


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências**  
**Campus de Marília – SP**

REGINA HELENA DA SILVA LEITE

**CONVERGÊNCIAS ENTRE OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO  
EMOCIONAL DE JUAN CASASSUS E A TEORIA DO  
DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL DE JEAN PIAGET**



MARÍLIA – SP  
2024

REGINA HELENA DA SILVA LEITE

**CONVERGÊNCIAS ENTRE OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO  
EMOCIONAL DE JUAN CASASSUS E A TEORIA DO  
DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL DE JEAN PIAGET**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília.

**Linha de Pesquisa:** Psicologia da Educação:  
Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

**Orientadora:** Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael  
Bataglia

MARÍLIA – SP  
2024

L533c      Leite, Regina Helena da Silva  
Convergências entre os fundamentos da educação emocional de Juan Casassus e a teoria do desenvolvimento do juízo moral de Jean Piaget / Regina Helena da Silva Leite. -- Marília, 2024  
94 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia

1. Educação emocional. 2. Educação integral. 3. Desenvolvimento moral. 4. Afetividade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

REGINA HELENA DA SILVA LEITE

**CONVERGÊNCIAS ENTRE OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL DE JUAN CASASSUS E A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL DE JEAN PIAGET**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília.

**Linha de Pesquisa:** Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

**Orientadora:** Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia

Data da defesa: 20/03/2024

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Patricia Unger Raphael Bataglia**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Alessandra de Moraes**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Rita Melissa Lepre**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

---

**Local:** Videoconferência

*Gratidão a Deus acima de tudo e à minha família, principalmente aos meus pais Francisco e Lúcia Helena pelo amor, dedicação e exemplo do estudo, trabalho e simplicidade.*

## AGRADECIMENTOS

Imensa gratidão a Deus pelo dom da vida e pelas oportunidades colocadas em meu caminho, me sustentando e amparando nos momentos mais difíceis e me iluminando com discernimento, paciência e sabedoria perante os desafios, me possibilitando assim concluir mais essa etapa da minha vida.

Aos meus pais amados pelo exemplo de vida, amor e dedicação e aos meus filhos Yuri e Marcus Vinícius que me motivaram a ser um exemplo de perseverança, esforço, comprometimento, paciência, alegria e amor, por mais que as circunstâncias fossem desfavoráveis em alguns momentos.

À minha dedicada orientadora Patrícia, por toda sua orientação, comprometimento, dedicação e paciência comigo, tão inexperiente ainda no mundo da pesquisa. Gratidão pelo grande aprendizado e ensinamento nesse período árduo de muito trabalho.

Aos amigos conquistados pelo caminho que me apoiaram e incentivaram em todo meu percurso, me auxiliando de várias formas, tanto material como emocionalmente.

Aos amigos queridos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI) que contribuíram muito com essa pesquisa através das reflexões, experiências e discussões sobre o conteúdo desse trabalho, com os quais tenho aprendido muito.

A todos os meus professores ao longo da minha formação, não esquecendo do meu maior exemplo de luta como educadora, minha própria mãe, que iluminaram minha trajetória nos passos da educação. A todas as instituições de ensino que fiz parte, corroborando com meu crescimento intelectual e profissional, destacando a UNESP, a que mais intensificou e possibilitou meu percurso como pesquisadora.

E a todos os meus alunos, que me fizeram e fazem crescer e amadurecer como pessoa, assim como na área profissional e acadêmica, com os quais aprendo todos os dias, me despertando e motivando a continuar acreditando e trabalhando pela melhoria da educação, principalmente respeitando o desenvolvimento individual e integral de cada um, o que perpassa pela educação emocional e desenvolvimento moral, foco desse estudo.

E por todos os colegas de profissão, parceiros/as, escolas e Secretaria da Educação do Município de Marília que me acolheram e possibilitaram mais experiência e aprendizado na educação e na realização dessa pesquisa.

*“Educar a mente sem educar o coração não é educação.”*

*Aristóteles*

## RESUMO

O tema dessa dissertação é ‘Convergências entre os fundamentos da educação emocional de Juan Casassus e a teoria do desenvolvimento do juízo moral de Jean Piaget’. O objetivo principal desta pesquisa é apresentar as principais ideias do autor Casassus a respeito dos fundamentos da educação emocional, buscando pontos de convergência entre o autor e o desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana. Em consonância ao estudo, apresentar como a educação emocional, aliada ao desenvolvimento moral e cognitivo, e dimensão corporal apontada por Casassus, pode contribuir para a educação integral do ser e na melhoria do ensino e aprendizagem e promover mudanças no âmbito social e psíquico dos alunos e professores, promovendo a inteligência emocional dos envolvidos, assim como maior participação e habilidades cognitivas dos alunos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com ênfase à obra específica sobre educação emocional do autor Juan Casassus, “Fundamentos da educação emocional” (2009), apoiada principalmente pelos referenciais teóricos de Piaget. A pesquisa apresenta argumentos e exemplos que sugerem fortemente que, por meio da educação emocional, mediante um programa estruturado, há uma grande contribuição para o desenvolvimento moral, educacional e social, pois entendendo e gerenciando suas próprias emoções, o ser humano terá a mente mais livre, mais consciente e com maior autonomia para absorver e reter novos conhecimentos, além de interagir melhor com a sociedade e com a melhora produtiva e criativa em todas suas atividades. Os resultados obtidos demonstram cenário favorável, porém também desafios a serem vencidos e problematizados para que se avance na educação integral do indivíduo e na melhoria do ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação emocional; Educação integral; Desenvolvimento moral e Afetividade; Jean Piaget; Juan Casassus.

## ABSTRACT

The theme of this dissertation is ‘Convergences between the fundamentals of emotional education according to Juan Casassus and the theory of moral judgment development by Jean Piaget.’ The main objective of this research is to present the main ideas of the author Casassus regarding the fundamentals of emotional education, seeking convergence points between the author and moral development from a piagetian perspective. In line with the study, present how emotional education, combined with moral and cognitive development, and bodily dimension pointed out by Casassus can contribute to the individual integral education and teaching and learning improvement, as also promote changes in the social and psychological scope of students and teachers, promoting emotional intelligence of all involved, as well as greater participation and cognitive abilities of students. This is bibliographical research, with emphasis on the specific work on emotional education by the author Juan Casassus, “Fundamentals of emotional education” (2009), mainly supported by the theoretical references of Piaget. The research presents arguments and examples that strongly suggest that, through emotional education and with a structured program, there is a great contribution to moral, educational and social development, because by understanding and managing their own emotions, the human beings will have a freer mind, more conscious and with greater autonomy to absorb and retain new knowledge, in addition to better interacting with society and with productive and creative improvement in all its activities. The results obtained demonstrate a favorable scenario, but also challenges to be overcome and problematized in order to advance in the integral education of the individual and in the improvement of teaching and learning.

**Keys Words:** Emotional education; Integral education; Moral development and affectivity; Jean Piaget; Juan Casassus.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>15</b>
<b>3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL SEGUNDO JUAN CASASSUS</b> .....	<b>22</b>
<b>3.1 Sobre o autor.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2 Uma síntese do livro objeto deste estudo.....</b>	<b>23</b>
PARTE I – A consciência emocional.....	26
I. – O ser emocional.....	26
II. – A consciência e a mente.....	27
1. A observação da consciência (ou observação consciente) .....	27
2. Abordagens da consciência no Ocidente.....	27
2.1 O Dualismo.....	28
2.2 O Materialismo e/ou Reduccionismo científico.....	28
2.3 A perspectiva integrativa.....	28
3. A mente.....	29
3.1 As visões do Ocidente e do Oriente.....	29
3.2 As camadas da mente.....	30
3.3 O corpo e a mente.....	31
4. Os estados de consciência.....	31
5. A evolução da consciência.....	31
6. A consciência para nós.....	33
III. – Emoções e estados de ânimo.....	34
IV. – A compreensão emocional.....	37
PARTE II – As competências emocionais.....	37
V. – O desenvolvimento das competências emocionais.....	37
VI. – A empatia na comunicação.....	40
PARTE III – O campo emocional na educação.....	44
VII. – As emoções na educação.....	44
1. A socialização e a cultura como regulação da expressão emocional .....	44
2. A escola antiemocional.....	45
3. A escola emocional.....	46

3.1. As emoções nas aprendizagens.....	47
<b>4 O DESENVOLVIMENTO MORAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA E A RELAÇÃO ENTRE AFETO E COGNIÇÃO.....</b>	<b>55</b>
<b>5 PONTOS DE CONVERGÊNCIA ENTRE AS IDEIAS DE JUAN CASASSUS E O DESENVOLVIMENTO MORAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA E A RELAÇÃO ENTRE AFETO E COGNIÇÃO.....</b>	<b>65</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Com base em inquietações pessoais ao longo da vida, sejam no âmbito familiar, em sociedade ou profissional, com relação ao quanto nosso emocional pode afetar positiva ou negativamente nossas ações, foi escolhido este tema para um estudo de forma mais aprofundada.

Por estar mais envolvida na área da educação nos últimos anos, este estudo terá uma abordagem reflexiva quanto à afetividade no contexto educacional e como a educação emocional, considerando o desenvolvimento moral e cognitivo, pode contribuir para promover a melhoria do ensino e aprendizagem.

Formada inicialmente em Tradutora/Intérprete, com habilitação em Letras, tendo como base a Língua Inglesa, acabei ingressando na área da Indústria Química, mais especificamente atuando em toda a cadeia logística (*supply chain*), negociando e suprindo as necessidades da fábrica/produção com insumos químicos. Ao longo da carreira, exercendo esta profissão por quase 25 anos, também houve a necessidade de adquirir novos aprendizados e aperfeiçoamentos, aprendendo não só a Língua Espanhola, como também uma especialização em Gestão Empresarial (MBA – *Master business administration*). Apesar dessa área não estar ligada diretamente à educação, essa veia sempre esteve latente em mim, pois muito além da minha função, elaborava capacitações e estudos internos nas empresas, motivando todos os colaboradores e parceiros a buscarem o conhecimento e se aperfeiçoarem sempre, assim como procurava preparar meus colegas no idioma estrangeiro, podendo minimamente atender uma ligação ou visitante de fora, necessidade comum nessa área de atuação.

Porém, intimamente me inquietavam as relações intra e interpessoais, pois dependendo do estado emocional de cada um, o fluxo de trabalho fluía bem ou não, prejudicando muitas vezes o clima e o bom andamento do trabalho, assim como afetava negativamente nos resultados como um todo. Essa inquietação me levava a elaborar também programas e cursos internos motivacionais, nem sempre apoiados pela direção da empresa, assim como a levar um pouco mais de leveza aos diversos setores das empresas, me fantasiando e alegrando um pouco o ambiente. Infelizmente essas ações nunca eram suficientes, pois cada indivíduo possuía sua história, seu eu, e, meus questionamentos se ampliavam, assim como a vontade de promover alguma mudança. Mas por onde começar? Quando? De que forma? E essas reflexões se juntaram à vontade adormecida lá atrás de adentrar com mais profundidade na seara da educação e pesquisar fontes, autores e me juntar a colegas engajados na busca por uma educação

integral do ser, pois não podemos ser só preparados para o mercado de trabalho, esquecendo nosso eu, de onde viemos, nossos valores, nossa história e que, em tudo que nos propusermos a fazer, nossas emoções virão antes, durante e depois de qualquer ação.

Pensando nisso, as indagações continuaram, pois como buscar e alcançar um equilíbrio emocional? É possível? Se sim, por onde começamos? Como essa parte afetiva está associada à nossa inteligência, nosso cognitivo? Dependeriam ou estariam associados também aos nossos valores morais? Essas e muitas outras reflexões me trouxeram até aqui.

Dessa forma, nos últimos 13 anos mudei de cidade, buscando respostas e a mudança de rumo, e mesmo demorando um pouco a ser acolhida nesse novo ambiente/cidade, somente nos últimos 5 anos consegui me dedicar integralmente à educação, obtendo a segunda graduação em Pedagogia e também uma segunda especialização em Psicopedagogia clínica e institucional e mais recentemente cursando mestrado em educação, pesquisando o tema socioemocional relacionado ao cognitivo e desenvolvimento moral, visando uma educação integral.

No primeiro ano da Pedagogia (minha segunda formação, já concluída), após pesquisar autores na área de meu interesse, encontrei primeiramente o autor e psicólogo Daniel Goleman discorrendo sobre a Inteligência emocional. Porém, ainda buscava fontes/autores dentro da área da educação, quando me deparei com as obras e feitos do autor chileno Juan Casassus na linha socioemocional, me aprofundando mais no seu livro ‘Fundamentos da educação emocional’, com base em sua longa experiência nessa área.

Vale ressaltar que, em consonância com meus pensamentos, Casassus vai além de uma visão reducionista do ser, enxergando somente o aspecto racional/cognitivo do indivíduo, que somos dotados de sentimentos e envoltos em experiências ao longo da vida, que refletirão em nossas ações, convívios e aprendizados. E, acima de tudo, que é por meio da educação que há a possibilidade de transformarmos nossas crianças conscientes de si e do mundo, agindo com maior autonomia, à medida que evolui. Desta forma, encontrei neste autor grande sinergia aos meus propósitos/questionamentos e o reforço necessário ao aprofundamento dos estudos na elaboração desta dissertação.

Dessa pesquisa inicial, surgiu meu primeiro anteprojeto, tentando ingressar no Mestrado dois anos depois. Porém, como faltaram ainda bases primordiais de estudo, fui aprovada como aluna especial, podendo cursar disciplinas preparatórias e essenciais para o aprimoramento do projeto, conhecendo outros autores muito importantes, agregando minha pesquisa. Dentre esses autores e com maior destaque, temos o epistemólogo Jean Piaget, por exemplo.

Além da disciplina voltada ao Desenvolvimento Moral, tive a oportunidade de participar do Grupo de pesquisa GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação

Integral), do qual faço parte até hoje, me preparando ainda mais, sendo então aprovada no mestrado em educação desde o ano de 2022.

No desenvolvimento desta pesquisa, tenho como objetivo maior analisar a obra de Casassus, buscando pontos de convergência com a teoria do desenvolvimento moral na abordagem piagetiana, mas também considerando os trabalhos sobre afetividade apresentados no livro ‘Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança’ (Piaget, 1954/2014), fornecendo reflexões e subsídios para a possível obtenção de uma educação integral do ser. Durante a pesquisa, não identifiquei nenhum outro trabalho que tenha feito essa relação de Piaget e Casassus proposta nesta dissertação, considerando esta relação importante para melhor e maior reflexão do desenvolvimento do ser humano e suas consequências para a educação e a humanidade.

Corroborando para o entendimento da seleção do tema dessa dissertação e também do porquê Casassus foi levado a estudar os fundamentos da educação emocional, destaco abaixo sua grande contribuição em uma pesquisa internacional, representando praticamente um marco no seu despertar para a questão emocional. Trata-se de um primeiro estudo internacional comparativo sobre o sucesso na educação realizado na região da América Latina, aplicado em 14 países. Realizada entre os anos de 1995 e 2000 com análise comparativa dos currículos, da avaliação de rendimentos, envolvendo uma gama de variáveis, como contexto familiar, comunidade escolar, tudo que o indivíduo traz consigo, como suas capacidades, sua história, seus conhecimentos, condições de trabalho, seu estado psíquico, estados de ânimo, etc.

O grande número de variáveis deste estudo possibilitou pesquisar o efeito de diferentes fatores e incluir na análise aspectos também pedagógicos, econômicos, sociais e culturais.

Casassus detalha os resultados desta pesquisa em seu livro “A escola e a desigualdade”, em 2002, tendo como pergunta norteadora do livro “o que é preciso fazer para melhorar a qualidade e diminuir a desigualdade na educação?” (Casassus, 2002, p. 28). E partindo disto, tem o foco de mostrar as variáveis que afetam os resultados da educação, positivos ou negativos, gerando desigualdade ou igualdade na escola.

Dentre os resultados da pesquisa, ‘o ambiente emocional é favorável à aprendizagem’ foi considerada a descoberta mais importante do estudo e a mesma foi avalizada por outros estudos posteriores, dos quais o mais significativo é o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico); resultando assim, ao educador e pesquisador Casassus, no aprofundamento ao tema emocional desde então.

Sendo assim, esta dissertação se organizará da seguinte forma: a primeira sessão abordará a metodologia escolhida para o desenvolvimento desta dissertação, a segunda sessão tratará das principais ideias de Casassus a respeito da educação emocional; nesse momento, a ênfase será nos principais aspectos que emergem do objetivo desta dissertação. A terceira sessão apontará os estudos de Jean Piaget referente ao desenvolvimento moral e a relação entre o afeto e a cognição. A quarta sessão evidenciará os pontos de convergência entre as ideias de Casassus e o desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana, auxiliando em subsídios e reflexões para a obtenção de uma educação integral do ser. Por fim, elaboramos as considerações finais refletindo sobre todo o escrito anterior e seus efeitos na educação, com contribuições para possíveis intervenções futuras.

## 2 METODOLOGIA

Esta dissertação tem um caráter investigativo a partir do interesse em compreender as bases epistemológicas da proposta do autor Juan Casassus, especificamente quando ele trata da educação emocional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, onde foram realizadas sucessivas leituras do material coletado, leitura seletiva e reflexiva. Também se pode dizer que se trata de uma pesquisa exploratória, para que pudéssemos atingir maior compreensão do objeto em estudo.

A pesquisa foi principalmente desenvolvida a partir da obra específica sobre educação emocional do autor Casassus, 'Fundamentos da educação emocional' (2009) e também dos estudos de Piaget referente ao desenvolvimento moral (1932/1994) e afetividade (1954/2014). Em seguida, trabalhamos com as convergências encontradas entre esses dois autores.

À princípio, houve a tentativa de encontrar algo relacionado e/ou comparativo entre os autores Juan Casassus e Jean Piaget na internet de forma geral e depois em sites de pesquisa mais específico, como Scielo, CAPES, dentre outros, porém não obtendo sucesso. Na sequência, a busca se deu por palavras chaves e/ou relacionadas entre elas, como educação emocional e socioemocional, inteligência emocional, ensino e aprendizagem, cognitivo e emocional, etc., assim como também relacionadas aos autores de interesse, Casassus e Piaget.

Como a maioria dos resultados apontaram para algumas universidades específicas e periódicos, o levantamento foi centralizado no banco de dados do acervo da UNESP (Universidade de São Paulo), em outras Universidades como a de Campinas/SP e Federal da Paraíba, assim como nos periódicos Scielo, CAPES, dentre outros, no período de 2001 a 2022, utilizando na busca os principais termos destacados no parágrafo anterior. Dessa pesquisa inicial, foram encontrados 24 (vinte e três) trabalhos, dentre os quais 11 (onze) estão mais relacionados com o propósito dessa dissertação em demonstrar não só a importância do aspecto emocional nas relações, nossas vidas e na educação como um todo, mas também o que levou nosso autor principal, Juan Casassus, a se aprofundar nesta seara, conforme apresentado na tabela a seguir e na ordem cronológica:

TABELA: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

ANO	TÍTULO / DADOS	FONTE
2001	CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. Cadernos de pesquisa, n. 114, p. 7-28, novembro/2001. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSjC6Dz/?format=pdf&amp;lang=pt">https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSjC6Dz/?format=pdf&amp;lang=pt</a> Acesso em 09 dez. 2022.	Scielo
2003	CASASSUS, J. <i>A escola e a desigualdade</i> . Brasília: Plano, 2002, 201p. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ 2003 <a href="https://www.scielo.br/j/cp/a/NHYggdZq4NvjqsfkRt9yqpk/?lang=pt&amp;format=pdf">https://www.scielo.br/j/cp/a/NHYggdZq4NvjqsfkRt9yqpk/?lang=pt&amp;format=pdf</a>	Scielo
2006	CASASSUS, J. <i>La educación del ser emocional</i> . Santiago de Chile, Cuarto Próprio/Índigo, 2006. <a href="https://www.academia.edu/33769023/Casassus_Juan_La_Educacion_Del_Ser_Emocional_pdf">https://www.academia.edu/33769023/Casassus_Juan_La_Educacion_Del_Ser_Emocional_pdf</a>	Scientific Research
2016	PALOMARES-RUIZ, A; SERRANO-MARUGAN, I. <i>Influencia de las Competencias Emocionales y Financieras en la Formación Universitaria</i> . Form. Univ., La Serena , v. 9, n. 5, p. 25-36, 2016 . Disponível em <a href="http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-50062016000500004&amp;lng=es&amp;nrm=iso">http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-50062016000500004&amp;lng=es&amp;nrm=iso</a> .	Scielo
2017	FONSECA, PAULA ISABELLA MARUJO NUNES DA ET AL. <i>A Potência Da Experimentação Estética No Processo de Autoconhecimento: Estudo Sociopoético</i> . Online Brazilian journal of nursing 16.1 (2017): 73–. Web. Online Brazilian journal of nursing, 2017, Vol.16 (1), p.73	Unesp/ Capes
2017	CASASSUS, J. <i>Aprendizajes, Emociones y Clima de Aula</i> . Paulo Freire (En línea) 6 (2017): 81–. Web.	Unesp/ Capes
2018	SILVA, M.; COSTA, M. <i>Educação emocional e a relação professor/aluno: potencialidades e possibilidades</i> . João Pessoa, 2018. 48 f. <a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11189/1/MJSS12072018.pdf">https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11189/1/MJSS12072018.pdf</a>	Universidade Federal da Paraíba
2019	ANDRADE, G.; LEAL, A. <i>Educação emocional no ensino infantil: Uma perspectiva a partir do lúdico no teatro do oprimido de Augusto Boal</i> . Revista Educação E Emancipação 12.1 (2019): 297. Web. <a href="https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/10757">https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/10757</a>	Scientific Research

ANO	TÍTULO / DADOS	FONTE
2020	MUNOZ ZAMORA, G. <i>Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos</i> . Rev. estud. exp. educ., Concepción, v. 19, n. 39, p. 45-55, abr. 2020. Disponible en: <a href="http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-51622020000100045&amp;lng=es&amp;nrm=iso">http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-51622020000100045&amp;lng=es&amp;nrm=iso</a> .	Scielo
2021	VALENZUELA-ZAMBRANO, B.; ALVAREZ FABIO, M.; SALGADO NEIRA, E. <i>Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile</i> . Rev. estud. exp. educ., Concepción, v. 20, n. 44, p. 29-42, dic. 2021. Disponível em: <a href="http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-51622021000300029&amp;lng=es&amp;nrm=iso">http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-51622021000300029&amp;lng=es&amp;nrm=iso</a> .	Scielo
2022	ZAMBIANCO, D. <i>As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral</i> . 2020. 1 recurso online (544 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <a href="https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638886">https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638886</a> .	Unicamp

Fonte: Autoria própria

Em corroboração à tabela apresentada, seguiremos com os resumos dos trabalhos listados para melhor compreensão.

