

Competências Socioemocionais: O Caso Laura e a Negligência do Sistema de Ensino

Socio-emotional Competences: The Laura Case and the Neglect of the Education System

Elis Ângela Novaes

Psicóloga. Especialista em Saúde Mental pela Escola de Saúde Pública de Minas Gerais. MBA em Gerenciamento de Projetos pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). MBA em Educação Híbrida, Metodologias Ativas e Gestão da Aprendizagem pela UniAmérica. Mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Diretora de Educação do Instituto Ethos On de Educação Digital e Híbrida. Membro do Conselho de Qualidade da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

elis.novaes@ethoson.com.br

Palavras-chave

Aprendizagem por competência
Educação
Habilidades socioemocionais

Keywords

Competency learning
Education
Socio-emotional skills

Resumo:

Este artigo objetiva lançar luz sobre o *modus operandi* do sistema de ensino brasileiro herdado do modelo jesuítico que valoriza o desenvolvimento das competências cognitivas, em uma perspectiva mecânica de aprendizagem, em detrimento de uma estratégia que conceba o sujeito como um ser pleno e plural. Neste modelo hegemônico, as habilidades socioemocionais do sujeito são desconsideradas no seu processo de formação. Como proposta metodológica, nos valem de um estudo de caso que nos permitiu compreender como a negligência do sistema de ensino em relação ao desenvolvimento integral do sujeito aponta para o fracasso escolar, para a improficuidade da formação de sujeitos economicamente eficientes e para o impacto negativo no desenvolvimento humano e socioeconômico da comunidade aonde o aluno está inserido.

Abstract:

This article aims to shed light on the *modus operandi* of the Brazilian education system inherited from the Jesuit model that values the development of cognitive skills, from a mechanical perspective of learning to the detriment of a strategy that conceives the subject as a full and plural being. In this hegemonic model, the subject's socio-emotional skills are disregarded in his training process. As a methodological proposal, we made use of a case study that allowed us to understand how the neglect of the education system concerning the integral development of the subject points to school failure, the ineffectiveness of the formation of economically efficient subjects, and the negative impact on the human and socio-economic development of the community where the student is inserted.

Artigo recebido em: 04.11.2020.

Aprovado para publicação em: 02.02.2021.

INTRODUÇÃO

As novas exigências da contemporaneidade cada vez mais nos apontam para a carência de um modelo de educação que esteja alinhada com as necessidades do Século XXI. Mudanças curriculares que promovam o desenvolvimento pleno e integral do sujeito tem sido pauta entre os estudiosos e gerado apontamentos de mudanças primordiais nas políticas públicas de ensino há mais de um século. Neste arcabouço de possibilidades, as estratégias político-pedagógicas que evocam as noções de currículo por competência urgem como desafio para o sistema de ensino atual. Deste modo, a nossa atenção se volta para a importância do desenvolvimento socioemocional como uma habilidade que deve ser fortemente considerada nas discussões de reconstrução do modelo curricular vigente.

Apresentar um conceito de competência de forma introdutória não é uma tarefa elementar, pois há uma polissemia de conceitos em relação ao termo que transitam entre as áreas de ciências humanas, sociais aplicadas e ao campo da saúde. Neste emaranhado teórico-conceitual encontra-se também a pluralidade de definições referentes a competências e habilidades socioemocionais. De igual modo, esses conceitos desfilam em diversos espaços, sobretudo, entre as áreas de conhecimento que vão da administração à psicologia/psiquiatria com limites às vezes tênues e, outras vezes, profundos entre si.

Para este estudo de caso, consideraremos como aporte teórico o conceito de competência socioemocional definida por Godim, Morais e Brantes (2014),

[...] as competências socioemocionais constituem uma integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre os demais, apoiando-se na consciência, na expressão, na regulação e na utilização (manejo) das emoções, cujo objetivo é aumentar o bem-estar pessoal (subjetivo e psicológico) e a qualidade das relações sociais. Em resumo, a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais integram um conjunto mais amplo denominado de competências socioemocionais. (GODIM, MORAIS & BRANTES, 2014, p.400)

Partindo desse pressuposto conceitual e tendo como apoio o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, organizado por Delors (1998), que sintetiza a educação em quatro pilares da aprendizagem: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e a aprender a conviver, passaremos a discutir neste estudo, à luz da tessitura contemporânea, os impactos que a formação pedagógica monolítica, focada exclusivamente no desenvolvimento dos aspectos instrumentais da cognição podem trazer à vida das pessoas em formação e, por seu turno, ao desenvolvimento socioeconômico das comunidades aonde estes sujeitos estão inseridos.

