo, criamos jovens ansiosos e, por vezes, frustrados – promovemos, assim, uma escola nervosa. O esquema é simples: todos têm de aprender as mesmas coisas, do mesmo modo e ao mesmo tempo, cujo ensino e avaliação é orientado para o protótipo estandardizado do aluno assexuado, saudável e apático. Tudo o que se passa no âmbito dos sentimentos é secundário.

Para mim, quando considero alguém inteligente não me refiro à sua capacidade de obter ótimas classificações nos testes, mas sim à forma de lidar com a vida, com os problemas e na maneira como recebe, aceita e se adapta a situações novas e inesperadas na vida. Ter alguém com muito sucesso escolar mas cujo caráter é do pior que pode haver, é como ter um carro bem polido e bastante brilhante cujo motor não funciona.

Por fim, a terceira questão de partida remete-nos para a importância da formação do caráter dos jovens para a vida em comunidade, obrigando-nos a debater ideias sobre o valor de educar e o papel do professor atualmente.

Educar e instruir, independentemente da disciplina, passa por formar bons cidadãos, ou seja, pessoas que pensam, que refletem, que são críticas e que sabem argumentar. São, também, seres sociais, pessoas que têm de saber viver em comunidade, que aceitam e toleram a diferença e que tentam entender as ações dos outros. São pessoas que vão para além dos conhecimentos técnicos que possuem, que desenvolvem e gerem as suas emoções em prol de um planeta mais agradável para se viver.

De nada nos vale ter jovens bem sucedidos academicamente, se eles acabarem por serem do tipo de pessoa que gosta de falar de grandes generalidades, mas que fica calada ou indignada se alguém lhe pedir exemplos daquilo que está a dizer; ou o tipo de pessoa que, nas discussões de assuntos mundiais, utiliza ou inventa palavras “caras”, que só se percebem com recurso ao dicionário, sem pensar realmente no que está a dizer. É, por exemplo, o caso de políticos que falam nos canais de notícias televisivos sobre as atuais questões dos refugiados do Mediterrâneo – utilizam palavras raramente ouvidas, que aparentam um grande conhecimento técnico e uma boa formação académica, mas que, na realidade, não estão a pensar no sofrimento e na dor que essas palavras implicam.

Sendo que a educação emocional é “o processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento emocional como complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos elementos essenciais ao desenvolvimento da personalidade integral” (Bisquerra, 1999:243, citado por Torre, 2002:73), o capítulo 2, intitulado de “O futuro do Mundo está hoje na minha sala de aula”, refletiu as minhas intenções em promover bons alunos que sejam, igualmente, boas pessoas.

Apesar de exemplificar estratégias de educação emocional apenas realizadas numa turma na disciplina de História, orgulho-me da forma como rentabilizei um tema das metas curriculares da forma mais humana possível. O que começou num documentário visto em sala de aula, culminou na realização de um colóquio sobre “A Escola na educação das emoções”, em que os alunos puderam apresentar os seus trabalhos sobre temas atuais.

Tenho a certeza, ainda mais com as reflexões feitas pelos alunos, de que de hoje em diante serão muito mais críticos e reflexivos em relação ao que acontece no mundo. Eles aprenderam História, mas mais importante, aprenderam a olhar o presente com o cérebro e com o coração. É isto que eu considero o desenvolvimento integral do indivíduo, que deve ser o fim fundamental da escola.

Precisamos de nos questionar mais vezes sobre tudo o que fazemos na escola. “«Onde estamos a tentar chegar? E isto que estamos a fazer está a ajudar-nos a chegar lá?» Será que fazemos uma coisa para ajudar as crianças e porque podemos ver que o que fazemos está a ajudá-las? Ou será que o fazemos porque é um método barato e convencional para a escola, para os professores e para os administradores? Ou será ainda porque é o que toda a gente faz?” (Holt, 2001:191).

Não sejamos o tipo de professores que só exerce a profissão pelo salário ao fim do mês. É uma profissão que lida com as crianças e com os jovens – as futuras gerações. Somos parte fundamental das suas vidas, e não podemos desprezar a formação do seu carácter nem deixar de lado os seus sentimentos. Tal como nós, os nossos alunos são pessoas com felicidades mas também com os seus problemas, cujo grau de gravidade não deve ser posto em causa só por serem mais novos e mais imaturos do que nós. Então, olhem para eles como tal, como seres humanos.