O artigo ‘A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização’ (2001) analisa as reformas educacionais ocorridas na América Latina, na década de 90, com o objetivo de dar indicações sobre como opera a regionalização no plano da cultura e das instituições e sobre os conteúdos desses processos macros, independentemente das variações nacionais e locais. Efetua também um balanço dos objetivos expressos por esses conteúdos após uma década de reformas educacionais na região (Casassus, 2001). Este estudo também contribuiu para que o autor mais tarde contribuísse significativamente em uma ampla pesquisa, retratada a seguir.

No livro ‘A escola e a desigualdade’ (2003), Juan Casassus apresenta resultados e reflexões que decorrem de estudo realizado no âmbito do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, com sede na Orealc/Unesco, em Santiago do Chile, obtendo deste estudo a descoberta considerada mais importante, a de que o ambiente emocional favorável, por si só, pesa mais do que todos os outros fatores reunidos. A questão norteadora do livro é a de como melhorar a qualidade e conseguir a equidade na educação, tendo como foco de análise os mecanismos que geram e perpetuam a desigualdade no âmbito da educação, com vistas a alcançar efeitos positivos na qualidade de vida e na redução das desigualdades

sociais, sendo sempre um ponto essencial o ambiente emocional favorável à aprendizagem. Como já destacado na introdução deste estudo, a pesquisa que resultou neste livro foi crucial para que o autor Juan Casassus se aprofundasse à questão emocional na educação.

No livro ‘La educación del ser emocional’ (2006), Casassus traz reflexões sobre as emoções, sobre o falso paradigma da razão pura e sobre o desenvolvimento da própria consciência para além do pensamento e do sentimento, encorajando tanto os seus leitores leigos como os educadores a valorizar devidamente a capacidade (educável) de se tornar uma testemunha neutra de si mesmo. E também oferece uma reflexão sobre o campo emocional na educação.

No trabalho ‘Influencia de las Competencias Emocionales y Financieras en la Formación Universitaria’ (2016), os autores têm como objetivo analisar a importância da competência financeira ligada às competências emocionais. Os cortes que se verificam nos sistemas de ajuda pública, as alterações dos perfis demográficos e as transformações do mundo económico, favorecem uma maior preocupação com o nível de competência financeira, não só para melhorar a qualidade do ensino, mas também como fonte geradora e corresponsável de problemas pessoais e sociais. Os resultados revelam a importância dessas competências na formação de professores universitários para formar cidadãos comprometidos com um mundo mais democrático e solidário. Com base nos resultados do estudo, conclui-se que um bom professor é aquele que sabe captar as emoções de seus alunos e é capaz de conduzi-los ao sucesso em suas vidas.

Já em ‘A potência da experimentação estética no processo de autoconhecimento: estudo sociopoético’ (2017), apesar de não relacionado diretamente à educação e sim na área da saúde, porém com enfoque emocional, onde o objetivo dos autores foi fazer com que os participantes percebessem como agiram e o que os levaram emocionalmente a uma situação pessoal positiva e negativa e incentivá-los, a partir das condutas emocionais relatadas, a perceber melhor o que sentem. Utilizaram os pressupostos da educação emocional de Juan Casassus, obtendo como resultados uma maior liberdade de expressão das emoções no ambiente não laboral. Usaram como discussão a auto permissão emocional, apontando para a construção da competência emocional em relação a si mesmo, concluindo que a experiência permitiu o aumento da consciência emocional dos participantes em situações emocionalmente positivas e negativas, abrindo caminho para o autoconhecimento.

No artigo ‘Aprendizajes, Emociones y Clima de Aula’ (2017), são examinadas cinco formas diferentes de ver a aprendizagem e suas relações com as emoções e os climas de sala de aula. As cinco formas vão do behaviorismo a uma visão humanista abrangente da

aprendizagem, passando pelo construtivismo. Atualmente, essas formas de aprendizagem são vistas como contrastantes, mas também podem ser vistas como um *continuum* que leva a formas mais profundas de aprendizagem. Para que esta aprendizagem ocorra, o autor examina algumas das relações entre aprendizagem e emoções, para depois examinar o sistema de relações no contexto da sala de aula. Do ponto de vista das abordagens desenvolvidas neste trabalho, considera-se que um sistema de relações coerente para o aluno conduz a uma aprendizagem profunda e que se mantém ao longo do tempo.

No trabalho ‘Educação emocional e a relação professor/aluno: potencialidades e possibilidades’ (2018), as autoras, Silva e Costa, abordam a contribuição da educação emocional na construção de vínculo entre o professor e o estudante, com o objetivo geral de analisar as potencialidades e possibilidades da educação emocional e contribuir para o relacionamento entre professor aluno. Através da pesquisa, concluíram que as vivências sobre emoções realizadas com as professoras, mediante intervenções pré-planejadas/programadas pelas pesquisadoras, produziram um efeito positivo, não só no seu ambiente de trabalho, com na relação com os alunos, como também, na sua vida familiar e pessoal. Afirmam que a educação emocional colabora para uma aprendizagem de qualidade e que as vivências realizadas com as profissionais foram de grande relevância para a compreensão das suas emoções. Com isso, entenderam que a educação emocional tem a possibilidade e a potencialidade para desenvolver uma aprendizagem com qualidade.

Já no estudo realizado pelas autoras Graciele, Graciela e Ana Lúcia, ‘A educação emocional no ensino infantil: Uma perspectiva a partir do lúdico no teatro do oprimido de Augusto Boal’ (2019), o mesmo visou analisar as contribuições da ludicidade do Teatro do Oprimido e no desenvolvimento da educação emocional no ensino infantil. As autoras realizaram discussões que valorizaram a formação sensível e emocional dos estudantes e as maneiras como o lúdico chegava até eles e como o teatro poderia ter contribuído na construção da autonomia e liberdade da criança. Dentre os autores estudados pelas pesquisadoras, encontramos Casassus (2009). As autoras concluíram que a abordagem das interpretações lúdicas é um ponto de intersecção entre as situações da vida cotidiana e as emoções que emanam dela, o que faz do lúdico um importante elemento ao conhecimento e autoregulação das emoções afloradas nas relações humanas, o que contribui de maneira ativa e significativa para o desenvolvimento da inteligência emocional.

Com referência ao artigo ‘Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos’ (2020), a autora apresenta a sistematização da disciplina de educação emocional, no âmbito do redesenho curricular da Carreira de Educação Infantil da Universidade

Metropolitana de Ciências da Educação, buscando responder a uma necessidade formativa detectada por professores e alunos da carreira. Esta atividade curricular foi desenvolvida com alunos do primeiro semestre da licenciatura e visa potencializar as competências emocionais, de autoestima e de comunicação para possibilitar uma relação positiva com as crianças e os atores educativos, promovendo o desenvolvimento de uma identidade pessoal e profissional. A atividade foi desenvolvida a partir da vivência por meio de metodologias que favoreceram a expressão dos alunos e a construção de confiança. Os resultados mostraram as crenças sobre corpos, emoções e relações interpessoais e sua relação com o ser professor. O significativo da experiência foi destacar a importância da educação emocional na formação dos futuros educadores de infância.

No trabalho ‘Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile’ (2021), os autores avaliaram os níveis ou graus de expressão de diferentes dimensões da Inteligência Emocional (IE) percebidas por professores da Província de Concepción, Chile. Dentre os principais resultados, destacaram o baixo nível de IE autopercebida que os professores apresentam nas três dimensões da IE: Atenção, Clareza e Reparação Emocional. Observaram também diferenças significativas no corpo docente no que diz respeito aos anos de prática docente, encontrando-se um melhor desempenho emocional nos professores com mais anos de experiência profissional, comparativamente aos professores novos.

Por último, na dissertação ‘As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral’ (2022), Danila Zambianco faz uma ampla pesquisa sobre os programas atuais que promovem competências socioemocionais e analisa se tais programas contribuem para uma formação integral como resposta às demandas da sociedade contemporânea. Com isso, mapeou produção de artigos referente a programas escolares para o ensino/desenvolvimento de competências/habilidades socioemocionais e analisou os programas mais recorrentes com base na Psicologia Moral, na perspectiva construtivista piagetiana, observando critérios considerados bem-sucedidos de programas escolares da área socioemocional, mas também moral, levantados e reunidos a partir da literatura na área. A pesquisa de Zambianco continuará sendo explorada ao longo dessa dissertação, contribuindo ainda mais com o objeto deste estudo.

Os outros 13 (treze) trabalhos encontrados e que não foram resumidos aqui é porque apesar de conterem as palavras chaves pesquisadas, as mesmas não correspondiam ao objetivo desta dissertação após sua leitura e análise.

Apesar também da maioria dos 11 (dez) trabalhos mais detalhados não terem sido novamente considerados ao longo da dissertação, a leitura dos mesmos serviu de base, reforço à importância do tema e direcionamento quanto ao objetivo proposto. Ou seja, suas leituras possibilitaram maior clareza do que ou não tratar de acordo com o foco da pesquisa, apesar de retratarem o interesse cada vez maior referente ao aspecto emocional, principalmente na educação.

Após a pesquisa bibliográfica inicial, foram encontrados outros estudos ao longo destes dois anos de trabalho, dos quais alguns deles acabaram sendo utilizados no decorrer dessa dissertação.

### 3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL SEGUNDO JUAN CASASSUS

#### 3.1 Sobre o autor

Apresentamos inicialmente uma breve biografia do autor, Prof<sup>o</sup>. Dr. Juan Casassus, chileno de nascimento, trabalhou durante vários anos como especialista principal do Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC<sup>1</sup>/UNESCO<sup>2</sup>). É licenciado em sociologia pela Universidade Católica do Chile e em filosofia pela Universidade de Notre Dame (USA). Tem o DEA (*Data Envelopment Analysis* – Metodologia de análise de eficiência) em economia da educação (Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, França) e o doutorado em sociologia da educação pela Universidade René Descartes, Paris V. Atualmente dirige vários programas de formação em educação emocional e é diretor do Centro de Formação ÍNDIGO, um centro cultural para o desenvolvimento do corpo, mente e espírito, no Chile. (Casassus, 2009)

Seu enfoque sobre educação emocional vem sendo desenvolvido em várias universidades latino-americanas. Em português também publicou os seguintes livros: *Tarefas da educação – Autores Associados* e *A Escola e a Desigualdade – UNESCO/Liber Livro*.

Além de filósofo, sociólogo e educador, Juan Casassus é um investigador de ‘primeira fonte’, abrindo um novo tema a nível internacional, sendo a primeira fonte em “investigação emocional” do que é a educação emocional, colaborando com a UNESCO, governos do Chile, Brasil, Peru, Bolívia, Argentina na criação metodológica em currículo, envolvendo emoções e se concentra em estudar tudo relacionado à educação emocional há mais de 40 anos. Além disso, Juan investigou os campos educacionais e aplicou todas as suas pesquisas na busca de como deveria ser o fortalecimento e o desenvolvimento das emoções. (Casassus, 2014)

É autor de mais de uma centena de artigos publicados em revistas especializadas sobre reformas educacionais e contribuiu para vários livros sobre o ser e o tema da educação, incluindo, dentre outros, “Tarefas da educação” (*Tareas de la educación*), em 1997, “Escola e (des)igualdade” (*La escuela y la (des)igualdad*), em 2003, “A educação do ser emocional” (*La educación del ser emocional*), em 2006, “Eu ando no escuro (*Camino en la oscuridad*)”, em

---

<sup>1</sup> Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

<sup>2</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

2013, e “Educação: escritos críticos” (*Educación: escritos críticos*), em 2016. (Wikipedia, 2022)

Dentre a base epistemológica de Casassus, de convergência com Piaget, autor também em estudo nesta dissertação, temos a biologia e o construtivismo, influenciado por Humberto Maturana, um dos propositores do pensamento sistêmico (contraposição ao pensamento reducionista-mecanicista) e do construtivismo (defende o papel ativo do sujeito na criação e modificação de suas representações do objeto do conhecimento) e Francisco Varela, neurobiólogo e filósofo. Tanto Maturana como Varela são neurobiólogos chilenos e trazem conceito de autopoiese, que resumidamente é a capacidade de todos os seres vivos de se auto criarem, de se auto regularem com inteligência e vai se transformando também pelo desequilíbrio na interação com todos os fenômenos, seja com o meio e consigo mesmo, o que vai muito a encontro do Piaget da auto-organização e o papel do sujeito, do ser vivo.

Outra base epistemológica de Casassus é o budismo, de filosofia oriental, tendo como grande influenciador o austríaco Fritjof Capra, físico teórico, que traz teorias sistêmicas, holísticas, integrativas e também desenvolve trabalho na promoção da educação ecológica. Capra fala dos níveis de consciência e que também tem a ver com Piaget, que vai de um centramento em que o sujeito nem se reconhece ou ao outro, passando por vários níveis; e conhecendo suas emoções, consegue ser observador de si até chegar num nível de consciência em que sabe que tudo está unido e não tem separação. É um trabalho de individualização para chegar à integração. E a capacidade de olhar para o universo em que tudo é integrado/unido tem muito a ver com o nível operatório avançadíssimo de Piaget, ou seja, ter a capacidade de olhar para a vida coordenando todas as relações que a implicam. E a pessoa que consegue construir esse nível de consciência, o nível moral dela é alto, pois vê muito além do individual, ela vê o todo e percebe a consequência de todas as ações.

### **3.2 Uma síntese do livro objeto deste estudo**

O principal livro em análise neste estudo é ‘Fundamentos da educação emocional’ (2009), sendo complementado por outros estudos e autores relevantes em algumas partes desta síntese, corroborando com o foco dessa dissertação. Juan Casassus elabora o mesmo com base nas experiências de mais de 25 anos de pesquisa no campo da educação, especialmente no aspecto emocional e no trabalho desenvolvido também nas escolas públicas na ocasião de

elaboração do livro, onde sua obra pode ser lida tanto para entender cognitivamente aspectos do mundo emocional, como para compreender emocionalmente o mundo de cada um.

Durante as leituras desta obra, foram selecionados os principais aspectos que emergem do objetivo desta dissertação, dando ênfase aos itens que serão relacionados posteriormente com referência aos pontos de convergência com o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, à educação integral do ser.

Logo na introdução, Casassus (2009) aborda a importância da educação do nosso ser emocional, o que não significa apagar da memória qualquer evento desastroso e/ou infeliz, mas em separar nossa reação da ideia desse evento em si, constituindo um novo ponto de partida.

Segue dizendo que desde o início de nossa evolução, foi desenvolvida em nosso cérebro a capacidade de sentir e nos adaptar ao entorno, estando a emoção no centro de nossa capacidade de sobreviver, nos impulsionando a nos transformar. Por exemplo, o medo pode nos livrar de algum perigo, assim como a alegria pode nos proporcionar um ambiente seguro, assim por diante.

As emoções representam o campo vital para cada um. O que sentimos sobre nós mesmos determina em grande medida quem somos. Por isso, podemos dizer que é nas emoções que se encontra a fonte mais íntima da nossa identidade [...]. Nossa identidade se expressa pela maneira como agimos e reagimos às mensagens do entorno. As emoções nos provocam impulsos que nos indicam [...] como é o entorno no qual estamos operando e, portanto, nos permitem tomar decisões mais rapidamente (Casassus, 2009, p. 23).

Com a afirmação de que a educação emocional nos permite viver melhor, destaca: “Motivados pelo desejo de fortalecer nossa capacidade de nos reconhecemos no nosso próprio mundo emocional e reconhecer as emoções nos outros, desejamos que, ao interagir com outros, atuemos com consciência e compreensão emocional” (Casassus, 2009, p. 24).

Em paralelo, Casassus não deixa de ressaltar a importância do aspecto cognitivo, podendo facilitar ou dificultar a aprendizagem, porém ressalta que as emoções vêm “antes” e “depois”, nos motivando ou não para novas aprendizagens (Casassus, 2009).

[...] fomos educados como se a dimensão emocional e a dimensão corporal fossem aspectos menores do ser humano e, assim, as rejeitamos inconscientemente. Fomos educados acreditando que nós [...] nos caracterizamos principalmente por nosso componente mental, racionalista e linguístico, e não por nossa dimensão integral. Neste texto, consideramos que a mente, o corpo e as emoções são todas dimensões vitais para o ser humano. Cada um de nós tem seu espaço e sua maneira de se relacionar com o mundo e vive essas dimensões integralmente (Casassus, 2009, p. 25).

Em paralelo a esta afirmação acima sobre as dimensões mente, corpo e emoções e relacionando também com a educação/aprendizagem, Casassus já havia destacado anteriormente em seu outro livro o seguinte:

O momento de aprendizagem é um momento que sintetiza e se produz em cada menina e em cada menino quando eles se deparam com novos conhecimentos. Isso acontece em dois tempos. O primeiro é o de sua abertura pessoal – corporal, emocional e mental – a algo novo. O segundo é o da incorporação do novo em sua maneira particular de viver a vida (Casassus, 2002, p. 34).

Ainda de acordo com o autor, ‘um dos obstáculos para o desenvolvimento da educação emocional é que estamos limitados pelo escasso desenvolvimento dos conceitos e dos enfoques metodológicos para fazê-lo’, por isso propõe no livro elementos e ferramentas para estabelecer as bases de uma educação emocional (Casassus, 2009, p. 26).

Na sequência, Casassus traz uma reflexão de quanto nossa cultura, história e sociedade reprimem as emoções, fazendo com que as filtremos racionalmente, porém, um dia, tais emoções podem voltar com mais força, além de interferir no dia a dia do ser humano como um todo, seja no seu ambiente profissional, familiar e/ou educacional (Casassus, 2009).

Outro aspecto que levanta é com referência ao contexto social, onde o indivíduo vai assumindo papéis ao longo da vida, seja como filho (a), depois como aluno (a) e também como pai (mãe) e, dentro destas responsabilidades e normas que os regem, acaba usando máscaras, sem dominar muito bem seus sentimentos, gerando dificuldades como rigidez, apatia e excesso de racionalidade, por exemplo. Em paralelo, contribuindo com esse cenário, partimos de uma escola antiemocional, controladora, usual da mentalidade do século XIX, onde acreditava-se que para que os estudantes obtivessem aprendizado cognitivo, era preciso controlar todo o seu espaço, evitando toda distração. Dessa forma, percebe-se a submissão à autoridade, no qual os alunos que não se moldam a esta dominação são rotulados como ‘problemáticos’ e/ou ‘emocionalmente instáveis’ (Casassus, 2009).

Os efeitos dessas práticas sobre o clima emocional da classe e da escola são deploráveis. As crianças aprendem a simular o que estão sentindo e pensando e entram numa espiral negativa. Não se sentem reconhecidas pelo que são. A falta de reconhecimento produz perda de sentido de sua identidade; tendem a desconectar seus vínculos com os professores; e, diante da frustração, emoções contrárias são disparadas e as crianças veem os professores e as autoridades como inimigos. [...] Se o clima emocional da aula é o que mais ajuda quando é adequado, quando não o é, seu efeito é simetricamente contrário (Casassus, 2009, p. 202-203).

Essa escola mencionada por Casassus, colabora para continuidade da heteronomia, obediência às regras, reprimindo o protagonismo da criança e o desenvolvimento da sua autonomia, aliado ao seu desenvolvimento moral, impedindo de refletir, julgar e avaliar se seus atos afetarão de forma positiva ou negativa para uma convivência coletiva mais harmoniosa e

colaborativa. Como pauta das nossas análises, posteriormente voltaremos a falar mais sobre heteronomia em relação ao Piaget.

Diante do exposto, o autor aborda a importância de uma escola emocional, no sentido organizacional, relacionando as emoções nas aprendizagens, fruto de sua pesquisa internacional sobre os fatores que incidem na aprendizagem dos alunos e principais variáveis que incidiam no rendimento escolar. De todas as variáveis consideradas, surgiu o resultado surpreendente de que o aspecto emocional e relacional (interações entre as pessoas) é que permitia a melhor aprendizagem das crianças, conforme explicado já na introdução dessa dissertação (Casassus, 2009).

O livro está organizado em três partes: a consciência emocional (elementos básicos da evolução das preocupações do ser humano sobre si mesmo, a consciência e a mente como avanço no desenvolvimento da consciência emocional e aproximação entre a natureza das emoções e dos estados de ânimo), a compreensão emocional (capacidade de focalizar o outro e compreender o que lhe ocorre e desenvolvimento das competências emocionais) e as emoções na educação (voltado aos trabalhadores na área da educação e/ou relações humanas), como veremos a seguir.