O modelo jesuítico de educação, normalizado através do Manual *Ratio Studiorum*, datado de 1599, presente desde a colonização do Brasil pelos portugueses, influencia fortemente o modelo educacional ainda na contemporaneidade. A herança deste modelo trazido pelos colonizadores é claramente observada no sistema de ensino brasileiro conforme podemos analisar o tripé que é o sustentáculo da educação pautada nesta estratégia pedagógica. Esse instrumento trata dos três passos básicos de uma aula: a preleção do conteúdo pelo professor; o esclarecimento de dúvidas dos alunos e; os exercícios de fixação para memorização a ser usada no momento da prova. Considera-se como uma boa aula a transmissão do ensino. Ao professor, lhe é concedido o lugar de fonte de saber e o aluno torna-se um reproduzidor do discurso do professor, ao mesmo tempo em que memoriza fórmulas sem compreendê-las (ANASTASIOU; ALVES, 2015). Esse modelo ainda persiste tanto nas práticas pedagógicas presentes nos cursos do ensino superior, quanto na educação básica. Podemos afirmar que avançamos nestes quinhentos anos, mas não conseguimos fazer uma ruptura do modelo de operar a educação que herdamos desde a colonização.

Infelizmente, a educação brasileira, de forma hegemônica, tem se sustentado no pilar que privilegia um currículo conteudista e transmissivo colocando na centralidade dos processos educacionais o desenvolvimento de competências cognitivas, focada em aprendizagem mecânica, circunscritas na missão magna de profissionalização do aprendiz. Essa característica enraizada no nosso sistema de ensino já havia sido apontada por John Dewey (1916), há mais de um século. Para este autor, é ineficiente e inadequada pensar a formação do sujeito a partir de estratégias instrucionistas que se colocam como um subproduto do modelo industrial. A aprendizagem baseada na transmissão de informações, em conformidade ao industrialismo, não pode ter mais centralidade na formação de alunos que atuarão em um modelo pós-industrial - especificamente de pro-

dução e de serviços - baseado na economia do conhecimento em que outras competências estão se fazendo necessárias (VALENTE, 2014).

Por mais que o discurso em todos os níveis de ensino seja de alguma forma atraído para uma visão holística do sujeito, a lente da educação ainda se coloca sobre o desenvolvimento do estudante no que diz respeito a sua capacidade de “aprender a conhecer”. Ademais, o conforto dos modelos convencionais de avaliação somativa acaba por ser reforçador dessa práxis curricular, já que se acomoda como uma luva à mensuração do aprendizado baseado na memorização de conceitos e na mera transposição e reprodução de informações.

Esta lógica tem sido o *modus operandi* do ensino no Brasil desde a sua colonização. “Aprender a conhecer” é fundamental na formação do estudante, um pilar importante entre os quatro sustentáculos sugeridos no Relatório para a UNESCO (DELORS, 1998). Contudo, apenas esse pilar, por si só, não provocará as mudanças curriculares necessárias à formação integral dos sujeitos. Certamente, vemos exceções de algumas escolas e universidades com vocação para a inovação que têm, ainda que de forma incipiente, emplacada uma mudança em seus currículos. É neste hiato, entre “o que” deveria ser feito e “o como” fazer, que a educação tem sido negligente com o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Como resultado, temos estudantes insuficientemente preparados para conseguirem mobilizar e transpor o aprendizado construído em sala para contextos reais de vida. De igual modo, registramos que o inverso também é verdadeiro, o conhecimento prévio do aluno, o que lhe permitiria uma aprendizagem significativa também não é considerado e nem tampouco explorado nas práticas educativas.