Referências bibliográficas

Monografias

1. AAVV. (2002). *Educação Emocional*. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
2. Almeida, A. R. S. (2007). *A emoção na sala de aula*. São Paulo: Papyrus Editora.
3. Avanzini, G. (1978). *A pedagogia do século XX* (pp. 176-181). Lisboa: Moraes Editores.
4. Couto, M. J. (2014). Material de apoio à unidade curricular de Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas. Policopiado s/p.
5. Damásio, A. (1994). *O erro de Descartes* (23.^a ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.
6. Damásio, A. (1999). *O sentimento de si* (14.^a ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.
7. Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa* (2.^a ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.
8. Fernandes, E. V. (2008) *Psicologia da Educação Escolar Moderna*. Brasil: Clube de Autores.
9. Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
10. Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
11. Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
12. Holt, J. (2001). *Dificuldades em aprender*. Lisboa: Editorial Presença.

13. Lopes, V. A. C. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio Profissional, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.
14. Neill, A. S. (1965). *Liberdade sem medo (Summerhill)*. São Paulo: IBRASA.
15. Queirós, M. (2014). *Inteligência emocional*. Porto: Porto Editora.
16. Rosa, C. S. R. S. (2008). *Fazer a ponte para a escola de todos (as)*. Tese de Doutoramento em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
17. Santos Guerra, M. (2006). *Arqueologia dos sentimentos*. Porto: Asa Editores.
18. Santos, J. (2012). *Em busca de uma identidade profissional*. Relatório de Estágio Profissional, Faculdade de Desporto – Universidade do Porto, Portugal.
19. Santos, P. J. S. O. (2014) Material de apoio à unidade curricular de Psicologia da Educação. Policopiado s/p.
20. Savater, F. (1997). *O valor de educar* (2.ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
21. Valverde, A. R. Q. (2014). *A música como recurso promotor de aprendizagens em História e Geografia*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras – Universidade do Porto, Portugal.

Documentos eletrónicos

1. Amnistia Internacional (1997). *Primeiros passos: Um manual de iniciação à Educação para os Direitos Humanos*. Acedido a 15 de setembro de 2015 em: http://www.amnistia-internacional.pt/files/documentacao/Primeiros_Passos.pdf
2. Carneira, A. R. (2012). *Educação emocional em contexto escolar*. Acedido a 5 de setembro de 2015 em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296.pdf>.

3. Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Acedido a 3 julho de 2015 em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>

4. Ferro, M. J. (2014). Um exercício de memória(s): 40 anos a viver pela educação, pela cidadania. *Revista Estudos do século XX*, 14. Acedido a 5 de setembro de 2015 em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/um_exerc%C3%ADcio_de_mem%C3%B3riaa_40_anos_viver_pela_educa%C3%A7%C3%A3o_pela_cidadania.

Webografia

1. <http://aecc.ccems.pt/> (Acedido a 17 de novembro de 2014)
2. <http://www.regiaodeleiria.pt/blog/2014/12/31/primeira-escola-de-emocoes-do-pais-abre-portas-em-leiria/> (Acedido a 10 de janeiro de 2015)
3. <http://www.publico.pt/cronicas/jornal/a-educacao-indulgente-22987418>. (Acedido a 7 de março de 2015)
4. <http://ionline.pt/401024?source=social> (Acedido a 24 de agosto de 2015)
5. <http://www.infoescola.com/anatomia-humana/sistema-limbico/> (Acedido a 1 de setembro de 2015)
6. <http://neurosciencenews.com/learning-memory-emotion-limbic-system-2393> (Acedido a 1 de setembro de 2015)
7. <http://www.infoescola.com/biografias/alexander-neill/>. (Acedido a 5 de setembro de 2015)
8. <http://ebia.pai.pt/> (Acedido a 5 de setembro de 2015)
9. <https://www.youtube.com/watch?v=q6n-GpUUhpc> (Acedido a 5 de setembro de 2015)
10. <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=144&doc=10791> (Acedido a 5 de setembro de 2015)

11. <http://www.osaprendizes.pt/> (Acedido a 5 de setembro de 2015)