#### PARTE I – A consciência emocional

Na primeira parte do seu livro, sobre ‘A consciência emocional’, destaca:

##### I - O ser emocional

Os sistemas educativos modernos estão estruturados com base na racionalidade do pensamento do início do século XX, perpetuando esse conceito de ser humano e com foco no resultado da análise custo-benefício e no interesse pessoal e egoístico. Porém, este modelo racionalista de ser humano vem se mostrando insuficiente e limitado para explicar os comportamentos pessoais, pois suas decisões também dependem de seus valores, gostos pessoais e suas motivações. Começamos assim, a nos dar conta de que as emoções têm um lugar cada vez maior em nossas vidas, nos considerando mais do que seres somente racionais (Casassus, 2009).

O ser racional mora no pensamento. Aborda a realidade de forma cognitiva. Aproxima-se dela em busca de informações objetivas que lhe permitam fazer afirmações sobre o mundo que o cerca: daí sua aspiração será de constatar e não a de criar. Tudo ele conceitualiza e analisa. Essa característica do ser racional o leva a conceber a realidade sob o aspecto conceitual. Sua abordagem analítica o leva a decompor a realidade circundante em fragmentos que possam ser apreendidos com maior facilidade do que a realidade total. [...] o ser emocional mora no coração. Sua relação com o mundo se baseia no seu contato emocional com a realidade e sua aspiração é a de tomá-la na sua totalidade. Não há separação entre o mundo objetivo e o que ele vive subjetivamente. Não lhe interessam tanto as informações objetivas, e sim o movimento que resulta de sua relação com o mundo. Na sua relação com a

realidade, ele a modula de acordo com os sentimentos, emoções e estados de ânimo nos quais se encontra (Casassus, 2009, p. 42).

Nesse ponto, Casassus discorre que atualmente a maioria já tem consciência de que nós humanos não somos somente seres racionais, mas com interconexões entre seres emocionais e seres físico-corporais e que em cada domínio, essas três dimensões se apoiam entre si e se influenciam mutuamente, como segue:

O ser físico é o nosso suporte. Tudo o que nos acontece tem o suporte do corpo, ocorre em nosso corpo. [...] O que ocorre nele influi em nossas emoções e no que fazemos, [...] influi em nossa mente e em nossos pensamentos. Da mesma forma, o que ocorre na nossa mente, nos nossos pensamentos, influi em nossas emoções e no nosso corpo [...] (Casassus, 2009, p. 49).

Embora essas três dimensões, mente, emoção e corpo, possam ser considerados separadamente, eles estão inseridos um no outro, se apoiando entre si e se influenciando mutuamente.

Explicitado isso, Casassus (2009) afirma a necessidade de um árduo trabalho na educação, pois apesar de percebermos as emoções através da nossa mente racional, é necessário ir além das representações por meio de palavras, conceitos ou imagens. Será necessária uma educação emocional para o entendimento de onde surgem nossas reações, possibilitando vivenciar nossas emoções de forma mais produtiva, ou seja, conseguirmos ser conscientes do pulsar da vida, enxergando a vida em nós.

## II. A consciência e a mente

Nesse ponto do livro, o autor discorre sobre a consciência e a mente e seus aspectos na visão do Ocidente e do Oriente, e de como funcionam para conseguirmos avançar numa educação emocional.

### 1. A observação da consciência (ou a observação consciente)

Nesta parte, Casassus aponta que “o ser humano, tanto em seu ser físico, como emocional e racional, é habitado e configurado pela consciência” (Casassus, 2009, p.51).

O autor destaca que quando temos consciência de algo, é porque colocamos nosso olhar (nossa atenção) nele e com isso, ao observarmos todas as dimensões do nosso ser, podemos ter a capacidade de transformação e dar enfoque à educação emocional. Um dos aspectos centrais da educação emocional é o vínculo ou capacidade de compreender o outro, permitindo entender como a empatia acontece (Casassus, 2009).

“Dessa maneira, ao ver mais aspectos e dimensões, produzimos mudanças na nossa identidade e também na nossa relação com os outros” (Casassus, 2009, p. 51).

## 2. Abordagens da consciência no Ocidente

A consciência é também algo percebido como real (como consciência da fome, dor etc., por exemplo), uma realidade percebida por alguns como uma existência mental ou psicológica (Casassus, 2009).

Na sequência, Casassus (2009) apresenta três formas de abordagem sobre a consciência no Ocidente:

2.1) O Dualismo: considera a coexistência de dois mundos ontologicamente diferentes, distinguindo o mundo físico do mental, o mundo materialista do idealista, o corpo e a mente. Mas fica a questão de qual origina do outro e a resposta gera, de um lado, o movimento empirista (J. Locke, século XIX-desenvolvimento da consciência, da mente e das ideias surge de sensações produzidas pelo ambiente) e do outro, o movimento idealista (Kant defende que essas ideias complexas têm origem na mente humana e não podem se decompor em elementos simples).

2.2) O Materialismo e/ou Reduccionismo científico: (I. Pavlov, Rússia e J. B. Watson, EUA) negam a perspectiva dualista e simplificam a compreensão de fenômenos complexos, reduzindo-os a fenômenos mais simples, como a observação do comportamento, conhecida como behaviorismo e em contraposição a esta visão, nos últimos anos, surge o movimento Gestalt ou perspectiva humanista sistêmica, não negando a racionalidade científica, mas buscando também o conhecimento do todo.

O reduccionismo científico ou materialismo reduz a consciência como algo apenas fisiológico, negando nossas experiências mentais e psicológicas, como sensações, sentimentos e estados de ânimo, seja nos momentos alegres, tristes, de dor etc. Ou seja, “a perspectiva do reduccionismo científico trata o objeto considerado como algo que ocorre “fora” do observador” (Casassus, 2009, p. 54-55).

2.3) A perspectiva integrativa: ‘De um lado, houve afastamento da perspectiva fragmentada e mecanicista da ciência em favor de uma aproximação de visões mais sistêmicas, orgânicas e integradas’ (Casassus, 2009, p. 56) (como também Piaget, Epistemologia das ciências humanas, 1972 e outros estudiosos); [...] “de outro lado, a preocupação com o conhecimento objetivo deu lugar a uma maior preocupação com os processos de percepção e cognição na investigação” (Casassus, 2009, p. 56). Em suma, muitos adotaram uma visão integrativa, que procuram unir o mundo físico ao mental, os estímulos sensoriais simples ao pensamento complexo, o mundo social exterior ao mundo pessoal interior.

## 3. A mente

Em seguida, com referência à mente, o autor explica que ela não é o cérebro (órgão físico no qual a mente trabalha), o veículo que conduz a mente. Diz que “a mente é um instrumento da consciência, assim como o cérebro é um instrumento da mente” (Casassus, 2009, p.59).

### 3.1) As visões do Ocidente e do Oriente

Na visão ocidental, o mental é equivalente ao pensamento racional e lógico, tendo como característica o método analítico do conhecimento. “A forma da modernidade de ver o mundo é percebê-lo racionalmente; e o que não se ajusta a essa perspectiva tende a ser negado como parte da realidade” (Casassus, 2009, p. 59-60).

A mente nesta visão apresenta-se como um instrumento de divisão, enquanto que a consciência tende à compreensão do conjunto, como que operando em sentidos contrários, porém não de forma contraditória, mas complementares e necessários para a compreensão do mundo e de nós mesmos (Casassus, 2009).

Na visão oriental, por sua vez “[...] a mente é como uma tela neutra que nos permite projetar o que percebemos e que toma forma do que percebemos, para se transformar num conteúdo da mente” (Casassus, 2009, p. 60). [...] E que “o conteúdo da nossa mente não é apenas aquele que é percebido por ela, como também o modo como percebemos” (Casassus, 2009, p. 60).

No Oriente se considera que a mente é um mecanismo de percepção e de construção da realidade.

Nesse processo, o Oriente utiliza-se de técnicas de meditação como auxílio na observação do conteúdo da mente com referência aos pensamentos, sensações e emoções. “[...] Se não conseguirmos parar e observar o fluxo mental, nunca conseguiremos saber como é nossa mente e qual é seu conteúdo” (Casassus, 2009, p. 60).

O ato de *se dar conta* dos conteúdos é um ato da consciência e não da mente, sendo a mente um instrumento da consciência. Como a mente é apegada aos conteúdos, se não *nos dermos conta* mais profundamente de algo, podemos ficar presos a padrões externos, independente do nosso mundo interior. Para melhor entendimento, Casassus (2009) dá o exemplo do poder da publicidade que nos desperta o desejo de ter um carro conversível vermelho, estabelecendo padrões que nos dominará. A consciência, testemunhando o que ocorre e desligada do conteúdo da mente, simplesmente observa. Por isso a importância de enxergar como funciona nossa mente, possibilitando nosso desapego aos desejos e padrões da sociedade, reconhecendo, na visão oriental, “[...] que é possível ter experiências de percepção internas que estão além do âmbito do pensamento racional” (Casassus, 2009, p. 62).

A tradição oriental amplia as funções da mente, diferente da tradição ocidental que considera mais como construção do pensamento lógico, concebendo “espaço potencial aberto à orientação que nos é dada por nossa intenção” (Casassus, 2009, p. 63).

Adiante, Casassus nos traz que ao sermos “orientados por nossas intenções, por intermédio da mente podemos dirigir nossa atenção para o que desejamos, raciocinar, desenvolver nossa vontade e, particularmente, [...] podemos conhecer nossas emoções e amadurecer nosso mundo emocional” (Casassus, 2009, p. 63).

De qualquer forma, “tanto no Ocidente como no Oriente, o conteúdo da mente e o processo no qual ela flui é o pensamento” (Casassus, 2009, p. 64).

[...] O conteúdo de nossos pensamentos determina o conteúdo da nossa mente e é nisso que nos transformamos. As formas que os pensamentos ou as emoções tomam são as formas mentais que nos constituem. Nossa mente está sempre recebendo e transmitindo formas de pensamentos e de emoções que podem estimulá-la ou deprimi-la. Assim sendo, o processo de amadurecimento emocional consiste em dismantelar as formas mentais que ficaram programadas em nossas mentes e em nossos corpos e que nos fazem reagir de determinada maneira (Casassus, 2009, p. 64).

Sabendo disso, percebemos que apesar de contermos as formas mentais na mente, não define quem somos, ou seja, elas estão em nós, mas não são nós, permitindo-nos ver as formas mentais sem nos identificarmos com elas. Por exemplo, num pensamento ou emoção de raiva, como uma forma mental, percebendo que esse sentimento despertará sofrimento e será passageiro, o sujeito poderá querer eliminar esta forma mental e apagá-la, dando acesso a pensamentos e emoções que lhe façam bem (Casassus, 2009).

Não somos somente a mente e sim muito mais, além de ser instrumento que observa fenômenos e irmos evoluindo e a desenvolvendo, mente e consciência irão se integrando, quase não tendo mais diferença entre ambas, afetando conseqüentemente nossas crenças, apegos que nos limitam, por exemplo, e não seremos mais controlados pelas emoções.

### 3.2) As camadas da mente

“Como metáfora, podemos dizer que a mente é um território sutil que tem três camadas: uma interna, uma intermediária e uma externa” (Casassus, 2009, p.65):

- 1) A interna: núcleo de emoções e conhecimento (tendências);
- 2) A externa: sentidos e emoções que nos fazem funcionar cotidianamente, recebendo impressões e atuando no mundo externo. “A mente externa funciona entre os pensamentos de natureza informativa e emoções baseadas nas sensações. A dimensão objetiva organiza a informação sensorial, mas precisa da dimensão objetiva emocional para relacionar essas informações com a nossa pessoa” (Casassus, 2009, p. 67);

- 3) A intermediária consiste na:

nossa capacidade de trazer as impressões externas para dentro e as tendências internas para fora. É uma mediação entre as impressões sensoriais e emocionais transitórias de um lado e de outro, as emoções profundas e enraizadas em nosso interior. Funciona por meio do raciocínio e da percepção para formular juízos e decisões (Casassus, 2009, p. 67).

### 3.3) O corpo e a mente

Casassus (2009) afirma que um dos últimos avanços da neurobiologia é que mente e corpo não estão desassociados, ou seja, que a mente está relacionada com o corpo físico, sendo o corpo um órgão de expressão e percepção e a mente, através do cérebro, flui em nosso corpo. A mente estará no lugar que levarmos nossa atenção em determinada parte do corpo, podendo observar como as emoções percorrem nosso corpo.

Com isso, “o desenvolvimento da competência da mente para observar o corpo é a primeira etapa de uma educação emocional” (Casassus, 2009, p.68).

#### 4. Os estados da consciência

Não apenas percebemos quando algo nos acontece ou quando estamos sob um estímulo qualquer, mas também “[...] como se produzem em nós certos processos neurológicos que provocam estados de consciência que vão além da percepção produzida no âmbito do pensamento lógico” (Casassus, 2009, p. 69). E a percepção da realidade dependerá do estado de consciência que nos encontrarmos. Neste ponto, Casassus traz um exemplo em sala de aula, onde se o professor estiver num estado de consciência além do habitual, com seus sentidos mais aguçados e estiver realmente conectado com o momento e situação em si, terá melhor percepção se seu aluno está absorvendo/compreendendo o que está ensinando e compreender também o que o seu aluno está sentindo. Ou seja, “[...] dependendo do seu estado de consciência, o professor poderá ter níveis diversos de percepções e de informações sobre seu aluno.” (CASASSUS, 2009, p. 71) E tendo melhor compreensão/informação do que está ocorrendo com a aprendizagem do aluno, “o professor contará com maiores possibilidades de usar instrumentos para realizar seu trabalho como educador” (Casassus, 2009, p. 71).

#### 5. A evolução da consciência

“O fato de algumas pessoas atingirem maiores níveis de consciência sugere que é possível evoluir no seu desenvolvimento” (Casassus, 2009, p. 71).

Aqui, após a introdução acima, Casassus (2009) apresenta quatro etapas distintas no desenvolvimento da consciência, conforme R. Burke (1989). São elas (Casassus, 2009, p. 72-73):

QUADRO 1 - Etapas no desenvolvimento da consciência

ETAPAS	CARACTERÍSTICA
A consciência perceptual	Faz referência à etapa do desenvolvimento da consciência na qual ela se constitui de percepções ou impressões sensoriais. [...] Nessa etapa, não há uma consciência propriamente dita, ela reflete uma predisposição ao crescimento. É a situação que os bebês experimentam nas primeiras semanas depois do nascimento.
A consciência receptiva	Esta etapa vai além da percepção. Ela se constitui, ao mesmo tempo, de preceitos e receptivas. Essa é a etapa na qual se desenvolve uma consciência simples.
A consciência conceitual	Está num plano de acumulação de propriedades mais elevado e se constitui tanto de preceitos e de receptivas como de conceitos. Esta etapa [...] nos permite sermos conscientes de nós mesmos, de nossas próprias sensações e vivências, de ser capazes de nomear, julgar e orientar as ações [...]. A faculdade de consciência de si mesmo é o que caracteriza um ser humano.
A consciência intuitiva	Está num plano que além do nível conceitual, sendo, de certa forma, pós-conceitual, na medida em que seu elemento constitutivo é a intuição. Esse plano expressa o que o físico quântico F. Capra (1985) descreve como o fato de o universo ser constituído por um só tecido passível de ser percebido pela consciência.

Fonte: Autoria própria

Na sequência, elenca outras abordagens ao desenvolvimento da consciência, como S. Groff (1985) e K. Wilber (1981), por exemplo, onde “colocam que a evolução humana se dá como integração dos estados inferiores de consciência e a abertura a estados superiores” (Casassus, 2009, p. 73).

A evolução da consciência passa pelo reconhecimento e pela incorporação à própria experiência de espaços que aparecem como se estivessem separados do eu ou do si mesmo. Trata-se da reincorporação do que foi se alienando da própria experiência ao longo do desenvolvimento do processo de diferenciação (Casassus, 2009, p. 73).

Tal processo pode ocorrer em quatro etapas, conforme reproduzido no quadro abaixo:

QUADRO 2 - Etapas da evolução humana (abordagem evolutiva da consciência, p. 73-74)

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Uma área a reincorporar	São todos os aspectos de nossa experiência que deixamos no inconsciente, incorporando assim à imagem “oficial” que temos de nós mesmos as experiências que deixamos fora da consciência, por não combinarem com o que desejamos ser, com aquilo que esperamos ser como imagem ideal, diante de nós mesmos e dos outros.
Incorporação da experiência corporal ao conceito de si mesmo	À medida que a capacidade de pensar evolui, constrói-se um <i>ego</i> ou conceito de si mesmo (e não na experiência), que vai deixando fora a experiência corporal. A identidade se coloca no conceito e não na experiência e começamos a falar de nós mesmos como separados do nosso corpo, afastando-nos assim, cada vez mais, da experiência emocional, já que é sentida no corpo.
Integração do outro	Com o qual me vínculo desde um coestar (não-separação) no mundo, onde o que acontece ao outro me importa e/ou me afeta. Nesse espaço de consciência, surgem naturalmente a empatia e o amor.
Consciência da união	Não-separação com tudo o que existe. Estado de consciência de comunhão com o cosmos.

Fonte: Autoria própria

Uma outra abordagem evolucionista mencionada por Casassus tem origem oriental, sendo o desenvolvimento da consciência visto, nessa perspectiva, como um processo de desapego do objeto de desejo, ou seja, “um trajeto de tomada de consciência pelo qual a pessoa se desidentifica com os objetos de desejo de um nível para passar ao nível seguinte. [...] O desapego ou desidentificação como forma de cura e de desenvolvimento pessoal [...]” (Casassus, 2009, p. 75).

#### 6. A consciência para nós

O autor aborda sobre os estados de consciência e algumas dimensões, apontando que “[...] os processos afetivos, cognitivos, a atenção, a clareza perceptiva, a sensibilidade, o sentimento de identidade variam de acordo com o estado de consciência em que se esteja” (Casassus, 2009, p. 81-82).

De acordo com Casassus (2009), a consciência é flexível e se expande, e além de ser “apenas experiência e conhecimento, ela também pede ação” (Casassus, 2009, p. 85) e para que estejamos de bem com nossa consciência, é necessária a ação da conduta ética, por exemplo.

Quanto maior for nossa consciência, mais claras serão as indicações emocionais a respeito do que valorizamos. Por isso, dizemos que o valor é interno. Quando temos consciência do valor, agimos eticamente, e não precisamos de regras e normas externas para saber o que é preciso fazer. Uma pessoa consciente age de acordo com a verdade que é própria do seu ser interno. Diante disso, as crenças nas normas e regras aparecem como uma intenção de criar uma institucionalidade que procura substituir a ausência de consciência pessoal (Casassus, 2009, p. 85-86).

Pelo que Casassus aborda até aqui, percebemos que o que somos está muito além de partes isoladas e/ou seus sentidos e significados. A mente, por exemplo, é um instrumento que observa fenômenos e não somos somente a mente, quase não tendo diferença entre mente e consciência, pois se integram e tudo que nos envolve terá consequência, como nossas crenças, nossos apegos ou algo que nos limita. À medida que identificarmos e tomarmos consciência desses fatores, não seremos mais controlados pelas emoções, desenvolvendo nossos sentimentos, podendo seguir nossa própria vontade.

### III. Emoções e estados de ânimo

Para Casassus (2009), as emoções são mais do que uma experiência psicológica ou biológica, são energias vitais, que unem acontecimentos externos aos internos. E por esta ligação entre externo e interno, unidos por uma energia que é uma disposição para agir, as emoções estão no centro da experiência humana interna e social.

Ao se falar sobre as emoções, podemos referir-nos a estados, experiências ou vivências muito diferentes, sendo próprias ou coletivas, em certos espaços ou em determinados tempos; sendo às vezes difícil de se nomear. Na sequência, o autor aborda as emoções sob os aspectos da Biologia, Neurobiologia, Neurofisiologia, Ontologia etc., chegando a algumas constatações, como a de que os acontecimentos não determinam, mas disparam reações diversas em pessoas diversas, ou então, que as emoções são disparadas por avaliações cognitivas de acontecimentos externos; avaliações que podem ser conscientes ou inconscientes (Casassus, 2009).

Para melhor ilustrar como Casassus (2009, p. 95-98) classifica as emoções em seu livro, segue quadro elaborado:

QUADRO 3 - Emoções conforme Juan Casassus

EMOÇÕES	TIPOS E CARACTERÍSTICAS	SURGIMENTO
PRIMÁRIAS	Raiva Medo Tristeza Alegria <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideradas biologicamente primitivas</li> <li>• Ocorre sem necessariamente haja uma causa conhecida ou exista algum objeto aparente</li> <li>• Expressões faciais universais, podendo haver diferenças entre uma cultura e outra</li> </ul>	Aparecem poucos meses depois do nascimento
SECUNDÁRIAS ou derivadas	Raiva: agressão, repugnância, ira, fúria, ódio, cólera, irritação, desgosto, exasperação Tristeza: aflição, pesar, melancolia, pessimismo, abatimento, desespero, depressão, desânimo, impotência, descontentamento Medo: angústia, inquietação, horror, espanto, temor, terror, ansiedade, apreensão, pânico Alegria: riso, felicidade, contentamento, entusiasmo, bom humor, comicidade, prazer, júbilo, diversão Amor: amizade, afetividade, abertura, ternura, confiança, simpatia, adoração <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entende-se ser necessário certo desenvolvimento de autorreferência e certo nível de desenvolvimento cognitivo</li> <li>• São estados emocionais com diferenças na intensidade, duração, objeto ou qualidades vivenciais mais sutis</li> </ul>	Depois de dois anos e meio de idade  Nesse nível, o “si mesmo” da criança - já separado do outro – entra em relação com modelos e regras impostos pelos outros
MISTAS	Ciúme: combinação de insegurança, raiva e tristeza Inveja: tem algo de admiração e algo de temor Outras: interesse, vergonha, indignação, asco, culpabilidade, nostalgia, cobiça, etc. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estados emocionais mais complexos</li> <li>• Diversas emoções de forma quase simultânea ou entrelaçada</li> </ul>	Não especificado

Fonte: Autoria própria

Ao falar sobre estados de ânimo, logo após essa classificação, Casassus afirma que mais do que reações momentâneas, os estados de ânimo duram no tempo, “[...] permanecem mesmo sem o estímulo que as dispara, fazendo com que percam seu caráter adaptativo imediato, de reação diante do entorno, sendo mediadas por pensamentos e imagens” (Casassus, 2009, p. 98-99). Essas emoções, na verdade, são geradas por lembranças anteriores.