Por conseguinte, e, ainda mais grave, muitos estudantes têm ficado no meio do caminho de sua formação, têm interrompido os estudos e abandonado o sonho de uma formação universitária. Os dados do último Censo publicado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) em 2019, mostram que apenas 36,7% dos estudantes de curso superior que ingressaram em 2014 conseguiram concluir o seu curso até 2017. Isso aponta uma provável evasão de mais de 63% dos alunos. Os indicadores da educação básica também apontam uma evasão preocupante. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um terço dos meninos e meninas na faixa etária de 15 a 17 anos ainda está no ensino fundamental ou não se encontram mais frequentando a escola (ABMES, 2019).

Desse percentual de evasão, muitas variáveis devem ser consideradas, a que chamamos a atenção neste estudo é a inadequação do currículo às novas formas de aprendizagem da contemporaneidade e as estratégias de ensinagem que promovam o engajamento do sujeito. Nesta reconstrução necessária do modo de operar a educação no sistema de ensino formal apontamos como essencial o desenvolvimento das competências socioemocionais. Segundo Elias (2006),

as competências socioemocionais constituem uma parte da educação que liga o conhecimento acadêmico a um conjunto específico de competências cruciais para o sucesso na escola, social, laboral e na vida em geral (ELIAS, 2006; apud COELHO; MARCHANTE et al, 2016, p.62).

Logo, entendemos que a mobilização dos saberes é um processo complexo que não pode prescindir do desenvolvimento de competências socioemocionais para que ela ocorra em sua plenitude. Assim, não há avanço no desenvolvimento da aprendizagem sem a sua estreita relação com o desenvolvimento emocional do sujeito (FONSECA, 2016).

PROBLEMATIZAÇÃO

A partir desta discussão teórica sobre a interrelação do desenvolvimento das competências socioemocionais com as demais competências cognitivas, passamos a nos interrogar até que ponto o sistema de ensino brasileiro está preparado para uma reconstrução curricular que busque promover uma formação integral do sujeito? Os currículos estão planejados e organizados para conceberem o desenvolvimento de competências socioemocionais nos sujeitos em formação?

METODOLOGIA

Para que possamos desenvolver possíveis articulações que contribuam com este percurso epistêmico em busca de uma aproximação das respostas às questões aqui colocadas, passo a tecer algumas análises propositivas a partir de um estudo de caso.

O sujeito desta pesquisa é uma estudante universitária, ex-aluna do curso de engenharia civil de uma faculdade particular, no estado de Minas Gerais.

A análise foi realizada a partir de registros de atendimentos psicológicos realizados por mim, resguardando todo sigilo em relação à pessoa e a quaisquer menções que poderiam levar a revelação de sua identidade, assegurando a total e irrestrita confidencialidade do sujeito em tela, sem provocar qualquer dano a sua pessoa, constrangimento ou sofrimento psíquico. Para o uso destas informações foi solicitado uma declaração de livre consentimento do sujeito.

Não foram objetivos deste estudo a investigação e análise dos documentos pedagógicos curriculares das instituições onde a aluna fez o seu percurso acadêmico e nem tampouco uma análise psicológica do fato em questão.

O CASO LAURA¹ E O SISTEMA DE ENSINO MONOLÍTICO

Laura, nome fictício, foi aprovada no vestibular do curso de engenharia em uma faculdade tradicional na capital de Minas Gerais quando tinha acabado de concluir o ensino médio em uma escola particular, aos 18 anos. Residente em uma cidade do interior daquele estado, a contra gosto dos pais, teve que se mudar para uma república na capital, há 400 km de sua cidade natal, para que pudesse frequentar as aulas diariamente.

A sua família é muito religiosa e conservadora, carrega características muito típicas dos moradores locais, relutou muito para que Laura não fizesse o curso de engenharia, já que, para eles, há profissões muito demarcadas entre os sexos e não seguir isso é desobedecer às leis naturais. É neste contexto sociocultural que Laura fora criada entre os seus cinco irmãos.