Juan Casassus (2009), ao falar do ciclo das emoções, aborda como a socialização influencia os processos emocionais, pois desde pequena, a criança está inserida em determinada cultura, incorporando as normas, linguagem e costumes da sociedade em que vive, assim como certos padrões de reação emocional diante do que lhes acontece, somadas também às suas experiências particulares. Ou seja, como se fossemos prisioneiros das emoções que emanam de nossos contextos.

Agimos, muitas vezes, de forma inconsciente desta situação, repetindo um padrão de conduta, instalando em nosso cérebro conexões que nos impulsionam a uma forma específica de agir (uma programação que se instalou em nossa mente); porém, quando nos damos conta disto, essa prisão se transforma num espaço de possibilidades e de ação.

Casassus coloca que (2009, p. 101-102):

Aparentemente, com as primeiras experiências emocionais vamos construindo um modo de nos aproximarmos ou de nos relacionarmos com os outros mediante prevalência de certos estados emocionais sobre outros e de certos mecanismos básicos de controle das emoções e das situações que as desencadeiam. Constituem-se assim características básicas ou formas de reação que constituem a personalidade ou traços que têm certa permanência ou regularidade no tempo.

Por tudo o que foi colocado e que quando não temos consciência do que ocorre com nossas emoções, sendo dominados por elas, dá-se a importância de desenvolvermos nossa consciência emocional, o mecanismo pelo qual vamos nos tornando conscientes das nossas programações, como elas ocorrem e como nos afetam; possibilitando-nos entender e direcionar melhor nossas ações e reações, nos tornando mais autênticos e conscientes de nós mesmos.

Importante ressaltar que “[...] quando não conseguimos sentir e reconhecer nossas emoções, tampouco poderemos sentir e reconhecer as emoções dos outros [...]” (Casassus, 2009, p. 104).

Por tudo isso é que precisamos cada vez mais tornar nossa experiência emocional mais consciente, reprogramando nossas conexões e experiências prévias. E “querer saber o que é que estamos sentindo é um ato de consciência” (Casassus, 2009, p. 107), tendo acesso à linguagem e dando nome à sensação que estamos sentindo e trabalhá-las.

“Uma pessoa consciente pode ter um comportamento coincidente ou dissidente em relação à norma. Mas o que importa é que ela aja de acordo com sua autenticidade, com sua

vivência pessoal [...] e não completamente submetida às indicações da norma” (Casassus, 2009, p. 109). E quando se educa uma pessoa emocionalmente, ela se torna emocionalmente madura.

#### IV – A compreensão emocional

Finalizando esta primeira parte do livro, Casassus elenca cinco níveis de quando ocorre a compreensão emocional (2009, p. 127-128), os quais demonstraremos através de um quadro sintetizado:

QUADRO 4 - Compreensão emocional conforme Juan Casassus

NÍVEL	COMPREENSÃO EMOCIONAL (quando ocorre)
1º	De ordem cognitiva, quando estudamos o que são as emoções e as observamos como um fenômeno externo que ocorre a uma terceira pessoa com a qual não temos vínculos.
2º	Buscando em nossa própria experiência similar à revelada pela outra pessoa e os sentimentos associados a ela que afloram.
3º	Quando nos abrimos à experiência do outro com base em nossa participação na espécie humana. Este é um espaço aberto pelo poder da empatia e este nível facilita o desenvolvimento da compaixão, mesmo que em nossa experiência pessoal não tenhamos vivido determinada situação.
4º	Quando compartilhamos as mesmas emoções com outros, como por exemplo terremotos ou acidentes. Ocorre também em vínculos de longo tempo, como amizades e casamentos duradouros, sintonizando com as emoções do outro e desenvolvendo a própria sensibilidade.
5º	Quando somos capazes de nos desapegar de nossos sentimentos e de nos entregarmos à outra pessoa, de forma que podemos acompanhá-la no que está acontecendo com ela e não conosco. É uma companhia empática que cria segurança e permite à outra pessoa estar presente no que lhe ocorre e se revelar.

Fonte: Autoria própria

## PARTE II – As competências emocionais

### V – O desenvolvimento das competências emocionais

Já nesta segunda parte do livro, Casassus (2009) começa explicando os termos inteligência emocional<sup>3</sup> (expressão criada por P. Salovey e J.D. Mayer e popularizada por Daniel Goleman na década de 1990) e educação emocional. Para isso, aborda antes sobre a inteligência intrapessoal (capacidade de ver dentro de si mesmo) e a inteligência interpessoal

<sup>3</sup> “A habilidade de perceber e fazer uso da gama de emoções que sentimos, da mesma maneira que a inteligência tradicional consiste na habilidade de usar destrezas verbais e matemáticas” (Salovey; Mayer, 1990, p. 185-211).

(capacidade de ver/notar o outro) e que “as competências desenvolvidas na educação emocional têm suas raízes nesta distinção” (Casassus, 2009, p. 133).

O autor afirma que primeiramente é necessário desenvolver a consciência emocional ou inteligência intrapessoal (em mim mesmo), para depois trabalhar e compreender conscientemente o outro (inteligência intrapessoal). Desta forma, precisamos ter o conhecimento do nosso próprio mundo emocional, o que deve ser vivenciado e explorado na primeira pessoa. E que “[...] a aprendizagem das próprias emoções é uma viagem de descoberta de si mesmo” (Casassus, 2009, p. 133).

Continua dizendo que “a reflexão intelectual acerca das emoções é algo que afeta nosso cérebro cognitivo, mas a experiência afeta nosso cérebro emocional” (Casassus, 2009, p.134). E que “o conhecimento das emoções é crucial para viver, porque é uma ponte entre nossa realidade interior e a realidade externa que nos rodeia e na qual habitamos” (Casassus, 2009, p. 134).

Na sequência, Casassus nos lembra que “na educação emocional, estamos longe do âmbito do conhecimento estruturado e ordenado do dever ser conceitual” (Casassus, 2009, p. 134). E que neste processo de educação emocional, ao nos abrir à possibilidade da transformação pessoal, é vital estar disposto a esta experiência e desejar esta mudança, enxergando possíveis obstáculos pessoais, como por exemplo, alguns preconceitos e estereótipos que carregamos dentro de nós.

O autor apresenta a diferença entre a inteligência emocional e competência emocional, conforme segue:

Enquanto a inteligência emocional consiste na aquisição de destrezas com relação a suas próprias emoções e às dos outros, a competência emocional implica não apenas a incorporação dessas habilidades, como inclui, além disso, um processo de transformação no qual a pessoa incorpora a consciência e a compreensão emocional [...] Uma pessoa com competência emocional é uma pessoa em transformação que incorpora novas características em sua personalidade (Casassus, 2009, p. 136).

Após apontada a diferença e centrando na competência emocional, Casassus identifica e caracteriza as seguintes competências necessárias para conhecer e agir no mundo emocional:

- . a capacidade de estar aberto ao mundo emocional;
- . a capacidade de estar atento: escutar, perceber, ponderar, nomear e dar sentido a uma ou várias emoções;
- . a capacidade de ligar emoção e pensamento;
- . a capacidade de compreender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional;
- . a capacidade de regular a emoção;
- . a capacidade de modular a emoção; e
- . a capacidade de acolher, acalmar e apoiar o outro (Casassus, 2009, p. 139-140).

Tendo a consciência destas competências emocionais necessárias, importante experiências emocionais conscientes, procurando conectar-nos com o que essas emoções nos mostram de nós mesmos, do outro e do mundo, estando atento ao presente e com a atenção dirigida neste ou naquele momento e/ou situação (Casassus, 2009).

Por outro lado, o autor ressalta que “as pessoas que não conseguem entrar em contato com suas emoções têm também dificuldade para decidir rumos racionais de ação” (Casassus, 2009, p. 146), assim como as pessoas que têm dificuldades para sentir suas emoções, também têm para expressá-las; por isso a importância de identificar e desenvolver nossa competência emocional.

O interessante é notar que a emoção não apenas nos predispõe a uma ação como também nos aponta para o mundo que nos rodeia e no qual estamos inseridos e, nesse caso, o mundo que nos afeta. As emoções não são apenas o campo no qual nos movemos, mas também que informam sobre o que está acontecendo em nosso mundo (Casassus, 2009, p. 147).

Seguindo, Casassus (2009) apresenta que a competência principal é a de tomar consciência de suas emoções, permitindo questionar-se, por exemplo, “o que penso disso?”, ligando nossas capacidades de raciocínio ao que estamos sentindo. Essa tomada de consciência é importante também para a regulação emocional, uma das competências apontadas anteriormente. A regulação emocional é possível a partir do momento que percebemos uma emoção e é um processo interno que ocorre em três momentos: a tomada de consciência, o reconhecimento (nomear e reconhecer quando a emoção aparece) e a domesticação da emoção (que não diminui a intensidade da emoção, mas a enxergamos, a reconhecemos e poderemos fazer algo com ela).

Outra competência emocional já apontada, mas que é necessária melhor explicação, é a capacidade de modulação e expressão emocional (Casassus, 2009, p. 154):

A modulação emocional é a expressão da emoção para fora, expressa numa ação. A modulação se torna mais adequada à medida que a pessoa entra na maturidade emocional, porque a pessoa emocionalmente madura é capaz de se separar de sua atitude reativa. [...] É capaz de separar sua reação emocional daquilo que está observando e percebendo. A modulação é necessária para poder expressar as emoções equilibradamente, sem inibi-las e sem extrapolar.

Fazendo um aparte e também relação com a maturidade emocional apontada por Casassus, trazemos a distinção colocada por Chauí (2000) sobre paixão (passional) e ação (ativo), onde o sujeito passional é movido por suas paixões, impulsos, inclinações, seguindo os outros etc., enquanto que o sujeito ativo ou virtuoso é ao contrário, controla estes sentimentos e situações, consultando sua razão e vontade antes de agir. Não há ação sem paixão, contudo, a

paixão é uma energia que pode ser bem conduzida e controlada, agindo de maneira moderada/equilibrada.

Casassus segue dizendo que “a partir do reconhecimento do mundo emocional e de como este nos afeta, podemos detectar quais são os bloqueios que limitam nossa expressividade emocional” (Casassus, 2009, p. 157). E que

[...] libertar-se de padrões aprendidos e condicionados, conhecer nossos limites, sentir que as situações podem ser trabalhadas e que podemos ser flexíveis, permite tolerar a incerteza e sentir que podemos vivenciar as emoções, atravessá-las e ir mais além delas (Casassus, 2009, p. 157).

## VI – A empatia na comunicação

Em seguida, Casassus coloca sobre a empatia na comunicação, sendo a comunicação um intercâmbio de informação com sentido, seja de maneira linguística, gestual ou corporal, e que “a compreensão emocional consiste em estar aberto à outra pessoa e ter a capacidade de se colocar em seu lugar” (Casassus, 2009, p. 161).

Reforçando sobre a tomada de consciência do mundo que nos cerca, Casassus aponta que “quando compreendemos o mundo em que vivemos, quando compreendemos as estruturas que o regem e os fenômenos que ali ocorrem, podemos transformá-lo, mas temos a possibilidade de fazê-lo com consciência” (Casassus, 2009, p. 162). E neste sentido, ao considerarmos uma situação dessa maneira, podemos notar que estamos em um fluxo de mudanças constantemente e, mesmo ainda influenciados por uma situação anterior, estando conscientes e agindo sobre isso, se abre novas possibilidades e com realidades diferentes para cada pessoa.

Em consonância com o exposto até o momento, o autor fala da importância em observar que “há um movimento constante entre passado como condicionante, presente como transformação e futuro como possibilidade de novas realidades” (Casassus, 2009, p. 166), como podemos melhor observar no quadro a seguir:

QUADRO 5 - Passado, presente e futuro

<b>Situação anterior</b>	<b>Situação atual</b>	<b>Situação Futura</b>
Condicionante	Ação de Transformação	Possibilidade
Passado	Presente	Futuro

Fonte: Cassassus (2009, p. 166)

Retomando sobre a comunicação empática, o autor nos traz seis componentes básicos, sendo eles: intenção, observação, interpretação (ou julgamento), emoções, necessidades e ação. Ou mais detalhadamente, como segue:

Intenção: parte do mundo interior das pessoas, é o que a pessoa quer que aconteça, ou seja, na intenção, “eu estabeleço a minha impressão do que quero que ocorra” (Casassus, 2009, p. 168).

Na intenção, “[...] ao mesmo tempo em que tem um componente cognitivo racional, ela é fundamentalmente emocional, pois é pela intenção que podemos identificar o que desejamos [...] e é na intenção que se instala a energia emocional que quero veicular” (Casassus, 2009, p. 168).

A intenção [...] contém vários elementos concatenados. Com a mente e o corpo ([...] instrumentos de percepção), captamos o mundo externo; a consciência nos orienta eticamente; a emoção mobiliza a ação e a decisão do que queremos fazer; por meio da intenção, focamos o que queremos realizar; pela racionalidade, determinamos como realizar o que decidimos fazer; e, pela vontade, mantemos nossa intenção (Casassus, 2009, p. 171).

Observação: apesar de observarmos nosso entorno, não vemos tudo, pois nosso cérebro seleciona informações, além de interagirmos e modificarmos o que estamos vendo.

Temos uma ideia particular do que ocorre, ou seja, “[...] o que vemos é a projeção de uma visão complexa e confusa de necessidades, desejos, aversões, que faz com que, normalmente, não possamos diferenciar claramente entre a observação e o que nos está ocorrendo” (Casassus, 2009, p. 172).

Interpretação e julgamentos: “As interpretações são construções mentais subjetivas que eu realizo e que não refletem necessariamente a realidade, mas apenas a “minha” realidade” (Casassus, 2009, p. 173). Já “os juízos são atos linguísticos que têm a particularidade de, ao serem formulados, fazer com que o “mundo” se adapte a eles e, assim, se crie um mundo novo” (Casassus, 2009, p. 174).

“[...] A interpretação e o juízo não falam do interpretado ou do julgado, e sim falam de mim. Falam de como eu vejo o mundo” (Casassus, 2009, p. 174).

Emoções: como tratado anteriormente, são vibrações a partir de algo externo que disparam em nós uma ação, além das emoções também serem disparadas por necessidades (Casassus, 2009).

“Quando conectamos as emoções com o pensamento, aparecem dimensões do movimento interno das emoções” (Casassus, 2009, p. 176).

E “[...] não se pode pensar bem, não se pode planejar, decidir, concatenar com os outros, não havendo assim consciência emocional e, conseqüentemente, compreensão emocional” (Casassus, 2009, p. 176-177).

[...] “Na medida em que não somos competentes para identificar e nomear as emoções que sentimos, tendemos a expressar interpretações em vez de expressar a emoção que sentimos” (Casassus, 2009, p. 177).

Em suma, alguém emocionalmente educado pode perceber e/ou se dar conta das emoções que está sentindo e agir sobre elas.

Necessidades: “[...] são a expressão do que pulsa em cada ser e elas buscam ser satisfeitas consciente ou inconscientemente. São a fonte da motivação intrínseca que move as pessoas” (Casassus, 2009, p. 178-179). A satisfação ou não satisfação das necessidades gera estados emocionais e o conhecimento das próprias necessidades é um passo fundamental para poder satisfazê-las.

As necessidades fundamentais revelam o ser das pessoas. Fazem isso ao menos em duas dimensões. Por um lado, revelam uma carência, mas, por outro, revelam sua potencialidade. A satisfação da carência abre o caminho para outras possibilidades. A motivação intrínseca está na satisfação das necessidades fundamentais (Casassus, 2009, p. 179).

Ação: Reconhecendo a necessidade, podemos avançar através da ação e “uma forma de agir é pela ação linguística [...]; a linguagem [...] não apenas descreve a realidade como também gera situações e realidades” (Casassus, 2009, p. 181).

Sempre estamos numa situação e esta é relacional, está sempre referida a mim. A maneira como observamos, nessa situação, depende da intenção, e essa intenção depende da consciência que temos. Por outro lado, o que observo não apenas é modificado pelo tipo de interação (intenção) em que me encontro nesse momento, como também pelo filtro de minhas interpretações e juízos. Por sua vez, minhas interpretações e juízos são disparados por minhas emoções e estas são internamente disparadas por minhas necessidades (Casassus, 2009, p. 183-184).

Após discorrer sobre os seis componentes da comunicação empática, Casassus ressalta que existem duas conversas quando falamos com outra pessoa, ou seja, é frequente não só dialogarmos com o outro, mas também com nós mesmos, pois enquanto a outra pessoa fala, estamos pensando e/ou julgando, não estando totalmente atento ao outro. “A conversa externa se expressa em palavras, enquanto a interna ocorre por pensamentos [...]” (Casassus, 2009, p. 185) nossos.

Estar consciente de que existem estes dois tipos de conversa, permite-nos escolher ter uma comunicação empática ou não, estando mais atento a mim ou ao outro, podendo me fechar à empatia, dependendo do caso (Casassus, 2009). Esta reação pode ser involuntária por podermos estar envolvidos aos nossos próprios pensamentos e emoções; e se não conseguirmos estar de bem conosco mesmos e nos ouvir, dificilmente nos abriremos ao outro.

Desta forma, para compreendermos melhor como tornar uma comunicação empática além do que já foi exposto até o momento, representamos abaixo o que o autor nos traz nesta parte final deste capítulo.

QUADRO 6 - Como tornar a comunicação empática (p. 189-190)

<b>COMO TORNAR A COMUNICAÇÃO EMPÁTICA</b>	
<b>INTENÇÃO</b>	<b>Desapego</b> (dos ruídos que afetam a nossa atenção e preocupações) <b>Compaixão</b> (interesse de ajudar o outro a satisfazer sua necessidade)
<b>ESCUUTA E A PALAVRA</b>	<b>Escutar</b> profundamente o outro e maneira a compreender suas necessidades (estar ‘totalmente’ presente ao outro, sem se perder nas interpretações e julgamentos pessoais) <b>Palavra</b> ou reflexão verbal do que estamos compreendendo (porém algumas vezes, basta ficar em silêncio para ser empático ao outro)

Fonte: Autoria própria

Discorrido sobre isso, o autor destaca que no final, quem necessita de empatia somos nós mesmos, nos escutando e refletindo sobre nós, pois “sofremos de grande incompetência de não poder ter acesso a nossas dores e contradições, de não poder acolher, acalmar e apoiar a nós mesmos em nossa conexão vital consciente com nós mesmos” (Casassus, 2009, p. 192).

Nos lembra, com isso, que acabamos agindo como aquela criança no recreio da escola que, ao ser violento com o colega, poderíamos acalmar nossa própria ferida (Casassus, 2009).

Nesse ponto, trazemos uma breve contribuição de Wiezzel (2021, p.1) com referência à questão afetiva e relação com a agressividade retratada no parágrafo anterior: “Quando os impulsos agressivos não são geridos adequadamente, as consequências se apresentam no lar e/ou na escola, sobretudo no que concerne às relações interpessoais, podendo prejudicar, ainda, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem”.

Assim como apontado pela autora Wiezzel e também retratado no livro de Casassus, Winnicott reforça que comportamentos negativos diversos, como agressividade, falta de atenção etc., são meios que a criança age inconscientemente como pedido de ajuda, “interferindo num desenvolvimento emocional saudável” (Winnicott, 1982, p. 257).

Juan Casassus encerra o capítulo dizendo: “[...] se conseguirmos ter autoempatia na infância, quando formos grandes não teremos que enfrentar o impulso de entrar em guerras para acreditar que estaremos melhor” (Casassus, 2009, p. 193).

### PARTE III – O campo emocional na educação

#### VII – As emoções na educação

Na parte terceira e final do livro, Casassus discorre sobre ‘O campo emocional na educação’, o que podemos considerar como o tópico mais importante para o estudo dessa dissertação, como segue:

Inicia o capítulo com a seguinte citação de Adorno: “O único sentido da educação é conseguir fazer uma reflexão crítica de si mesmo” (Adorno, ano apud Casassus, 2009, p. 197). Esse capítulo é dividido em 4 (quatro) partes.

##### 1. A socialização e a cultura como regulação da expressão emocional.

Casassus (2009) explica que a socialização começa na família e continua no bairro, escola e outras instituições. Ao longo do tempo, as emoções foram sendo reprimidas e sua importância minimizada, não tendo o suporte familiar devido. Com isso, os filhos acabam reproduzindo e socializando esta repressão e carências afetivas, controlando suas emoções.

A maneira como esse processo ocorre também é influenciada pelo aspecto cultural, regulando a expressão emocional através de normas e regras que definem como, quando e o que é permitido expressar. Dependendo do lugar, como no Japão e Reino Unido, por exemplo, as pessoas são ensinadas à negação das emoções, expressando um sorriso nos lábios sem de fato sentir alegria; outro exemplo é o fato de que o homem ‘não chora’ em muitas outras culturas. Isto acaba desencadeando sentimentos de vergonha, culpa ou aflição, tendo sempre que filtrar racionalmente suas emoções e reprimindo-as (Casassus, 2009).

Frente ao exposto, percebe-se que toda e qualquer expressão espontânea acaba não tendo eco na sociedade e causando estranhamento, repercutindo consequências muitas vezes desastrosas no futuro da criança, pois estas emoções reprimidas poderão voltar com muito mais força.

Há uma tensão entre socialização e emoções devido a internalização dos papéis sociais que assumimos, com seus conjuntos de modelos normatizados de comportamentos que vamos adquirindo subconscientemente. Aprendemos, por exemplo, que ser um ‘bom’ aluno é se comportar de tal forma etc., e com isso vamos perdendo nossa originalidade/autenticidade.

“Vivemos, assim, em tensão entre a adaptação à norma e o que sentimos” (Casassus, 2009, p. 198).

Casassus (2009, p. 198), desta forma, afirma que “apesar de cada um ter seu caráter e personalidade, ao assumir os papéis definidos pela cultura, perdemos de vista nossa originalidade.”

Nesse processo, assumimos as emoções que surgem das condutas definidas socialmente para os diversos papéis e, assim, pouco a pouco, vamos perdendo contato consciente com nossas próprias emoções. Ao assumir os papéis e as normas que nos regem, passamos pela vida com as emoções provenientes desses papéis, usando-os como máscaras para cada ocasião (Casassus, 2009, p. 199).

Um dia, porém, se nos incomodarmos com esta situação que nos leva a nos desconectarmos com nós mesmos e começarmos a questionar o que sentimos diante de tudo e em relação a nós mesmos, poderemos descobrir a impossibilidade de ter empatia com o outro se não voltarmos a ter contato com nossas próprias emoções (Casassus, 2009). E esta percepção é muito importante para se obter relações mais sadias e equilibradas conosco mesmo e com os outros, buscando relacionamentos mais harmônicos como um todo.

Ou seja, se percebermos o uso dessas máscaras sociais e não quisermos mais ‘desempenhar’ um padrão de comportamentos, é importante quebrarmos este elo e nos perguntarmos o que sentimos em relação a nós mesmos para depois entender e se colocar no lugar do outro (Casassus, 2009).

Casassus (2009) aponta de forma bem clara que a educação, neste sentido, infelizmente acaba *intelectualizando* a experiência em vez de *incorporá-la*. As emoções, segundo ele, se relacionam primeiramente com o corpo para depois ser intelectualizada e transformada em conceitos e pensamentos. E à medida que aplicarmos mais linguagens e interpretações sobre nossa experiência e a dos outros, vivendo no espaço da fantasia e narrativas sobre nós e os demais, nos afastaremos de nossa intimidade emocional. Neste afastamento, “transformamos nossa experiência em recordações do passado e em expectativas e temores com relação ao futuro, perdendo a possibilidade de estar no presente” (Casassus, 2009, p. 200).

## 2. A escola antiemocional.

A escola antiemocional, ou seja, a escola que conhecemos tradicionalmente. Antes de discorrer sobre a escola antiemocional, Casassus lembra logo no início o trabalho de Foucault “Vigiar e Punir” (1987), dado ao que geralmente ocorre com os sistemas educativos desde o século XIX com sua dimensão essencialmente racional, deixando de lado o que tivesse relação com as emoções. Tendo como fonte de inspiração os hospitais e prisões, a institucionalidade educacional foi formada então. Em suma, “[...] na mentalidade do século XIX, pensava-se que,

para que os alunos obtivessem aprendizagens cognitivas, era preciso controlar todo o seu espaço circundante, evitando toda distração” (Casassus, 2009, p. 201).

Também considerada uma escola controladora, a escola antiemocional foi submetendo os alunos às vontades das autoridades; numa relação de submissão e dominação. Esta relação se dá por meio de medo (castigos, punições), vergonha (exposição humilhantes de erros), a culpa (juízos) ou a estigmatização (rotulação segundo raça, origem sociocultural ou gênero), porém essas práticas são fontes geradoras de um desenvolvimento do ser parcial e não integral.

Nesta escola, os papéis apontam por um lado os professores e dirigentes como os que ‘sabem’ e os alunos como os que ‘não sabem’, consistindo em um processo educativo de submeter os alunos à vontade das autoridades. Porém, esta “autoridade não está necessariamente focada no desenvolvimento integral dos alunos, mas muito mais em moldá-los de acordo com a sua mentalidade”, demonstrando “[...] uma escola de submissão e dominação” (Casassus, 2009, p. 202).

Já os alunos que não se moldam às ‘exigências’ e/ou ‘regras’, são considerados problemáticos (‘emocionalmente instáveis’), sofrendo punições diversas, e, premiações aos que são ‘bonzinhos’ (Casassus, 2009).

O interessante é que, surpreendentemente, os objetivos da escola antiemocional (tradicional, como conhecemos) são emocionais, pois a submissão à autoridade se dá por meio do medo (castigo), vergonha (exposição ao erro), culpa (juízos) ou a estigmatização (rotulação quanto à raça, gênero etc), o que geralmente resultará em raiva, tensões e/ou violência, etc. (Casassus, 2009).

Por outro lado, os professores, por sua vez, se sentem fracassados e ineficazes em seus esforços, incapazes de melhorar os desempenhos exigidos. Acabam julgando-se maus educadores, culpabilizando-se, o que é potencializado e agravado pelos julgamentos e pressões da instituição educacional como um todo e sociedade em geral (Casassus, 2009).

“Na escola antiemocional, a pedagogia tem como suporte a não satisfação das necessidades fundamentais, alimentando-se assim a dominação” (Casassus, 2009, p. 202).

Todo este processo entra numa espiral negativa, causando um clima educacional e emocional péssimo, com todos os agentes educacionais se sentindo sem reconhecimento, produzindo uma perda de sentido de sua identidade e desconectando seus vínculos, gerando um ambiente de inimizade, com ressentimentos, rancores e raiva (Casassus, 2009).

Casassus (2009, p. 203) finaliza dizendo que “se o clima emocional da aula é o que mais ajuda quando é adequado, quando não o é, seu efeito é simetricamente contrário.”

### 3. A escola emocional

Por fim, trata do que seria a “escola emocional”. Esta parte é iniciada pela citação: “Se ignote (Conheça a si mesmo) do Oráculo de Delfos” (Casassus, 2009, p. 203) .

Conforme Casassus (2009), entende-se uma organização emocional como aquela que valoriza o mundo emocional das pessoas que ali trabalham, reconhecendo as necessidades das pessoas que ali interagem.

Uma escola é uma organização de um sistema de relações que se estruturam em torno da aprendizagem e a aprendizagem é função das emoções. A educação também resulta das relações que acontecem com as interações entre professores e alunos e as relações são, por definição, emocionais (Casassus, 2009, p. 203).

### 3.1. As emoções nas aprendizagens

E como compreendemos as emoções na aprendizagem? Dado que acabou se destacando ao realizarem uma pesquisa internacional para obter maior clareza sobre os fatores que incidem na aprendizagem dos alunos. Os pesquisadores, ao estudarem os efeitos das principais variáveis consideradas como as que incidiam no rendimento escolar e que haviam transformadas em políticas educacionais, obtiveram o resultado surpreendente de que o que permitia a melhor aprendizagem dos alunos se encontrava no plano emocional; encontrava-se no tipo de interações entre pessoas (Casassus, 2009).

Com o intuito de corroborar nesta parte do estudo, retomaremos um pouco mais sobre a realização desta pesquisa internacional, relatada com mais profundidade em seu livro ‘A escola e a desigualdade’ (Casassus, 2002). O livro aborda a questão de como melhorar a qualidade e equidade na educação, analisando fatores que geram a desigualdade, na tentativa de encontrar possíveis soluções. Desta forma, o livro apresenta os resultados e as reflexões com base na Avaliação de Qualidade da Educação Latino-Americana.

A pesquisa teve como base documental os dados fornecidos pelos governos dos países Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela, contando com o apoio financeiro de várias instituições multilaterais, com a participação de múltiplas equipes de especialistas e colaboradores de diferentes países e a contribuição mais direta do Brasil e do Chile, que assumiram a parte mais importante de seu financiamento.

Esta pesquisa foi realizada entre 1995 e 2000, com a aplicação de provas de matemática e linguagem do ensino fundamental, mais especificamente alunos das terceiras e quartas séries. Além das provas, houve aplicação de questionários à boa parte da comunidade escolar, como alunos, professores, pais e/ou responsáveis e diretores, levando-se em consideração fatores relacionados ao sucesso dos alunos, seu rendimento e condições onde se dá a aprendizagem,

com o propósito de informar as políticas sociais que possam mudar a situação levantada (Casassus, 2003).

Algumas das respostas que se procurava encontrar com a pesquisa eram, por exemplo, sobre o nível de aprendizagem, grau de desigualdade, influência das desigualdades sociais no desempenho dos alunos e papéis de toda a comunidade escolar nesta problemática. Um dos dados da pesquisa comprovaram que existe um currículo comum na América Latina, evidenciando uma base cultural comum na região, facilitando a comparação entre os países em análise, porém obtendo-se resultados diferentes. Estas diferenças então não se devem aos conteúdos e sim a fatores que influenciam a aprendizagem, como, por exemplo, as contextuais, estrutura social, social e econômica (Casassus, 2003).

Porém, os processos no interior das salas de aula se destacaram como mais importantes estatisticamente e “a variável que mais explicava as diferenças na aprendizagem era o clima emocional na sala de aula” (Casassus, 2009, p. 204), se reconhecendo atualmente que não há aprendizagem fora do espaço emocional, além do desenvolvimento cognitivo. Este clima emocional também é composto de três outras variáveis, como, tipo de vínculo entre professores e alunos, tipo de vínculo entre os alunos e o clima que surge dessas duas primeiras variáveis.

Em uma reportagem para a revista Nova Escola sobre Juan Casassus, por exemplo, Rodrigo Ratier destaca que:

Nas instituições em que os alunos se dão bem com os colegas, não há brigas, o relacionamento harmonioso predomina e não há interrupções nas aulas [...]. Verificamos que o desempenho deles chegou a ser superior em 36% na nota média da prova de Linguagem e 46% na de Matemática. [...] O clima emocional é essencial para haver aprendizagem (Nova Escola, 2008).

Em contribuição à importância de um bom clima escolar, destacamos os dados da pesquisa de Castellini (2019), demonstrando que bons resultados na escola se relacionam a um bom clima. Assim como vem sendo apresentado por Casassus sobre a importância das relações entre as pessoas, Castellini reafirma que o clima depende das pessoas que estão envolvidas nele, das relações estabelecidas entre elas e ainda, das pessoas com a estrutura física e organizacional da escola.

A autora destaca que o clima escolar é um conjunto de dimensões interligadas e relacionadas umas com as outras, podendo influenciar nos relacionamentos, aprendizagem, desempenho, violência, dentre outros aspectos, assim como às emoções, afetos, experiências de vida e comportamentos (Castellini, 2019).

Identifica-se uma boa qualidade no processo de ensino e aprendizagem quando o clima é considerado positivo, com bons relacionamentos interpessoais, ambiente de confiança, campo

para o diálogo, participação da comunidade escolar, despertando respeito, segurança e motivação (Castellini, 2019)

Pelas pesquisas encontradas sobre o clima escolar, Castellini (2009) constatou que quando há um clima emocional adequado, os resultados nos desempenhos são melhores, contribuindo para uma escola mais harmônica em vários sentidos e também menos violenta.

Através do questionário aplicado, foi perceptivo para a autora a importância em deixar que os alunos expressem suas opiniões e sentimentos, em concordância com Casassus quando defende uma escola emocional, favorecendo uma melhora do ensino e aprendizagem. Vemos na citação a seguir, por exemplo, um resultado positivo ao se comparar o clima com o desempenho nos ambientes que o aspecto emocional foi considerado e trabalhado.

De acordo com os resultados obtidos após ter aplicado o questionário do clima percebemos que na dimensão ensino-aprendizagem a avaliação dos estudantes foram mais positivas com um baixíssimo índice de avaliações negativas (Castellini, 2019, p. 82).

Similar aos usuais apontamentos de Casassus (2009) quando combate as escolas antiemocionais (conhecidas como tradicionais), nos dados levantados por Castellini (2019) consegue-se entender também que todas as escolas pesquisadas são escolas tradicionais e que não há uma prática que permita que os estudantes se autorregulem, prevalecendo uma educação heterônoma, onde os sujeitos se submetem à regra externa e/ou pela autoridade. A autora reforça a necessidade de trabalhar a área das relações sociais, entre os próprios alunos e entre educadores e alunos; e continua dizendo:

Com isso, conseguimos entender que trabalhar autonomia, valor moral e respeito na escola é essencial para que autorregulação possibilite aos estudantes a não intimidarem ou não agredirem aos outros, mesmo se a regra externa e a autoridade não estiveram por perto (Castellini, 2019, p. 82).

“Casassus (2009) por meio de suas pesquisas aponta que um clima positivo reflete em resultados melhores no desempenho escolar e nas boas relações interpessoais entre os integrantes da comunidade escolar” (Castellini, 2019, p. 25).

Ainda corroborando quanto ao clima de aula, no artigo ‘Aprendizajes, Emociones Y Clima de Aula’ (Casassus, 2017), Casassus examina formas diferentes de ver a aprendizagem em relação às emoções e aos climas de aula, indo do behaviorismo à uma visão humanista abrangente da aprendizagem, passando pelo construtivismo. Conforme aponta, considera-se que um sistema de relacionamento coerente para o aluno conduz à uma aprendizagem profunda e que se mantém ao longo do tempo.

No final do artigo, Casassus (2017) diz que o clima (emocional) de sala de aula é o fator que mais explica as variações na aprendizagem entre uma sala e outra, dependendo das relações envolvidas e conexões de confiança e segurança.

Retornando ao livro ‘Fundamentos da educação emocional’ de Casassus, já caminhando para sua parte final, o autor destaca que o domínio emocional é o que facilitará ou obstruirá a aprendizagem, ressaltando que as emoções deveriam ser uma das finalidades da educação, possibilitando que o aluno possa reconhecer suas necessidades fundamentais e emoções e não ditar o que devem ou não fazer (Casassus, 2009).

Além das variantes dentro do aspecto educacional, como o currículo, a matéria, didática, formação docente etc, a proposta de Casassus (2009) é que em uma escola emocional se destaque a *relação*, aspecto crucial para a formação humana e a aprendizagem, pois são nas *relações* que ocorre a conexão que une uma pessoa a si mesma e a outras pessoas, criando vínculos duradouros. E “as relações e os vínculos são essencialmente conexões emocionais” (Casassus, 2009, p. 206).

Ainda conforme Casassus (2009, p.206), a “aprendizagem, tanto cognitiva como emocional, é obtida em uma relação que reflita certo tipo de contato emocional”, tendo como exemplo dentro da própria sala de aula, onde o tipo de conexão emocional que se estabelece entre alunos e professores beneficiará ou não o ensino e aprendizagem.

Casassus (2009) nos lembra que a prática profissional é marcada por padrões de conduta emocional, podendo ser inconscientes, nos tornando estranhos para nós mesmos. Continua explorando o tema também com referência aos professores em relação a si mesmos, as relações entre o professor e os alunos, a compreensão emocional na sala de aula e do outro, no anseio de despertar cada vez mais a necessidade de conscientização de que nosso ser se encontra nas emoções.

Ainda com referência aos docentes (Casassus, 2009, p. 207), afirma:

O papel docente foi concebido eminentemente em termos cognitivos e valorativos, sem que fosse contemplada a dimensão emocional das relações humanas. Não obstante, as profissões do setor de serviços, como o ensino, exigem sensibilidade emocional na medida em que envolvem relações com os outros.

Em seu livro sobre ‘A escola e a desigualdade’ (2002), Casassus aponta como segundo lugar em importância quanto aos processos que ocorrem durante a aula, à percepção que os docentes têm quanto às causas do desempenho de seus alunos.

Os alunos são muito sensíveis às atitudes e tratamentos dos docentes, em particular aos relacionados com suas famílias. Por essa mesma razão, quando os alunos percebem que os docentes atribuem seu desempenho às suas habilidades, mudam as expectativas sobre seus próprios desempenhos. Da mesma forma, quando os docentes, além disso, consideram que o desempenho de seus alunos é resultado de sua prática

profissional e assumem essa responsabilidade, as notas aumentam (Casassus, 2002, p. 148).

Compreendido isto, por outro lado, percebemos que na realidade, os professores são levados a comportamentos regidos pelo que a cultura define como papel do docente, essencialmente racionalista, não vendo muito de si mesmos e a seus alunos nestes comportamentos emocionais.

Desta forma, é importante um professor procurar “ser mais consciente de seus vínculos e dos padrões de relação que estabelece, sendo mais consciente de sua própria emocionalidade e da de seus alunos” (Casassus, 2009, p. 208), contrapondo-se aos elementos condicionantes da sociedade do que seja o exercício docente e inovando velhos hábitos.

Por isso que, interessantemente, Casassus destaca neste momento em seu livro a frase de Gandhi “Sê a mudança que queres ver no mundo” (Casassus, 2009, p. 209), pois é a partir de nossa vontade e disposição em nos conhecer e querer mudar o que não está dando certo, mesmo que seja contra as ‘convenções impostas’ pela sociedade.

Tendo maior consciência do todo, o professor terá um olhar mais atento e cuidadoso, percebendo que seus alunos são muito mais do que crianças/jovens uniformizados em categorias, níveis de acordo com a idade, rendimento etc. Estas categorizações de papéis escondem a pessoa e favorecem a burocratização do sistema educacional, prejudicando o essencial, que é a relação entre seres humanos.

Casassus (2009) afirma que quando os alunos se sentem respeitados, se sentem também aceitos e confiantes, minimizando o medo de cometer erros, por exemplo, criando uma relação emocional saudável entre aluno e professor.

Além da necessidade de aprendizagem que deve ocorrer em uma sala de aula, há a necessidade de as crianças também serem escutadas, respeitadas, serem reconhecidas pelo que são e a terem autonomia, dentre outras coisas, atendendo suas necessidades básicas de forma mais satisfatória (Casassus, 2009)

“Numa relação segura e confiável – no qual o objetivo é a aprendizagem e não a seleção (estabelecer rankings) -, os alunos podem expressar as necessidades de aprendizagem sem culpa ou vergonha” (Casassus, 2009, p. 210).

Por outro lado, a principal necessidade dos professores é que seus alunos aprendam e se desenvolvam, que “consigam motivar os alunos e vê-los iluminar-se quando compreendem algo” (Casassus, 2009, p. 210).

Em contribuição à importância do professor em sala de aula, também na reportagem à Nova Escola em 2008, aponta-se que “[...] para transmitir o gosto pelo conhecimento, [...] um

professor precisa dominar os conteúdos de sua disciplina - e também saber acolher as turmas, identificando e trabalhando interesses e sentimentos” (Nova Escola, 2008).

Nesta parte do capítulo, Casassus (2009, p. 210-211) elenca os principais problemas e necessidades levantados pelos professores, por ordem de importância:

- problemas de comportamento e de disciplina na aula;
- falta de interesse (matérias e temas);
- alunos distraídos (falta de concentração);
- há cada vez mais violência na classe (entre eles e com os professores);
- crianças com problemas de aprendizagem;
- muitos alunos por professor;
- crianças com problemas emocionais;
- pouco interesse e pouco apoio dos pais;
- falta de hábitos de estudo;
- ser capaz de motivar os alunos;
- as crianças não sabem escutar; e
- baixo rendimento.

Percebe-se pela lista acima que quase todos os itens são de natureza emocional e os professores, por sua vez, estão muito ocupados com o controle e disciplina frente ao desinteresse e distração dos alunos. Sabemos que as crianças são curiosas e querem aprender, mas perguntamos o que elas querem aprender? O currículo moderno poderia se adaptar e ampliar em torno do que for de interesse (Casassus, 2009).

A questão da violência não é diferente, fruto de uma escola antiemocional, com alunos vivendo anos num ambiente predominantemente repressor, de julgamentos, comparações, etc., nem ao menos perguntando a eles como se sentem com relação a algo ou a si mesmos.

[...] Toda essa falta de reconhecimento e empatia, todo esse reducionismo, produto das rotulações de “bom, preguiçoso ou burro”, não pode resultar senão em feridas impressas em nossos corpos que acabam por implodir ou explodir em agressões. [...] Para superar a violência, não adianta criar mais regras e castigos. Para desarmar a violência, é preciso enxergar as necessidades de acolhimento e de apoio não satisfeitas” (Casassus, 2009, p. 212).

Em suma, quando se consegue uma relação de confiança e segurança, o que demanda tempo, é possível despertar o interesse dos alunos, acelerando sua aprendizagem, sem contar que o professor poderá se dedicar mais a ensinar e não ficar controlando a disciplina em sala de aula. Além do docente poder inovar velhos e deficientes padrões, buscando a compreensão emocional com que estabelece e vive seus vínculos (Casassus, 2009).

A compreensão emocional que surge quando os professores estabelecem vínculos com os alunos e fazem desses vínculos o suporte da aprendizagem cria condições propícias para a aprendizagem e para resultados acadêmicos de alto nível, gera sentimentos de satisfação e bem-estar profissional nos professores, transforma a tarefa educativa numa aventura comum, vitaliza os fazeres do ensinar (Casassus, 2009, p. 214).