Para a família, o gênero² sempre foi determinado pelo sexo biológico e todos os seis filhos foram criados para que se cumprissem a tradição familiar e os seus papéis sociais. Portanto, à mulher cabia profissões relativas ao cuidado, o que se distinguisse disso era um fator de contrariedade e de vergonha para os pais. Deste modo, o fato de Laura cursar engenharia era um rompimento com as tradições familiares e isso teve um significado importante no percurso formativo de Laura que demandava ser escutado no ambiente acadêmico.

Apesar de toda a fantasia familiar, sustentada em valores patriarcais, o que levou a família de Laura a educá-la como uma mulher frágil e princesa da casa, ela tinha outros sonhos e expectativas para a sua vida

profissional, sonhava em construir casas, prédios, pontes e seus sonhos divergiam dos sonhos dos seus pais. Ela investiu no seu desejo e, mesmo diante das barreiras conservadoras dos pais e da cultura local, os enfrentou. Laura fez o vestibular e foi aprovada. A luta de Laura estava apenas começando. Apesar de ter demonstrado, neste ato, competências socioemocionais para tomar decisões e ser responsável por elas no seu ambiente familiar, ela enfrentaria outros problemas no universo extra muros do ambiente em que vivera até então. Laura não havia sido estimulada a desenvolver competências socioemocionais para lidar com a nova realidade. As habilidades ‘aprender a ser’ e ‘aprender a conviver’ não se manifestavam nas suas novas relações.

Os quatro primeiros semestres da Laura no curso foi como se houvesse um cumprimento de profecias de seus pais, aquilo não era mesmo para ela. Não conseguia desenvolver laços sociais com os colegas da sala. No máximo, conseguia se relacionar com as “meninas da república”, como ela se referia as suas colegas com quem dividia o apartamento. As atividades acadêmicas se tornaram angustiantes para Laura já que não conseguia transpor para aquele contexto – a seu ver, mais hostil que o de seu curso secundário - as habilidades de interação e de coletividade. Não conseguia sentir e, nem tampouco, mostrar empatia pelos outros, portanto, não conseguia manter relações positivas. Ela se isolava cada vez mais e as disciplinas de cálculos, geometria e física que, em componentes de base similar, era sempre bem avaliada no ensino médio, já não conseguia evoluir.

A sua dificuldade se estendia para outros componentes curriculares que eram, de igual modo, baseados em aulas expositivas, carregadas de abstrações e que Laura, segundo o seu relato, não conseguia alcançar as explicações do professor. A esta altura, Laura se sentia impotente e, após diversas crises de ansiedade, concordou que aquele curso não era mesmo para “meninas”. Laura não conseguia expor as suas dúvidas, participar e muito menos fazer conexões com os conhecimentos anteriores que havia construído ao longo da sua vida. Precisava encontrar uma explicação para o que lhe ocorria e o mais fácil foi usar o significante definido pela família ao longo de sua formação pessoal.

De fato, ela não se sairia bem em um “curso para homens”, mantendo a narrativa presente no discurso do romance familiar no qual ela se apoiou. Muito envergonhada em ter que voltar para casa após dois anos morando na capital, ela chegou a pensar em interromper a sua própria vida: “lá eu não terei futuro”. “O meu sonho morreu”.

Para esta situação relatada haveria, obviamente, várias observações psicológicas a serem feitas, mas, aqui não caberá este tipo de análise. Deste modo, manteremos o foco no que poderia ter sido feito pela universidade e durante toda a formação de Laura - da educação infantil ao ensino superior - no que tange ao seu desenvolvimento socioemocional.

Entendemos que Laura, assim como acontece provavelmente com milhões de outros alunos, foi submetida a uma educação conteudista, em que o foco nas estratégias cognitivas, isto é, na aquisição de instrumentos de compreensão, negligenciou que a aprendizagem possui uma forte relação com a emoção. Esteve submetida a lógica de um ensino pautado numa aprendizagem memorística, em contraponto a uma aprendizagem significativa.