Para que isso ocorra, é necessário desenvolver a consciência emocional, do que se passa conosco, integrando nossas próprias experiências, e com os outros (Casassus, 2009).

Segundo o autor (2009, p. 215), o vínculo e a norma “são aspectos fundamentais numa relação na qual se pretende desenvolver conhecimento.” Há a necessidade de ter o conhecimento, a possibilidade de se relacionar afetivamente e a capacidade de regular e normatizar as relações na sala de aula. Havendo equilíbrio entre essas áreas, possibilita condições favoráveis para que haja uma compreensão emocional.

Casassus (2009, p. 216) chama de compreensão emocional:

A consciência e o conhecimento afetivo (vincular)-normativo (de controle) que permite estabelecer relações positivas. Na classe, essas relações são a base das aprendizagens. Algo fundamental a dizer sobre essa compreensão é que, quando ela ocorre, permite dar ao outro o que ele necessita e na forma em que necessita.

Em seguida, o autor elenca alguns elementos que facilitam a compreensão emocional, como:

QUADRO 7 - Elementos que facilitam a compreensão emocional (p. 216)

<b>ELEMENTOS QUE FACILITAM A COMPREENSÃO EMOCIONAL</b>	
Equilíbrio entre diferenciação e ressonância	De forma que mesmo quando uma pessoa é razoavelmente capaz de diferenciar e se responsabilizar pelos conteúdos que traz e percebe na relação, não se perca a capacidade de considerar a experiência do outro no agir.
Normas estabelecidas	Ao menos parcialmente, em comum ou bem aceitas voluntariamente.
Comunhão de interesses	Em algum nível, idealmente compromisso mútuo com estes.
Reciprocidade	Estar disposto a dar e a receber.
Equilíbrio dos afetos	Capacidade de conter as explosões passionais.

Fonte: Autoria própria

Casassus finaliza ressaltando a importância de (2009, p. 217):

Se abrir à percepção de que somos diferentes e tratar de compreender o outro nas suas similitudes e diferenças. Saber como se relacionar com a diferença no lugar de apenas reagir a ela. Todos temos recursos e a consciência, pela qual é possível romper automatismos e padrões de ação disfuncionais, é o meio para descobri-los e desenvolvê-los. [...] a compreensão/incompreensão emocional não depende exclusivamente de capacidades individuais, mas também de que os sistemas nos quais as relações entre pessoas acontecem (nesse caso, o sistema educacional e, mais especificamente, cada classe) promovam ou inibam as relações próximas e duráveis no tempo.

No epílogo de seu livro, Casassus (2009) reforça novamente sua angústia e motivação para contribuir com a melhoria da educação e apesar de considerar a educação crucial para a evolução de todos, o ponto central é o que fazemos conosco mesmos, precisando urgentemente mudar a forma de olhar e não nos limitarmos às imposições do mercado e/ou da sociedade para que a evolução consciente se amplie.

#### **4 O DESENVOLVIMENTO MORAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA E A RELAÇÃO ENTRE AFETO E COGNIÇÃO**

Antes de relacionarmos os pontos de convergência entre os autores Casassus e Piaget, como foco deste trabalho, apresentaremos o desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana e a relação entre afeto e cognição, destacando outros dois livros importantes em análise, como ‘O Juízo Moral da Criança’ de Piaget (1932/1994) e ‘Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança’ (1954/2014), organizado e traduzido por Saltini e Cavenaghi.

Em seu livro sobre juízo moral, Piaget (1932/1994) o elabora a partir de entrevistas com crianças e observações, analisando as regras do jogo social e a formação das representações infantis, principalmente com referência aos deveres morais e suas ideias sobre a mentira e a justiça, dentre outras.

Desta forma, Piaget tenta saber do próprio ponto de vista da criança, conversando com elas, o que venha ser o respeito às regras, sua representação de mundo e questões morais, por exemplo. Para isso,

parte-se [...] da análise das regras do jogo social, na medida em que são obrigatórias para a consciência do jogador honesto. [...] Da regra do jogo, passamos para as regras especificamente “morais”, prescritas pelos adultos, e pesquisamos qual a imagem que a criança faz a si mesma desses deveres particulares (Piaget, 1932/1994, p. 21).

Ao final, estudam-se os princípios provenientes das relações das crianças entre si, escolhendo a ideia de justiça.

Tendo por base as regras do jogo para explicar como a moralidade se dá na psicologia da criança e como a consciência vem a respeitar as regras, não esquecendo que as regras morais são transmitidas majoritariamente dos adultos às crianças (influenciando-as e submetendo-as a disciplinas), já prontas e não necessariamente adequadas à necessidade da criança, vemos que:

Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. [...] As divergências doutrinárias só aparecem no momento em que se procura explicar como a consciência vem a respeitar as regras (Piaget, 1932/1994, p. 23).

Vemos na visão piagetina que a criança irá pouco a pouco se conscientizando e agindo com mais autonomia e do que acha certo à medida que evolui, por meio da prática e interação com o outro.

Segundo Piaget (1932/1994), a consciência chega à autonomia moral quando é capaz de guiar-se por si mesma, com seus próprios princípios, mas considerando o todo. Essa autonomia moral é fruto da lei de reciprocidade que a consciência encontra nas relações de cooperação.

Piaget complementa que “as relações existentes entre a prática e a consciência da regra são, de fato, as que melhor permitem definir a natureza psicológica das realidades morais” (Piaget, 1932/1994, p. 24).

Com isso, estudou dois grupos de fenômenos referentes às regras do jogo, a prática das regras (maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente) e a consciência da regra (maneira que as crianças se apresentam o caráter obrigatório ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo), conforme podemos observar por meio de estágios no quadro abaixo, não tendo uma correspondência direta/linear entre os estágios da prática e da consciência das regras, assim como faixa de idades inflexíveis.

QUADRO 8 - Estágios da prática e da consciência das regras (p. 33-34 O juízo moral da criança)

ESTÁGIOS DA PRÁTICA DAS REGRAS		ESTÁGIOS DA CONSCIÊNCIA DAS REGRAS
<b>1º estágio:</b> motor e individual	Onde a criança manipula as bolinhas de acordo com seus próprios desejos e hábitos motores	É suportada como exemplo interessante e não de realidade obrigatória
<b>2º estágio:</b> egocêntrico (imitação dos outros e utilização individual dos exemplos recebidos)	Entre 2 e 5 anos, onde a criança joga sem procurar vencer e nem uniformizar as diferentes maneiras de jogar. Sozinha ou juntas, cada uma joga pra si (todas podem ganhar ao mesmo tempo) e sem cuidar da codificação das regras.	De origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança uma transgressão
<b>3º estágio:</b> cooperação nascente	Entre 7 ou 8 anos, cada jogador procura vencer os outros e surge a necessidade de controle mútuo e unificação das regras.	Cujo respeito é obrigatório e podendo modificar se for consenso.

<b>4º estágio:</b> codificação das regras	Em torno de 11-12 anos, com partidas bem regulamentadas e código das regras é conhecido por todos.	
---	--	--

**Fonte:** Autoria própria

Percebe-se através do quadro acima que aquela ‘regra’ inicial é algo externo ao sujeito e que aos poucos o indivíduo vai interiorizando-a e se conscientizando, podendo agir com maior autonomia. A regra acaba evoluindo conforme a idade, com fases de autonomia e heteronomia. Heteronomia, pois quanto mais nova é a criança, com baixa percepção sobre o próprio eu, não distingue o externo do interno, cedendo às sugestões externas, mesmo contra sua vontade e/ou desejo, até que evoluindo em suas experiências, consiga atingir fases de maior autonomia (Piaget, 1932/1994).

Desta forma, Piaget apresenta três tipos de conduta, associadas a regras, conforme representado abaixo.

QUADRO 9 - Tipos de condutas e regras (O juízo moral da criança, p. 76-77)

<b>CONDUTAS</b> (Comportamento social)	<b>REGRAS</b>
Motora	<b>Motora</b> (Se confunde com o hábito e sua regra resulta de uma espécie de sentimento de repetição, que nasce por ocasião da ritualização dos esquemas de adaptação motora)
Egocêntrica (com coação exterior)	<b>Respeito unilateral</b> (Oriunda da inteligência motora pré-verbal e relativamente independente de toda relação social, a regra coercitiva)
Cooperação	<b>Respeito mútuo</b> (Regra racional, oriunda do respeito mútuo)

**Fonte:** Autoria própria

Para que uma conduta possa ser qualificada de moral, Piaget (1932/1994, p. 299) destaca que “é preciso mais que um acordo exterior entre o seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhe propomos”.

De qualquer forma, Piaget (1932/1994) ressalta que apesar desta correspondência devida dos três tipos de comportamento social aos três tipos de regras não o são em absoluto, podendo tudo ser motor, individual e social ao mesmo tempo.

À medida que vai praticando e jogando, conforme observado nos estudos de Piaget (1932/1994), a criança vai associando ao esquema de assimilação já conhecido e misturando às condições atuais, num esquema de acomodação, definindo assim uma inteligência motora. Desta forma, as condutas adotadas vão se cristalizando e se repetindo (ritualizando como Piaget coloca), ocorrendo um equilíbrio entre a acomodação e assimilação.

Retomando quanto às fases de autonomia e heteronomia, reforçadas pelas condutas e regras associadas, Piaget vai nos elucidando melhor, conforme abaixo:

Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. [...] para tornar-se consciente de seu eu, é necessário [...] libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis. [...] No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, formam uma concepção nova da regra: pode-se muda-las, com a condição de haver entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade (Piaget, 1932/1994, p. 81-82).

Piaget (1932/1994) apresenta, com isso, mediante seus estudos, que as normas racionais, como a reciprocidade, por exemplo, só são possíveis se desenvolver através da cooperação, 3ª fase do tipo de conduta exposta anteriormente, onde o respeito mútuo é essencial para a autonomia intelectual e moral.

Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia. [...] Para se compreender os fatos, é preciso distinguir dois grupos de realidades sociais e morais: coação e respeito unilateral, de um lado, cooperação e respeito mútuo, do outro (Piaget, 1932/1994, p. 91).

Para Piaget, não há como a moral racional impor algo à própria consciência quando se atinge uma autonomia da vontade, a qual compreende que somos livres para aceitar ou não as leis impostas pela sociedade. E “[...] a regra devida ao acordo mútuo e à cooperação enraíza-se [...] no interior mesmo da consciência e conduz a uma prática efetiva, na medida em que se associa com a vontade autônoma” (Piaget, 1932/1994, p. 270).

Os estudos levam a admitir que:

[...] as normas racionais, [...] como a reciprocidade, origem lógica das relações, não podem se desenvolver senão na e pela cooperação. [...] O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia. [...] Para se compreender os fatos, é preciso distinguir dois grupos de realidades sociais e morais: coação e respeito unilateral, de um lado, cooperação e respeito mútuo, de outro (Piaget, 1932/1994, p. 91).

Para Piaget (1932/1994), o desenvolvimento moral se dá à medida que o indivíduo interage com o meio e outros indivíduos, construindo com isso os seus valores e normas morais.

Desta forma, na teoria construtivista de Piaget, a moralidade se desenvolve com o meio social e de forma contínua, porém não seguindo somente as regras, mas também os motivos que as envolve, ou seja, no porquê cumprimos ou não as regras, seja por medo (de ser punida, oriundo de um fator regulador externo) ou outro motivo, por exemplo. Entendamos que “[...] é essa coação progressiva do ambiente sobre a criança que consideramos como a intervenção do social” (Piaget, 1932/1994, p. 78).

Nesse processo, como brevemente mencionado anteriormente, Piaget apresenta que estas interações ocorrem através de processos denominados assimilação e acomodação, atingindo um patamar de equilíbrio; porém estas assimilações vão se modificando de acordo com os estágios de desenvolvimento do sujeito.

Apresentamos resumidamente os estágios de desenvolvimento demonstrados por Piaget, não sendo inflexível em suas faixas etárias, como sendo: Sensório-motor (0 a 2 anos), numa fase moral de anomia (ausência de regras), Pré-operatório (3 a 6 anos), quando começa a perceber a si e aos outros numa fase moral de heteronomia (sujeição a regras externas) e Operatório concreto (7 a 11 anos), quando a criança começa a desenvolver sua autonomia e Operatório formal (12 a 15 anos), numa fase moral de autonomia (capacidade de agir por si próprio). À medida que vamos interagindo, nos tornando adultos, apresentamos diferentes níveis de moralidade, autônoma (entende os benefícios ou não da regra, considerando o outro, do que simplesmente se submete a ela, praticando com isso a autorregulação) e heterônoma (subordinado aos outros e leis exteriores). Cada estágio tem suas características próprias e vão se conectando de uma fase para outra.

O cognitivo abre a possibilidade para o desenvolvimento moral, mas não o determina. Se é a condição necessária, não é suficiente e não significa que atingir o operatório formal atinja a autonomia. À medida que vamos nos desenvolvendo intelectualmente, abrimos a possibilidade a novas perspectivas de raciocínio e pontos de vista que me permite isso, mas se eu vou construir tudo isso, principalmente no aspecto moral, vai depender das relações sociais aos longos dos anos da vida.

Neste ponto, lembremos sobre o que Piaget (1932/1994) discorre sobre a diferença da responsabilidade objetiva e subjetiva nos julgamentos morais da criança à medida que vai se desenvolvendo. A responsabilidade objetiva (tendência de considerar os resultados dos atos e não as intenções diante de uma situação moral) é fruto da coação moral do adulto, geralmente, e a responsabilidade subjetiva (tem a intenção como foco de análise) fruto da cooperação entre

pares, com respeito mútuo. Ou seja, o ser se tornará um sujeito moral conforme for crescendo e experienciando, passando de uma relação heterônoma para autônoma, saindo de uma responsabilidade objetiva para subjetiva. Para melhor entendimento, apontamos abaixo um exemplo do próprio Piaget (1932/1994, p. 113):

Se a criança [...] encontra com os irmãos ou irmãs ou com seus amigos de brinquedo uma sociedade que desenvolve sua necessidade de cooperação e de simpatia mútua, criará em si uma moral de um novo tipo, moral da reciprocidade não da obediência. Essa é a verdadeira moral da intenção e da responsabilidade subjetiva.

Sem aprofundarmos em seus estudos referente aos níveis de desenvolvimento moral, apresentaremos brevemente algumas contribuições do autor Lawrence Kohlberg (1992), o qual foi muito influenciado pela teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, refletindo e desenvolvendo as ideias de seu predecessor. O autor acredita, nesse sentido, que através de um processo maturacional e interativo, todos os seres humanos têm a capacidade de chegar à plena competência moral, medida pelo paradigma da moralidade autônoma. Acredita também que, potencialmente, todo indivíduo é capaz de transcender os valores da cultura em que foi socializado e não apenas os incorporar passivamente. Com isso, a própria cultura pode ser modificada.

Segundo Kohlberg (1992), à medida que o indivíduo ‘evolui’, vai conquistando novos níveis e estágios, com valores morais característicos de cada etapa, tendo também equivalência, nas suas devidas proporções, às teorias de Casassus e Piaget. Assim, “[...] há uma universalidade da sequência de estágios, que culminam com a justiça. O sujeito constrói o conhecimento, sendo capaz de atingir os níveis mais altos de julgamento moral” (Biaggio, 1999, p. 2).

Em Kohlberg (1992), podemos verificar o valor moral que o autor atribui a cada nível e estágio, assim como as razões para se atuar ‘corretamente’ e a perspectiva social do estágio; sendo possível compreender melhor em que nível/estágio a pessoa se encontra para entender seu comportamento e atitude, de acordo com seu desenvolvimento moral.

Adentrando na relação afeto e cognição anunciado no início desta sessão, Piaget usa a terminologia ‘afetividade’, sendo que Piaget (1954/2014) tem a proposta de focar as relações entre afetividade e inteligência sob uma perspectiva genética. E nesta relação afirma que a inteligência e a afetividade são inseparáveis (indissociáveis) e com duas significações bem diferentes:

1o. [...] a afetividade interfere nas operações da inteligência, que ela as estimula ou as perturba, que é a causa de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual, mas que não pode modificar as estruturas da inteligência como tais. [...]. 2o - [...] a

afetividade intervém nas próprias estruturas da inteligência e que ela é a fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais (Piaget, 1954/2014, p. 37-38).

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente (Piaget, 1932/1994, p. 129).

Piaget (1954/2014) compreende afetividade não só como sentimentos e emoções, mas também as tendências e vontade. O autor também afirma que não há mecanismo cognitivo (inteligência/razão) sem elementos afetivos, dando o exemplo de uma resolução matemática, envolvendo diversos tipos de sentimentos, além da operação em si. Por outro lado, também não há um estado afetivo puro, sem elementos cognitivos: “Os fatores cognitivos desempenham, pois, um papel nos sentimentos primários e, com maior razão, nos sentimentos complexos mais evoluídos, onde se mesclam cada vez mais com os elementos gerados pela inteligência” (Piaget, 1954/2014, p. 40).

Como complemento ao estudo, trazemos também a contribuição de Queiroz (2023, p. 11) na correlação dos valores, afeto e cognição na construção do conhecimento:

A inteligência e seu funcionamento estão correlacionados aos valores e afetos do sujeito. Piaget [...] em algumas de suas obras [...], apesar de não ter se aprofundado no estudo da afetividade como fez com a cognição humana, mostra como os valores são constituídos em correlação direta com a inteligência e a afetividade, sendo inteligência, valores e afetividade intrínsecos à construção do conhecimento pelo sujeito. Embora a afetividade tenha um papel permanente na construção do conhecimento, ela por si só não constitui uma estrutura, pois participa da ação. Somente o funcionamento da inteligência origina estruturas cognitivas. Nessa construção das estruturas cognitivas, a afetividade expressa a atribuição de valores a ações (externas ou internas), objetos, situações e pessoas e, conseqüentemente, a escolha, por parte do sujeito, do objeto de conhecimento.

A afetividade se manifesta das ações mais simples às complexas, frente os interesses e necessidades das pessoas (relacionados às diferentes situações e objetos), apresentando sentimentos diversos, como dor, sucesso, etc.

Dessa forma, a assimilação de objetos exteriores e do mundo ao sujeito é também uma construção de valores e da própria afetividade e, nesse sentido, o sujeito vai se adaptando também afetivamente ao mundo, assimilando os objetos e situação e acomodando suas estruturas construídas. Todo comportamento é simultaneamente cognitivo e afetivo, de modo que não existe uma ação só cognitiva ou só afetiva. Ambas são aspectos do comportamento, e determinam a conduta, sendo um desses aspectos é o conteúdo da ação e o outro é o regulador dessa ação, respectivamente (Queiroz, 2023, p. 15).

Percebemos, com isso, que o desenvolvimento crítico e reflexivo das normas e regras existentes ocorrerá de forma contínua, porém gradualmente à medida que o ser for internalizando-as. “A verdadeira moralidade implica um compromisso consciente com os

valores e princípios morais, e não apenas uma obediência cega às regras e normas impostas pelos adultos” (Queiroz, 2023, p. 15).

Fazendo um paralelo à educação, conforme Piaget, os fins da educação moral se encontram em “constituir personalidades autônomas aptas à cooperação” (piaget, 1930/1996, p. 9). E dentre as técnicas apresentadas pelo autor, “estão os métodos ativos, os quais são aqueles que colocam a criança como protagonistas de seus aprendizados, podendo fazer escolhas, tendo experiências significativas, baseadas em cooperação (Piaget, 1930/1996)” (Zambianco, 2022, p. 90-91), corroborando para uma educação integral do ser. Porém não dá para se pensar em uma educação integral sem que haja o desenvolvimento moral, promovendo a autonomia moral, como base de toda educação.

Em sua teoria sobre Adaptação: assimilação e acomodação, Piaget coloca o seguinte sobre a adaptação (Piaget, 1954/2014, p. 41):

Toda conduta é uma adaptação, e toda adaptação, o restabelecimento do equilíbrio entre o organismo e o meio. [...] A conduta chega ao final quando a necessidade está satisfeita: o retorno ao equilíbrio é marcado, então, por um sentimento de satisfação. [...] A noção de equilíbrio tem, pois, um significado fundamental tanto do ponto de vista afetivo como do intelectual. [...] No caso da adaptação, podemos precisar que o equilíbrio se faz entre dois pontos: - a assimilação, relativa ao organismo, que conserva sua forma; - a acomodação, relativa à situação exterior, em função da qual o organismo se modifica.

Souza (2011) também aborda esta teoria de Piaget, dizendo:

A vida afetiva como a vida intelectual é adaptação contínua e as duas adaptações não são somente paralelas, mas interdependentes, visto que os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura (Souza, 2011, p. 253).

Piaget (1954/2014) segue afirmando que para haver a assimilação cognitiva, o objeto deve ser incorporado aos esquemas anteriores da conduta e na assimilação perceptiva, o objeto deve ser percebido relativamente aos esquemas anteriores. A assimilação, sob seu aspecto afetivo, é o interesse; sob seu aspecto cognitivo, é a compreensão, onde qualquer novo esquema irá se acomodando ao já estabelecido.

Já com referência à acomodação cognitiva, quando o objeto resiste, não se encaixando em nenhum esquema anterior, é preciso efetuar um novo trabalho e transformar os esquemas anteriores, ajustando os esquemas de pensamento aos fenômenos. E no aspecto afetivo, a acomodação é o interesse pelo objeto enquanto ele é novo (Piaget, 1954/2014).

Em suma, Piaget (1954/2014, p. 43) conclui que nunca se encontra estado afetivo sem elementos cognitivos, nem ao contrário e que “a afetividade desempenharia [...] o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas”

e também que “[...] ela não gera estruturas cognitivas e não modifica as estruturas no funcionamento das quais intervém”.

As pesquisas de Souza (2011) tentam demonstrar que as concepções de Piaget propõem relações de correspondência entre a evolução cognitiva e a afetiva. Souza (2011) apresenta o tema com base no curso proferido na Sorbonne em 1953-54 sobre as relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento da criança. Na ocasião, Piaget, dentre outros aspectos, apresentou “sua proposição de compreensão da moralidade na criança, ou seja, como uma intersecção entre elementos intelectuais, afetivos e sociais” (Souza, 2011, p. 252).

Souza explica primeiramente que:

Piaget concorda com Claparède e sintetiza sua tese; toda conduta é ditada por um interesse, que se relaciona a uma meta para a ação. Estes interesses se revelam sob a forma de valores e são constituídos em essência pela afetividade. [...] Piaget utiliza assim concepções apoiadas em formulações de Claparède, Janet e também Lewin (a noção de campo total com elementos intelectuais e afetivos) para formular sua tese: a de que toda conduta possui um elemento energético (afetivo) e um elemento estrutural (intelectual) que se relacionam mutuamente e que possuem naturezas diferentes. (Souza, 2011, p. 252-253).

Após a explicação inicial, Souza destaca os conceitos principais que subsidiam a formulação piagetiana nas fases das crianças:

QUADRO 10 - Reprodução ‘Fases da criança’ (Souza, 2011, p. 253)

<b>Etapas</b>	<b>Característica</b>
<b>Sensório-motor</b> (Afetos perceptivos)	Etapa na qual a afetividade, assim como a inteligência, está ligada às necessidades fisiológicas e às ‘novidades’ trazidas pelo exercício da percepção. São basicamente sentimentos de agrado e desagrado, êxito e fracasso, decorrentes das ações no mundo.
<b>Representações pré-operatórias</b> (Predominam a imitação, o jogo simbólico e as intuições rígidas e inflexíveis)	Sentimentos também de natureza intuitiva (as simpatias e antipatias), rígidos e inflexíveis, bem como sentimentos ligados às pessoas como objetos privilegiados (o que não ocorria antes), ainda que falte à afetividade, assim como à inteligência, maior flexibilidade e conservação, mesmo que os afetos tenham já certa estabilidade. Os afetos são, entretanto, mais estáveis do que no período anterior.
<b>Operatória</b>	Ocorre enorme avanço no sentido da reversibilidade e flexibilidade do pensamento, permitindo a descentração cognitiva. A afetividade também evolui passando a se regular em sistemas de valores hierarquizados, bem como coordenando conflitos entre tendências de forças diferentes. Nesse período, os sentimentos se tornam normativos incorporando em sua dinâmica, as regras, a reciprocidade de interesses e os valores.

**Fonte:** Autoria própria

Conforme Souza (2011), Piaget introduz o conceito de força de vontade como regulação superior ao apresentar o processo de desenvolvimento da afetividade, organizando-as em sistemas de valores (força que regula tendências de valências antagônicas, como fortes e fracas, por exemplo).

Desta 'regulação superior' resulta a priorização das valorizações, num sistema móvel, o qual também se relaciona à noção de dever. No apogeu postulado para o pensamento, ou seja, quando as operações formais são construídas, permitindo o desligamento do real, por um lado, e, simultaneamente, sua submissão ao universo do possível, a afetividade se desloca das pessoas e das normas enquanto objetos, para as teorias e ideais que o pensamento pode agora constituir. São os denominados sentimentos ideológicos que concluem a evolução concebida por Piaget para a afetividade, em correspondência ao desenvolvimento da inteligência (Souza, 2011, p. 253).

Pelo exposto por Souza (2011), apesar de caminharem juntas, a afetividade e inteligência são inseparáveis na conduta, com funções diferentes e com dupla caracterização estrutural e energética em suas ações.

## **5 PONTOS DE CONVERGÊNCIA ENTRE AS IDEIAS DE JUAN CASASSUS E O DESENVOLVIMENTO MORAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA E A RELAÇÃO ENTRE AFETO E COGNIÇÃO**

Além dos pontos de convergência entre os autores em estudo, Juan Casassus com os fundamentos da educação emocional e contribuições de Jean Piaget no que tange o desenvolvimento moral com base construtivista, esta sessão será inicialmente fortalecida pelo trabalho também de outros autores que trataram sobre o tema em análise. Em paralelo, salientaremos o papel da afetividade e relações entre afeto e cognição no desenvolvimento do indivíduo moral e impactos na educação, se há melhora ou não do ensino e aprendizagem dos alunos.

Assim como o desenvolvimento moral, os estudos de Casassus em desenvolver o aspecto emocional, incluindo corpo e mente, é essencial para promover uma educação integral. Desta forma, em colaboração à necessidade do desenvolvimento emocional e favorecimento à sua inteligência, traremos também breves contribuições e dados trazidos pelo psicólogo Daniel Goleman<sup>4</sup>, autor que popularizou o termo Inteligência Emocional, baseando-se nos estudos de Salovey<sup>5</sup> e Mayer<sup>6</sup>. Goleman (1995) parte de ampla pesquisa científica para demonstrar que o controle das emoções é fator essencial para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo, corroborando, assim, com a hipótese levantada neste estudo.

Aos professores, sugiro que considerem também a possibilidade de ensinar às crianças o alfabeto emocional, aptidões básicas do coração. Tal como hoje ocorre nos Estados Unidos, o ensino brasileiro poderá se beneficiar com a introdução, no currículo escolar, de uma programação de aprendizagem que, além das disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para uma aptidão pessoal fundamental – a alfabetização emocional (Goleman, 1995, p. 9).

O autor demonstra em seu livro aulas e vivências da ‘Ciência do Eu’ no Centro de Aprendizado Nueva Lengua, uma escola de San Francisco, que oferece aula em inteligência emocional, pioneira neste tema, porém já há mais de 20 anos lecionando na ocasião da

---

<sup>4</sup> Daniel Goleman (7 de março de 1946), escritor, psicólogo, jornalista científico dos Estados Unidos e autor do livro Inteligência Emocional.

<sup>5</sup> Peter Salovey (21 de fevereiro de 1958) é um psicólogo dos Estados Unidos. Desde 2013 é presidente da Universidade Yale. Salovey é pioneiro e um dos principais investigadores em inteligência emocional.

<sup>6</sup> John D. Mayer é um psicólogo de personalidade estadunidense. Conjuntamente com Peter Salovey desenvolveu o conceito de inteligência emocional.

elaboração do livro (Goleman, 1995). Nela, faz parte do currículo discussão sobre diferentes pontos de vistas, solução de conflitos, resolução das divergências e ressentimentos, trabalho em equipe, assertividade, autoconsciência no reconhecimento de forças e fraquezas, controle das emoções, assumir responsabilidades por decisões e atos, assim como cumprir compromissos etc. (Goleman, 1995).

Outro exemplo é a Universidade de Yale, que frente a decadência urbana a seu redor, com problemas sociais, econômicos, além da pobreza, drogas e violência, idealizou na década de 80 o Programa de Competência Social com um grupo de psicólogos e educadores, nos mesmos moldes da Ciência do Eu (Goleman, 1995). Todo este projeto tem mais resultados com o envolvimento também da comunidade e da família dos alunos, sendo que em algumas escolas já existem treinamentos para os pais, por exemplo (Goleman, 1995). “Em suma, o projeto ideal dos programas de alfabetização emocional é começar cedo, ser apropriado à idade, cobrir todo o tempo de escolaridade e entremear os trabalhos na escola, em casa e na comunidade” (Goleman, 1995, p. 295).

Na obra são apontados resultados e vantagens educacionais deste sistema, fruto de pesquisa em inúmeras escolas que adotaram o programa em comparação às que ainda não implementaram, obtendo os seguintes resultados principais: melhor competência emocional e social, melhora na capacidade de aprender, maior comunicabilidade e produtividade, maior autocontrole e melhora no comportamento, dentre outros (Goleman, 1995).

Assim como os exemplos trazidos de fora concernente à educação emocional e/ou socioemocional e aproximando-nos à realidade brasileira, incluiremos em nossa análise os estudos de Danila Zambianco sobre as competências socioemocionais, com base numa pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral, com base teórica piagetiana, contribuindo igualmente para a compreensão de uma educação integral. O objetivo da pesquisa de Zambianco foi o de investigar se esses programas socioemocionais oferecidos contribuem para a demanda da educação integral, alicerçada no desenvolvimento moral para que haja um desenvolvimento pleno. Para tanto, mapeou artigos acadêmicos nacionais e internacionais, publicados entre 2000 e 2018, que se referem a programas escolares para o ensino/desenvolvimento de competências/habilidades socioemocionais, destinados a alunos da educação infantil ao ensino fundamental.

Zambianco (2022) foi motivada pela busca das escolas por um modelo de formação integral nos últimos anos, que atenda às demandas da sociedade atual e às orientações educacionais oficiais, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular – BRASIL, 2017), por

exemplo. Dentre esta formação integral, em destaque as competências socioemocionais, com conceito polissêmico e implicações educacionais. De acordo com a autora:

Tais competências é comumente compreendido como aprendizagem socioemocional, concenente ao processo por meio do qual os indivíduos aprendem e aplicam um conjunto de habilidades sociais, emocionais, comportamentais e de caráter, necessárias para ter êxito na escola, no trabalho, nos relacionamentos e na cidadania (Zambianco, 2022, p. 10).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza a urgência de as escolas desenvolverem uma educação integral e aloca em lugar honorário às competências socioemocionais, em comunhão com as cognitivas. A mesma BNCC reconhece que o entendimento de competências se amplia e precisa se pautar em valores e princípios éticos, considerando que uma educação integral se faz em uma e para garantir uma sociedade democrática, inclusiva (Zambianco, 2022, p. 21).

Zambianco (2022) faz uma vasta pesquisa sobre o tema, principalmente através de levantamento dos vários programas em funcionamento, apresentando resultados interessantes, como falta de informação e padronização, falta de avaliações quantitativas e qualitativas da aplicação destes programas, falta de se trabalhar com valores morais e éticos etc, enfatizando que: “[...] as Competências Socioemocionais podem promover melhoria na qualidade de vida do indivíduo e na convivência [...], no manejo das próprias emoções e das emoções alheias. Todavia, elas precisam ter um guia que as oriente; [...] os valores morais” (Zambianco, 2022, p. 379).

Pesquisas demonstram (DURLAK et al., 2011; TAYLOR et al., 2017) que as competências socioemocionais podem trazer melhores condições de vida, por atuarem no âmbito individual e social, influenciam positivamente o bem-estar interpessoal, o alcance de metas, o afastamento de envolvimento com drogas, a gravidez precoce e a resolução de conflitos. [...] O trabalho com tais competências, na escola, é também nomeado frequentemente como aprendizagem socioemocional (Zambianco, 2022, p. 21).

Em reforço à também necessidade do desenvolvimento moral na busca pela educação integral apontada por Zambianco, incluímos as contribuições da doutora em educação Telma Vinha na composição dessa dissertação sobre o papel da escola neste processo.

Vinha aborda os inúmeros estudos demonstrando a influência significativa das escolas na formação moral de crianças e jovens, não esquecendo da influência também familiar. Conforme a autora,

A moralidade [...] desenvolve-se em estreita relação com o meio, dependendo da qualidade das relações sociais. Ora, se a criança e o jovem passam grande parte de sua vida interagindo dentro de uma instituição de ensino, desenvolvendo relações baseadas em normas, comportamentos e em conceitos ali estabelecidos, como ignorar a influência do ambiente escolar neste processo? Consciente ou não, a escola sempre atuará no desenvolvimento da moralidade de seus alunos. Contudo, ainda são poucas as que os conduzem em direção à autonomia (Vinha, 2011).

Para esclarecer melhor o conceito de autonomia, Vinha (2011) se baseia também em Piaget, o qual considera não haver o desenvolvimento de uma autonomia em ambientes de opressão moral e intelectual, com sermões, sanções, por exemplo. Para que haja o desenvolvimento da autonomia, pelo contrário, é essencial o diálogo, promoção da cooperação e respeito mútuo, vivências e trocas, favorecendo o desenvolvimento da personalidade da criança em que ela vai percebendo as necessidades diferentes de cada um.

Fazer com que as crianças obedeçam ao que nós adultos achamos melhor para elas ou baseadas em normas desnecessárias, muitas vezes, acabamos levando-as à obediência frente a autoridade e não à autonomia. A autora afirma que “nenhuma escola quer formar alunos acrílicos, obedientes, submissos ou heterônomos” (Vinha, 2011), mas não é o que ocorre no cotidiano escolar ou familiar, onde são empregadas formas de recompensa, ameaças, censuras ou punição para que as normas sejam cumpridas.

A pedagoga Telma Vinha (2011) enfatiza que para haver o cumprimento de normas, o processo de educar deve incluir o desenvolvimento moral da criança para que a mesma chegue à uma satisfação interna ao respeitar as regras, sendo capaz de refletir sobre as possíveis consequências do não cumprimento e escolher segui-las ou não.

Ainda sob a perspectiva da autonomia, Vinha (2011) coloca que

os conflitos são necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem, devendo ser encarados como ricas oportunidade de se trabalhar valores e regras. Assim, o educador não prioriza a solução do conflito em si, mas o processo de resolução e a forma com que os envolvidos enfrentam o problema (o que se aprende com o ocorrido). Os educadores que dominam esta concepção compreendem o conflito e sua solução como partes importantes do currículo, assim como outros conteúdos que precisam ser trabalhados. E, ao invés de gastarem tempo e energia tentando preveni-los, aproveitam-nos para auxiliar os alunos a conhecerem seus próprios pontos de vista, os pontos de vista dos outros e a buscarem soluções aceitáveis, respeitadas e cooperativas.

Vinha (2011) conclui apontando que para se construir na escola um ambiente favorável ao aluno autônomo, é preciso uma ampla reflexão e tomada de consciência, pois o desenvolvimento de seres autônomos é complexo e pouco compreendido, mas muito necessário para a formação de cidadãos éticos, seja nas relações da equipe, no trabalho docente, comunidade no entorno, juízos emitidos, etc.

Para isso, a autora propõe que:

a moral também deve ser apresentada como objeto de estudo multidisciplinar, abrindo oportunidade de se pensar e debater sobre o tema, podendo-se utilizar como recursos: filmes, textos, teatros, murais e trabalhos artísticos. É preciso também oferecer propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os procedimentos morais, tais como assembleias, discussão de dilemas, debates etc. Assim, possibilita-se a apropriação racional de normas e valores, o autoconhecimento, a reflexão do motivo de se agir de acordo com regras justas e necessárias, a aprendizagem de formas mais

assertivas e eficazes de se resolver conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia (Vinha, 2011).

E este desenvolvimento da autonomia também pressupõe a autonomia emocional, explicada segundo a inteligência multifocal (ou a capacidade de se utilizar a comunicação), cabendo ao Eu, própria consciência crítica, treinar e desenvolver sua autonomia; porém, esse desenvolvimento será gradual, particular de cada um e a escola e o educador deve conhecer e respeitar os passos deste processo, auxiliando no desenvolvimento da inteligência socioemocional. Administrar e equilibrar essas emoções, comunicando-nos melhor, que permeia nossas relações, auxiliará a convivência e, conseqüentemente a concentração e aprendizado (Lehn, 2016).

Os pontos elencados durante este estudo visam e colaboram para alcançar uma educação integral do ser, o que tem sido mencionado durante a elaboração desta dissertação, porém não como foco de análise e/ou desvio do tema central, até mesmo pela complexidade do que engloba a educação integral.

Entrando agora no ponto chave desta sessão, inicialmente apresentamos abaixo um quadro resumo com as principais categorias encontradas entre os pontos de convergência entre os autores Juan Casassus e Jean Piaget para depois melhor exemplificar brevemente cada item, como segue:

QUADRO 11 - Síntese dos pontos de convergência entre Juan Casassus e Jean Piaget

<b>SÍNTESE DOS PONTOS DE CONVERGÊNCIA ENTRE CASASSUS E PIAGET</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Juan Casassus</b>	<b>Piaget</b>
Interacionismo	Desenvolvimento da consciência, atingindo maior compreensão emocional mediante interação com o próximo e com o meio	Maior conscientização e autonomia à medida que evolui, mediante prática e interação com o outro e o meio
Reciprocidade	Compreensão emocional, conscientização da empatia, colocando-se no lugar do outro	Autonomia moral, fruto da reciprocidade e consciência nas relações de cooperação
Desenvolvimento	Imaturidade emocional e compreensão emocional	Relação heterônoma (Baixa vivência e percepção do próprio eu, seguindo regras externas) e autônoma (maior conhecimento de si, evolução nas experiências e conscientização do todo)

Equilíbrio	Etapas para o Equilíbrio emocional	Equilíbrio entre a acomodação e assimilação, de acordo com os estágios de desenvolvimento do sujeito
	A modulação emocional é a expressão da emoção para fora, expressa numa ação. A modulação se torna mais adequada à medida que a pessoa entra na maturidade emocional, porque a pessoa emocionalmente madura é capaz de se separar de sua atitude reativa. [...] É capaz de separar sua reação emocional daquilo que está observando e percebendo. A modulação é necessária para poder expressar as emoções equilibradamente, sem inibi-las e sem extrapolar.	Há maturidade moral e emocional ao atingir um equilíbrio entre regulação interna (do que penso/sinto) e externa (atitude/reação ao que sinto).

### SÍNTESE DOS PONTOS DE CONVERGÊNCIA ENTRE CASASSUS E PIAGET

Categorias	Juan Casassus	Piaget
Cooperação	Compreensão emocional para a construção da autonomia, por meio da comunhão de interesses e compromisso mútuo	Construção coletiva de regras, por meio da reciprocidade e cooperação
	Em ambos, as relações humanas são importantes e essenciais para a construção do desenvolvimento moral, cooperação e equilíbrio nos afetos	Em ambos, as relações humanas são importantes e essenciais para a construção do desenvolvimento moral, cooperação e equilíbrio nos afetos
Crítica a um tipo de escola	Crítica à escola antiemocional que colabora com a heteronomia, reprimindo o protagonismo da criança e o desenvolvimento da autonomia	Críticas à escola tradicional que contribui para a continuidade da heteronomia (obediência às regras), reprimindo o protagonismo e desenvolvimento da autonomia.
Ser integral	Interconexões entre os seres humanos (interação com o meio e o próximo),	Ação e consciência na construção do ser (interação com o outro e com o meio), não desassociando o cognitivo

	envolvendo as dimensões emocionais, corporais e racionais (inteligência), influenciando-se mutuamente.	da afetividade, influenciando-se mutuamente
<b>SÍNTESE DOS PONTOS DE CONVERGÊNCIA ENTRE CASASSUS E PIAGET</b>		
Categories	Juan Casassus	Piaget
Consciência	Despertar e evolução da consciência, tendo conhecimento de si e do outro para o desenvolvimento do indivíduo moral	Consciência e prática das regras, praticando antes e tendo consciência depois (crescendo e experienciando), desenvolvendo aos poucos a autonomia moral
Direção à autonomia	À medida que se desenvolve moralmente, seja pela prática ou tomada de consciência, o ser agirá com mais autonomia e seguindo sua própria vontade	Conforme o sujeito cresce e experiencia, passará de uma relação heterônoma para autônoma.
Fim da educação	Educação - Educação emocional: reconhecer as próprias emoções e a dos outros, atuando com consciência e compreensão emocional, interagindo com os semelhantes	Educação - Fins da educação moral: constituir personalidades autônomas aptas à cooperação (respeito mútuo)
Relação entre afeto e cognição	Relação cognitiva e emocional: Etapas da evolução humana (abordagem evolutiva da consciência, p. 73-74, Casassus, 2009)	Relação cognitiva e afetiva: Fases da criança conforme Piaget (Souza, 2011, p. 253)
	Ciclo de emoções: a socialização (padrões sociais) e experiências influenciam os processos emocionais, ficando prisioneiros das emoções que emanam de nossos contextos	Reações emocionais: instruções impostas pelos mais velhos, particularmente emotivas, desencadeiam obrigações de consciência, ou seja, o sentimento de deveres
	Emoções são disparadas na relação do externo (social/meio) para o interno (emoção e cognição)	Há um impasse quando há algum objeto ou dado novo, como no processo de acomodação e assimilação, mexendo com nossos pensamentos e emoções

	Destaca a importância do aspecto cognitivo, podendo facilitar ou dificultar a aprendizagem, porém ressalta que as emoções vêm “antes” e “depois”, nos motivando ou não para novas aprendizagens	Relaciona a afetividade como motor da ação que vai possibilitar/motivar/dirigir à aprendizagem.
	Juan Casassus	Piaget
	Relação emoção e cognição na intenção, pois é na intenção que podemos identificar o que desejamos, é nela que se instala a energia emocional que queremos veicular	Relação emoção e cognição como energia e motor, onde a afetividade desempenha o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas
	Algo ou alguns acontecimentos não determinam, mas disparam reações diversas; as emoções são disparadas por avaliações cognitivas de acontecimentos externos; avaliações que podem ser conscientes ou não	No aspecto afetivo, a acomodação é o interesse pelo objeto é novo. Na acomodação cognitiva, quando o objeto resiste, não se encaixando em nenhum esquema anterior, é preciso efetuar um novo trabalho e transformar os esquemas anteriores, ajustando os esquemas de pensamento aos fenômenos.
	Na relação entre afeto e cognição, diz que há a necessidade de ter o conhecimento, a possibilidade de se relacionar afetividade e a capacidade de regular e normatizar as relações	Apesar de caminharem juntas, a afetividade e inteligência são inseparáveis na conduta, com funções diferentes e com dupla caracterização estrutural e energética em suas ações
Autonomia moral	Avanço dos estados da consciência, pois quanto maior for nossa consciência, mais claras serão as indicações emocionais a respeito do que valorizamos. Quando temos consciência do valor, agimos eticamente e não precisamos de regras e normas externas para saber o que é preciso fazer. Uma pessoa consciente age de acordo com a verdade que é	Quando a criança sai do seu estado inicial de egocentrismo inconsciente, atingindo maior compreensão e trabalhando com a cooperação (respeito mútuo), resultante da autonomia, libertando a criança da coação moral (respeito unilateral), que resulta na heteronomia. A consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior.

	própria do seu ser interno	
--	----------------------------	--

**Fonte:** Autoria própria

Na sequência, exemplificando brevemente os itens destacados no quadro resumo acima, temos:

### Interacionismo

Mediante toda pesquisa de Piaget (1932/1994), a partir de entrevistas com crianças e observações, analisando as regras do jogo social e a formação das representações infantis, principalmente com referência aos deveres morais, o autor tenta saber do próprio ponto de vista da criança o que venha ser o respeito às regras, sua representação de mundo e questões morais como apresentado anteriormente.