Neste aspecto, percebeu-se um processo de ensino mecânico, caracterizado por aulas expositivas, com cobranças avaliativas que fazia jus ao modelo de ensino, ou seja, avaliações pautadas exclusivamente em um método somativo. Segundo o relato de Laura, podemos entender que a proposta de ensino não se preocupava com a promoção do engajamento do aluno, o que poderia ter facilitado o envolvimento emocional de Laura com as atividades, a ascensão da motivação, da colaboração e do senso de coletividade.

O uso de estratégias, como as metodologias ativas, por exemplo, poderia ter sido uma possibilidade de envolvimento e resgate de conhecimentos prévios de Laura para dentro do seu processo de aprendizagem formal. Isso poderia ocorrer através do manejo dos componentes curriculares, a partir de uma proposta didático-pedagógica que valorizasse o envolvimento do aluno e o seu protagonismo. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa pode ocorrer quando um novo conhecimento adquire significado na ancoragem com outro conhecimento prévio que tenha sido relevante para o sujeito ou quando algum novo conceito mais abrangente passa a subordinar os conhecimentos prévios, o que vai ser definido por este autor como ancoragem subordinada ou ancoragem superordenada, respectivamente.

Segundo o relato de Laura, ela não conseguia conviver com os colegas; não conseguia interagir; não conseguia se posicionar durante as aulas com os professores frente às dúvidas e às dificuldades de aprendizagem; não sabia fazer o manejo adequado de suas emoções e estas situações recorrentes podem ter sido alguns dos motivos que impediram a Laura de progredir com os seus estudos. O modelo tal qual estava submetida, em que o senso de competitividade entre os colegas era um fator estimulado, em contraponto ao estímulo à cooperação e à colaboração, reforçava ainda mais o estranhamento, o isolamento e o distanciamento de uma aprendizagem significativa. O caso Laura, realⁱ, nos serviu para ilustrar como os processos socioemocionais alavancam a aprendizagem ou pode paralisá-la.

Segundo o documento Competências Socioemocionais do Instituto Airton Senna,

[...] as competências cognitivas e as socioemocionais relacionam-se estreitamente entre si. As pesquisas revelam que alunos que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos escolares. [...] Sabe-se, por exemplo, que o ato de aprender os conteúdos curriculares não envolve apenas competências ligadas à velocidade de raciocínio e à memória, mas exige também motivação e capacidade de controlar a ansiedade e emoções (IAS, 2014, p.09).

Assim, um currículo conteudista e transmissivo, tão comum nas propostas de ensino, não assegura o pleno desenvolvimento do sujeito. A complexidade da mente humana e os processos psicológicos básicos necessários para assegurar um desenvolvimento integral não se restringe apenas à aprendizagem, à memória e à inteligência, mas eles se associam num intrincado processo de interrelação com os outros elementos psíquicos como a motivação, a emoção, a atenção, a linguagem, a percepção.

Para Fonseca (2016, p.370), “a emoção dirige, conduz e guia a cognição, não se pode compreender a aprendizagem sem reconhecer o papel dela em tão importante função adaptativa humana.” Neste sentido, a aprendizagem se enreda num movimento de interrelação com outros processos psicológicos que não podem ser negligenciados pelo sistema de ensino e as suas estratégias pedagógicas curriculares. Os dispositivos educacionais em que Laura estudou nos mostraram o quanto o foco no desenvolvimento cognitivo em desarticulação com os aspectos socioemocionais se faz presente no cenário educacional. Assim, reafirmamos a relevância dos processos psicológicos básicos relativos à emoção para que a aprendizagem aconteça. Por conseguinte, reafirmamos, a partir de Dalgallarrondo (2008), que o humor ou estado de ânimo, como o tônus afetivo do indivíduo,

[...]. é a disposição afetiva de fundo que penetra toda a experiência psíquica, a lente afetiva que dá às vivências do sujeito, a cada momento, uma cor particular, ampliando ou reduzindo o impacto das experiências reais e, muitas vezes, modificando a natureza e o sentido das experiências vivenciadas (DALGALLARRONDO, 2008, p.155,156).

Portanto, o sistema de ensino ao desconsiderar os aspectos complexos que norteiam a educação, negligencia o fracasso escolar que, por consequência, advêm do manejo inadequado das estratégias dos processos educativos.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Baseados no enredo deste estudo de caso, começamos a nos interrogar, a partir da lente do sistema de ensino, o que poderia ter sido feito para ajudar o desenvolvimento integral de Laura?

Elencamos a seguir algumas possibilidades de intervenção que são necessárias e urgentes na educação, muitas outras podem ser discutidas, outras experimentadas e aplicadas. Estas ações nos servirão para uma reflexão inicial e foram baseadas em vários estudos como: Relatório da UNESCO (DELORS, 1998), documento sobre competências socioemocionais desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS, 2014), proposta da *Collaborative for academic, social and emotional learning* (CASEL, 2012) além de outras contribuições por nós refletidas, fruto da provocação deste estudo:

1. Uma reformulação nos currículos incentivada por políticas públicas de educação que estejam alinhadas com o desenvolvimento social, humano e tecnológico do Século XXI;
2. Formação de professores para que possam ser capazes de darem apoio e suporte emocional aos seus alunos, usem práticas disciplinares positivas para responderem às necessidades de cada momento do estudante e que tenham condições de avaliar o bem-estar dos alunos;
3. Educação que estimule os alunos ao desenvolvimento pleno em consonância com as necessidades de desenvolvimento atual. Neste sentido, os professores devem desenvolver atividades desafiadoras que exijam muito mais que a memorização ou repetição, mas que façam os alunos navegar em situações reais de seu cotidiano, favorecendo uma aprendizagem significativa;
4. Uma educação focada na interatividade e na colaboração entre os alunos em contraposição a uma educação que estimule o individualismo e a competitividade exacerbada;
5. Utilização de metodologias ativas para colocar em prática as novas propostas curriculares, como aprendizagem baseada em projetos, problemas, soluções de casos reais, respeitando o bem-estar do aluno e perfil para cada atividade proposta;
6. Desenvolvimento de atividades e ações que permitam aos alunos a vivência e a expressão de seus sentimentos para que possam desenvolver, por este canal, o manejo assertivo de suas emoções e aproveitá-las em prol da aprendizagem.

Mesmo diante de tantas possibilidades, essa não foi a realidade encontrada por Laura. Neste caso, vimos que um sonho foi interrompido. Laura abandonou os estudos sem que pudesse ter tido a chance de desenvolver as competências socioemocionais necessárias para prosseguir. Voltou para casa, engravidou de um namorado e vive com os seus pais. Hoje, sustenta a filha trabalhando como operadora de telemarketing em uma empresa de sua região. Continua dependendo financeiramente de seus pais, pois a sua remuneração não lhe permite arcar com as despesas de uma casa e a escola infantil, particular, em que a sua filha estuda.

Laura não pretende voltar a estudar, segundo os seus pais, pois considera que não poderia mais renunciar ao emprego por conta de sustentar a sua filha de quem cuida sem a ajuda do namorado que, também sem recursos, não tem como contribuir com a criação da menina. Sem sonhos para si, agora, os que carrega são os sonhos que deseja ver realizados para a Letícia, sua filha de três anos. Esperamos que a Letícia tenha outras

experiências e oportunidades de desenvolvimento que a sua mãe não acessou. Que ela encontre um sistema de ensino que tenha evoluído em relação ao desenvolvimento pleno e integral do estudante, que esteja preparado para ajudá-la a realizar os seus sonhos, sejam quais forem.

Laura, foi acompanhada por mim no consultório quando de seu retorno para a casa dos seus pais. Seus pais procuraram atendimento psicológico para Laura devido aos transtornos ansiosos que se amplificaram após ter deixado a faculdade. Esteve em acompanhamento por uns 3 meses. Como reside em outra cidade, e eram necessários deslocamentos semanais, assim que os sintomas que a fizeram procurar o atendimento foram amenizados, o tratamento foi suspenso pela família. As notícias sobre a Laura que tivemos recentemente foi relatada por sua mãe e isso me moveu a fazer uma leitura do caso não do ponto de vista psicopatológico mas com o olhar para uma outra patologia: os transtornos dos aspectos vitais do sistema de ensino brasileiro.

Laura não interrompeu os seus estudos, ela foi interrompida. O abandono da universidade não foi da Laura, mas de um sistema de ensino despreparado para lidar com o desenvolvimento humano em sua pluralidade. Quantas milhares de “Lauras” não existem no Brasil e que foram abortadas de um sistema de ensino fragmentário, desumano e despreparado?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que transcorridos mais de vinte anos da publicação do Relatório da UNESCO sugerindo a criação de um sistema de ensino que promova o desenvolvimento pleno e integral do sujeito, nos depa-ramos com casos como o representado por Laura que joga luz sobre um sistema de ensino ainda com características do modelo jesuítico, focado no desenvolvimento dos processos de compreensão e nos seus instrumentos avaliativos, negligenciando a intrincada relação das competências cognitivas com o desenvolvimento afetivo dos seus estudantes. Um currículo que privilegia o desenvolvimento pleno do sujeito é construído com estratégias considerando a aprendizagem social e emocional concomitante às outras competências cognitivas.

Não obstante, a construção curricular que se faz necessária para que possamos promover o sucesso escolar a partir de uma aprendizagem que seja significativa para o sujeito, que engaje o estudante através de estratégias pedagógicas adequadas e coerentes, deve compreender muito mais que um método didático de um ensino instrumental, mecânico e mnemônico, mas que seja capaz de olhar o aprendiz de forma integral, em todos os aspectos que compõe a pluralidade do ser humano.

O estudo em tela nos apontou que as deficiências da formação socioemocional de Laura, desde a sua tenra idade, são indicadores importante para o fracasso escolar de Laura. O modelo de ensino contribuiu para dificultar o alcance da formação universitária de Laura, bloqueou a realização de seu sonho, assim como contribuiu para mortificação do seu desejo. Afirmamos isso, baseado no conceito de aprendizagem socioemocional proposta pelo CASEL (2012), que segundo este guia, são processos através dos quais as crianças e adultos adquirem e aplicam de forma eficaz os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para compreender e atingir os objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros e estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2012, p.4).

O que vimos no caso em pauta, foi uma dificuldade explícita que Laura apresentou de se relacionar no cenário escolar. Fenômeno que poderia ter sido percebido por professores e especialistas dos sistemas de ensino em que Laura esteve submetida.

Obviamente que a dificuldade de conviver com os colegas e professores era apenas um sintoma, advindo de outras questões emocionais mais profundas que não serão aqui abordadas. Mas, por ser um sintoma observável e detectável por quem convivia com ela, seja em sala de aula ou em outros espaços escolares, poderia ter sido identificado e ações poderiam ter sido encaminhadas de forma efetiva. Mas, em nenhum momento, Laura foi abordada por profissionais da universidade, segundo o seu relato. Nem ela sabia, à época, que isto poderia estar impedindo o seu desenvolvimento, *insight* que somente eclodiu ao fazer uma avaliação retrospectiva de sua vida acadêmica. Infelizmente isso somente ocorreu após um período que já tinha retornado para a casa dos seus pais e se encontrava em acompanhamento psicoterapêutico.

Deste modo, reafirmamos que a aprendizagem é um processo psicológico básico, amplo e complexo que depende de inúmeras variáveis dentro de um contexto plural e único do sujeito, relacionado a aspectos intra, interpessoal, sociais e culturais (GODIN, LOIOLA, 2015). A educação, cujos instrumentos pedagógicos são centrados em metodologias apenas para o desenvolvimento cognitivo de memorização e reprodução, não é capaz de alcançar o enredamento que envolve o processo de aprendizagem humana, descuida dos fatores emocionais que deveriam fazer parte ativa do papel da ensinagem.

Quando há uma negligência curricular que repercute no descaso da articulação dos processos de aprendizagem com outros fatores intrapsíquicos do estudante, como aconteceu no caso de Laura e que, por correspondência empírica, podemos associar a milhares de outros estudantes, concluímos que esta indiferença da escola, enquanto dispositivo de formação, não só ameaça o desenvolvimento humano do aluno, como impacta o desenvolvimento socioeconômico de uma comunidade.

Segundo Carvalho e Silva (2017), o argumento utilizado de modo recorrente pelos pesquisadores que articulam educação e desenvolvimento econômico, recai, inevitavelmente, sobre a importância que tem uma educação de qualidade para a formação de pessoas economicamente mais eficientes, uma vez que esse fator está relacionado aos aspectos socioeconômicos como, por exemplo, maior empregabilidade e renda, maior escolaridade, redução de riscos e de vulnerabilidades sociais e econômicas, menor índice de gestações indesejadas e precoces, entre outros fatores que trazem prejuízos ao desenvolvimento socioeconômico e cultural dos países.

O exemplo deste estudo de caso nos permite prospectar o futuro de Laura, a partir de uma suposição lógica e natural. Laura poderia ter se formado como engenheira civil, poderia ter realizado o seu sonho e contribuído para o desenvolvimento da sua região, tornando-se uma pessoa economicamente independente e mais realizada emocionalmente. Mas a história de Laura, como se esperado pela narrativa do enredo do caso, teve outro desfecho. Laura continuou a depender dos seus pais para conseguir cuidar de si e de sua filha. Laura não realizou o seu sonho de construir pontes de concreto, pois não havia pontes seguras e firmes que contribuíssem para que ela pudesse atravessar com segurança o seu processo formativo.

No modelo hegemônico de educação brasileira ainda há muitas pontes a serem construídas para que milhares e milhares de Lauras possam seguir firmes nos seus sonhos.

Esperamos que os indicadores de evasão reduzam significativamente a partir da implantação de uma proposta curricular que amplie o seu aspecto de intervenções pedagógicas para além de uma educação mecânica, mnemônica e, mais que isso, que o sistema de ensino brasileiro, através de políticas públicas, possa assegurar uma formação plena de seus professores a partir de uma nova educação. O sistema educacional urge por uma transformação que permita a substituição do modelo mecânico de aprendizagem por um modelo que promova uma aprendizagem significativa, baseada em competências e não fragmentária e disciplinar tal qual impera no cenário formativo brasileiro.

Quando estaremos preparados para o enfrentamento desta realidade? Eis a questão.

NOTAS

1. Nome fictício para assegurar o anonimato do sujeito.
2. [...] sexo se refere às categorias inatas do ponto de vista biológico, feminino e masculino; o gênero diz respeito aos papéis sociais mulher e o homem. (MOSER, 1989, apud NOHARA, 2016)

REFERÊNCIAS

- ABMES. Indicadores de Qualidade da Educação Superior: aplicabilidade nas modalidades presenciais e a distância. Ano 31, n. 43. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior**, Brasília, ABMES Editora, 2019.
- ANASTASIOU, L.G.C. ALVES, L.P (ORGS). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10.ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.
- AUSUBEL, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- CARVALHO, R.S. SILVA, R.R.D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.
- COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). In: R. P. WEISSBERG, R.P. GOREN, C. DOMITROVICH. DUSENBURY, L. **Guide: Effective social and emotional learning programs** - Preschool and elementary school edition. Chicago, IL. 2012. Disponível em: <<https://casel.org/what-is-sel/>>. Acesso em: 10 de maio de 2020.
- COELHO, V, A. MACHANTE, M. *et al.* Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. **Revista Análise Psicológica**, 2016, 1 (XXXIV): 61-72.
- DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; 2008, p. 155-173.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: Publicação MEC,1998. Disponível em: <https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2020.
- DEWEY, J. **Democracy and Education**. 1916. Cópia revisada em 1944. New York: The Free Press, 1944.
- FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia** 2016; 33(102): 365-84.
- GONDIM, S. (Org.) ; LOIOLA,E (Org.). **Emoções, Aprendizagem e Comportamento Social**: Conhecendo para melhor Educar nos Contextos Escolares e de Trabalho. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. v. 1. 312p .
- INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais**: material para discussão. Rio de Janeiro: IAS, 2014.
- NOHARA, I. P. **Fundamentos de Direito Público**. São Paulo: Atlas, 2016. p. 206-209.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, núm. 4, 2014, p. 79-97.