E à medida que avança nos estudos e análises, vemos na visão piagetina que a criança irá pouco a pouco se conscientizando e agindo com mais autonomia e do que acha certo à medida que evolui, por meio da prática e interação com o outro, o que podemos fazer relação com o desenvolvimento da consciência explicada por Casassus, onde o ser começa com percepções do que ocorre até alcançar uma visão mais ampla, do todo, à medida que interage com o próximo e o meio, atingindo também uma maior compreensão emocional de si, do outro e de tudo que o rodeia.

Sempre estamos numa situação e esta é relacional, está sempre referida a mim. A maneira como observamos, nessa situação, depende da intenção, e essa intenção depende da consciência que temos. Por outro lado, o que observo não apenas é modificado pelo tipo de interação (intenção) em que me encontro nesse momento, como também pelo filtro de minhas interpretações e juízos. Por sua vez, minhas interpretações e juízos são disparados por minhas emoções e estas são internamente disparadas por minhas necessidades (Casassus, 2009, p. 183-184).

Ao longo desta e das demais classificações aqui relatadas, percebe-se que há sempre uma relação com o interacionismo, pois tudo dependerá das relações e interações entre as pessoas, seu contexto, suas vivências, etc.

### Reciprocidade e Cooperação

Piaget (1932/1994) apresenta que as normas racionais, como a reciprocidade (origem lógica das relações), por exemplo, só são possíveis se desenvolver através da cooperação, 3ª fase do tipo de conduta exposta anteriormente na sessão 3 que falamos do autor, onde o respeito mútuo é essencial para a autonomia intelectual e moral. E ao atingirmos uma autonomia da

vontade, compreendemos que somos livres para aceitar ou não as regras ditas pela sociedade, passando a construir regras coletivas, com base na reciprocidade e cooperação.

Neste ponto, fazendo um paralelo a Casassus, há uma consonância entre os autores referente a construção coletiva de regras de Piaget relacionada à compreensão emocional para a construção da autonomia. Sendo a compreensão emocional ter “a consciência e conhecimento afetivo (vincular)-normativo (de controle) que permite estabelecer relações positivas” (Casassus, 2009, p. 216), possibilitam normas estabelecidas em comum (mesmo que parcialmente), comunhão de interesses, compromisso mútuo, reciprocidade, equilíbrio nos afetos e outros.

O autor destaca que quando temos consciência de algo, é porque colocamos nosso olhar (nossa atenção) nele e com isso, ao observarmos todas as dimensões do nosso ser, podemos ter a capacidade de transformação e dar enfoque à educação emocional. Um dos aspectos centrais da educação emocional é o vínculo ou capacidade de compreender o outro, permitindo entender como a empatia acontece (Casassus, 2009).

“Dessa maneira, ao ver mais aspectos e dimensões, produzimos mudanças na nossa identidade e também na nossa relação com os outros” (Casassus, 2009, p.51).

Em suma, as relações humanas são importantes e essenciais para a construção do desenvolvimento moral, cooperação e equilíbrio nos afetos.

### Desenvolvimento

No que se refere ao desenvolvimento do indivíduo, podemos encontrar também na diferença apontada por Piaget (1932/1994) sobre a responsabilidade objetiva (fruto da coação moral do adulto) e a responsabilidade subjetiva (fruto da cooperação e respeito mútuo) e à medida que o indivíduo experiencia e cresce, vai passando de uma relação heterônoma para autônoma.

À medida que vamos nos desenvolvendo moralmente, seja pela prática e/ou tomada de consciência, Casassus (2009) destaca que somos muito além de partes isoladas e/ou seus sentidos e significados, dando o exemplo que não somente a mente, um instrumento que observa fenômenos, quase não tendo diferença entre mente e consciência, pois se integram e tudo que nos envolve terá consequência, como nossas crenças, nossos apegos ou algo que nos limita. Conforme identificarmos e tomarmos consciência desses fatores, não seremos mais controlados pelas emoções, desenvolvendo nossos sentimentos e seguindo nossa própria vontade, contra a heteronomia.

Assim como já mencionado, para Piaget (1932/1994), o desenvolvimento moral se dá à medida que o indivíduo interage com o meio e outros indivíduos, construindo com isso os seus valores e normas morais. Na mesma linha, Casassus parte inicialmente de um ser ‘imaturamente emocionalmente, que ao interagir com os outros e com o meio, irá se desenvolvendo até atingir uma maior compreensão emocional, tendo a capacidade de focalizar o outro e compreender o que lhe ocorre, mediante o desenvolvimento de suas competências emocionais.

### Equilíbrio

Com relação a este equilíbrio, lembremos brevemente quando Piaget apresenta os processos denominados assimilação e acomodação, através das interações/relações com o outro e com o meio, atingindo um patamar de equilíbrio, onde estas assimilações vão se modificando de acordo com os estágios de desenvolvimento do sujeito.

Em consonância aos processos descritos por Piaget e como parte de se atingir o equilíbrio através de uma competência emocional, Juan Casassus destaca sobre a capacidade de modulação e expressão emocional (Casassus, 2009, p. 154):

A modulação emocional é a expressão da emoção para fora, expressa numa ação. A modulação se torna mais adequada à medida que a pessoa entra na maturidade emocional, porque a pessoa emocionalmente madura é capaz de se separar de sua atitude reativa. [...] É capaz de separar sua reação emocional daquilo que está observando e percebendo. A modulação é necessária para poder expressar as emoções equilibradamente, sem inibi-las e sem extrapolar.

Ou seja, há maturidade moral e emocional ao atingir um equilíbrio entre regulação interna (do que penso/sinto) e externa (atitude/reação ao que sinto). E tanto na regulação interna como a externa, ambas são influenciadas pelo aspecto cultural como já explicado anteriormente na segunda sessão dessa dissertação, regulando a expressão emocional através de normas e regras que definem como, quando e o que é permitido expressar até alcançarmos maior reflexão sobre tudo que nos envolve e agirmos/reagirmos com mais autenticidade e coerência ao que achamos certo, de acordo com nossa consciência mais ‘esclarecida’, entendendo e respeitando o próximo, como a mim mesmo.

### Crítica a um tipo de escola

Casassus retrata a escola tradicional como uma escola controladora e antiemocional, submetendo os alunos às vontades das autoridades; numa relação de submissão e dominação, reprimindo o protagonismo da criança e conseqüentemente o desenvolvimento da sua autonomia.

Pelo exposto até o momento sobre os estudos de Piaget, encontramos similaridade aos apontamentos de Casassus, ao criticar a escola tradicional, antiemocional como a caracteriza e ao desempenho de nossos papéis perante a sociedade, colaborando para a continuidade da heteronomia e obediência às regras, também reprimindo nosso protagonismo e o nosso agir autônomo, como melhor podemos observar nas transcrições abaixo:

Os efeitos dessas práticas sobre o clima emocional da classe e da escola são deploráveis. As crianças aprendem a simular o que estão sentindo e pensando e entram numa espiral negativa. Não se sentem reconhecidas pelo que são. A falta de reconhecimento produz perda de sentido de sua identidade; tendem a desconectar seus vínculos com os professores; e, diante da frustração, emoções contrárias são disparadas e as crianças veem os professores e as autoridades como inimigos. [...] Se o clima emocional da aula é o que mais ajuda quando é adequado, quando não o é, seu efeito é simetricamente contrário (Casassus, 2009, p. 202-203).

“Na escola antiemocional, a pedagogia tem como suporte a não satisfação das necessidades fundamentais, alimentando-se assim a dominação” (Casassus, 2009, p. 202).

### Ser integral

Em corroboração a este item, assim como Piaget nos apresenta sobre a ação e consciência na construção do ser, de forma diferente, mas não desassociada, Casassus discorre sobre as interconexões que há entre os seres humanos, não havendo somente o ser racional, mas suas interações sociais com o meio e com o outro, envolvendo também as dimensões emocionais e corporais, influenciando-se mutuamente. E se não houver um equilíbrio entre essas dimensões, podemos ter dificuldade de avaliar e refletir nossos atos, atrapalhando nosso convívio social e relações conosco mesmo, impactando no nosso desenvolvimento moral.

Juan Casassus, em reforço aos estudos de Piaget e dentro do que pode ser trabalhado numa possível educação integral com referência aos valores, relação de autonomia e heteronomia, fala sobre estados de consciência e algumas dimensões, apontando que “[...] os processos afetivos, cognitivos, a atenção, a clareza perceptiva, a sensibilidade, o sentimento de identidade variam de acordo com o estado de consciência em que se esteja” (Casassus, 2009, p. 82). Ou seja,

quanto maior for nossa consciência, mais claras serão as indicações emocionais a respeito do que valorizamos. Por isso, dizemos que o valor é interno. Quando temos consciência do valor, agimos eticamente, e não precisamos de regras e normas externas para saber o que é preciso fazer. Uma pessoa consciente age de acordo com a verdade que é própria do seu ser interno (Casassus, 2009, p. 85-86).

### Consciência

Piaget (1932/1994) pesquisou dois grupos de fenômenos referentes às regras do jogo, a prática das regras (maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente) e a consciência da regra (maneira que as crianças se apresentam o caráter obrigatório ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo), apresentando-os em 4 (quatro estágios), sendo eles: motor e individual, egocêntrico, cooperação nascente e codificação das regras. Também complementa que as relações entre a prática e a consciência de regra permite definir a natureza psicológica das realidades morais como já apresentado anteriormente.

Com isso, a cada estágio o indivíduo irá aos poucos interiorizando a 'regra' e se conscientizando mediante a prática, possibilitando-o agir de forma mais autônoma; não mais cedendo simplesmente às regras externas e indo contra sua vontade.

Casassus (2009), por sua vez, destaca que ao termos consciência de algo é porque nossa atenção se volta para isto, enxergando todas as dimensões de nosso ser, atingindo a capacidade de transformação, ter empatia e compreensão do outro, podendo assim chegar à cooperação descrita por Piaget, agindo com mais autonomia.

Este despertar e evolução da consciência tem relação com o desenvolvimento moral, pois quanto mais consciência eu tenho de mim e do outro e/ou entorno, mais um sujeito moral eu posso ser. Essa relação pode não ser tão direta assim no Piaget, que fala de consciência e prática das regras e mostra dois caminhos paralelos, mas que um vem antes do outro, primeiro eu pratico para depois eu ter consciência.

### Direção à autonomia

Lembremos dos estágios de desenvolvimento demonstrados por Piaget (1932/1994), pois conforme o sujeito cresce e experiencia, irá gradativamente passando de uma relação heterônoma para autônoma. não sendo inflexível em suas faixas etárias, como sendo: Sensório-motor (0 a 2 anos), numa fase moral de anomia (ausência de regras), Pré-operatório (3 a 6 anos), quando começa a perceber a si e aos outros numa fase moral de heteronomia (sujeição a regras externas) e Operatório concreto (7 a 11 anos), quando a criança começa a desenvolver sua autonomia e Operatório formal (12 a 15 anos), numa fase moral de autonomia (capacidade de agir por si próprio). Cada estágio tem suas características próprias e vão se conectando de uma fase para outra, não sendo inflexível em suas faixas etárias.

Conforme vamos nos desenvolvendo intelectualmente, abrimos a possibilidade a novas perspectivas de raciocínio e pontos de vista que me permite isso, mas se eu vou construir tudo

isso, principalmente no aspecto moral, vai depender das relações sociais aos longos dos anos da vida.

À medida que vamos interagindo, nos tornando adultos, apresentamos diferentes níveis de moralidade, autônoma (entende os benefícios ou não da regra, considerando o outro, do que simplesmente se submete a ela, praticando com isso a autorregulação) e heterônoma (subordinado aos outros e leis exteriores). Assim como Casassus (2009) destaca sobre a evolução do sujeito que se desenvolve moralmente e emocionalmente ao longo do tempo, seja pela prática ou tomada de consciência de si e do outro, tendo empatia e agindo com mais autonomia, seguindo sua própria vontade sem se importar com as ‘ditas’ leis convencionais.

### Fim da educação

De acordo com Piaget, os fins da educação moral se encontram em “constituir personalidades autônomas aptas à cooperação” (Piaget, 1930/1996, p. 9). E dentre as técnicas apresentadas pelo autor, “estão os métodos ativos, os quais são aqueles que colocam a criança como protagonistas de seus aprendizados, podendo fazer escolhas, tendo experiências significativas, baseadas em cooperação” (Piaget, 1930/1996).

Para Casassus também é importante as relações e experiências que façam sentido, levando em consideração a vontade e interesse dos alunos, trabalhando essencialmente a educação emocional para que o ser reconheça as suas próprias emoções e a dos outros, atuando com consciência e compreensão emocional, interagindo com os semelhantes.

Lembremos que para ambos os autores aqui destacados, a grande busca do sujeito deverá ser pela autonomia moral (capacidade do sujeito autogovernar-se), de acordo com o desenvolvimento do indivíduo; porém importante lembrar que o papel do educador será o de provocar e promover práticas e interações com o meio para que isto ocorra, ou seja, para que haja a transição do sujeito das tendências das fases morais de anomia e heteronomia para a de autonomia.

E para continuarmos na compreensão das possibilidades de como promover uma educação integral do sujeito, levando em consideração os aspectos afetivos, cognitivos e morais, importante avançar em conceitos e pesquisas realizadas tanto pelos autores aqui referenciados como outros que falam deste tema.

### Relação entre afeto e cognição

Piaget (1954/2014, p. 43) nos traz que nunca se encontra estado afetivo sem elementos cognitivos, nem ao contrário e que “a afetividade desempenharia [...] o papel de uma fonte

energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas” e também que “[...] ela não gera estruturas cognitivas e não modifica as estruturas no funcionamento das quais intervém”.

Neste sentido, vemos em Casassus a relação emoção e cognição como energia e motor de Piaget, quando fala da ‘intenção’, ou seja, na intenção, “[...] ao mesmo tempo em que tem um componente cognitivo racional, ela é fundamentalmente emocional, pois é pela intenção que podemos identificar o que desejamos [...] e é na intenção que se instala a energia emocional que quero veicular” (Casassus, 2009, p. 168).

A intenção [...] contém vários elementos concatenados. Com a mente e o corpo ([...] instrumentos de percepção), captamos o mundo externo; a consciência nos orienta eticamente; a emoção mobiliza a ação e a decisão do que queremos fazer; por meio da intenção, focamos o que queremos realizar; pela racionalidade, determinamos como realizar o que decidimos fazer; e, pela vontade, mantemos nossa intenção (Casassus, 2009, p. 171).

Apesar de toda pesquisa e teoria de Casassus sobre o desenvolvimento emocional, associado ao cognitivo, não encontramos até o momento uma tentativa do autor em separar como se dá esta relação entre afeto e cognição nas diversas fases de desenvolvimento da criança, como podemos observar nos estudos destas relações apontadas por Piaget. Para isso que trouxemos anteriormente as pesquisas de Souza (2011) ao tentar demonstrar que as concepções de Piaget propõem relações de correspondência entre a evolução cognitiva e a afetiva nas fases das crianças.

Ainda corroborando com a compreensão de Piaget em relacionar a afetividade como motor da ação que vai possibilitar/motivar/dirigir à aprendizagem, Casassus também destaca a importância do aspecto cognitivo, podendo facilitar ou dificultar a aprendizagem, porém ressalta que as emoções vêm “antes” e “depois”, nos motivando ou não para novas aprendizagens (Casassus, 2009).

[...] fomos educados como se a dimensão emocional e a dimensão corporal fossem aspectos menores do ser humano e, assim, as rejeitamos inconscientemente. Fomos educados acreditando que nós [...] nos caracterizamos principalmente por nosso componente mental, racionalista e linguístico, e não por nossa dimensão integral. Neste texto, consideramos que a mente, o corpo e as emoções são todas dimensões vitais para o ser humano. Cada um de nós tem seu espaço e sua maneira de se relacionar com o mundo e vive essas dimensões integralmente (Casassus, 2009, p. 25).

Deste modo, apesar da ênfase na educação emocional, Casassus destaca a dimensão/educação integral do indivíduo (mente, corpo e emoções), podendo propiciar uma melhora do ensino e aprendizagem ao reconhecermos e trabalharmos isso.

Fazendo um paralelo a este tópico, em consonância à relação entre inteligência e afetividade em Piaget e Casassus, foco da nossa análise, abordamos brevemente os autores Adorno e Horlhowe (1985), que tentam ressignificar o conceito de inteligência, associada a algo somente racional, pensante (de um lado o sujeito que conhece e do outro o objeto de conhecimento). Para eles, ser inteligente tem que haver sensibilidade também, ou seja, é necessário incluir o mundo sensível no conceito da inteligência.

Dentro ainda deste aspecto, Casassus ao abordar as emoções sob os aspectos da Biologia, Neurobiologia, Neurofisiologia, Ontologia etc., chega a algumas constatações, como a de que os acontecimentos não determinam, mas disparam reações diversas em pessoas diversas, ou então, que as emoções são disparadas por avaliações cognitivas de acontecimentos externos; avaliações que podem ser conscientes ou inconscientes (Casassus, 2009).

Reforçando também o que já foi colocado anteriormente durante essa dissertação, muitas vezes agimos de forma inconsciente em diversas situações, repetindo padrões de conduta, instalando em nosso cérebro conexões que nos impulsionam a uma forma específica de agir, como que ‘aprisionados’; porém, quando nos damos conta disto, essa prisão se transforma, ampliando e abrindo outras possibilidades.

Para haver a assimilação cognitiva, Piaget (1954/2014) afirma que o objeto deve ser incorporado aos esquemas anteriores da conduta e que na assimilação perceptiva, o objeto deve ser percebido relativamente aos esquemas anteriores. A assimilação, sob seu aspecto afetivo, é o interesse; sob seu aspecto cognitivo, é a compreensão, onde qualquer novo esquema irá se acomodando ao já estabelecido. E pelo exposto por Souza (2011), Piaget ressalta que apesar de caminharem juntas, a afetividade e inteligência são inseparáveis na conduta, com funções diferentes e com dupla caracterização estrutural e energética em suas ações.

Nesta relação entre afeto e cognição, Casassus (2009, p. 215) retrata dizendo que o vínculo e a norma “são aspectos fundamentais numa relação na qual se pretende desenvolver conhecimento.” Há a necessidade de ter o conhecimento, a possibilidade de se relacionar afetivamente e a capacidade de regular e normatizar as relações (dentro e fora da sala de aula). Havendo equilíbrio entre essas áreas, possibilita condições favoráveis para que haja uma compreensão emocional.

Corroborando com este pensamento, Casassus (2009) apresenta que a competência principal é a de tomar consciência de suas emoções, permitindo questionar-se, por exemplo, “o que penso disso?”, ligando nossas capacidades de raciocínio ao que estamos sentindo. Essa tomada de consciência é importante também para a regulação emocional, uma das competências apontadas anteriormente. A regulação emocional é possível a partir do momento que

percebemos uma emoção e é um processo interno que ocorre em três momentos: a tomada de consciência, o reconhecimento (nomear e reconhecer quando a emoção aparece) e a domesticação da emoção (que não diminui a intensidade da emoção, mas a enxergamos, a reconhecemos e poderemos fazer algo com ela).

Retomando também sobre o ciclo de emoções, colocado na síntese do livro de Casassus (2009) na segunda sessão deste trabalho, o autor aborda como a socialização influencia os processos emocionais, pois desde pequenos já estamos inseridos em uma cultura, incorporando as normas e costumes da sociedade em que vive, assim como certos padrões de reação emocional diante do que lhes acontece, somadas às suas experiências particulares; como se fossemos prisioneiros das emoções que emanam de nossos contextos. Retratamos abaixo um trecho de Piaget exemplificando um tipo de reação emocional, em consonância com Casassus:

As instruções impostas pelos mais velhos às crianças, pessoas para com os quais ela tem respeito, frequentemente em situações particularmente emotivas, bastam para desencadear no seu espírito obrigações de consciência, isto é, o sentimento de deveres precisos (sentimentos de culpabilidade, por exemplo), como o de não mais mentir, por exemplo (Piaget, 1932/1994, p. 133).

Casassus (2009) segue explicando que a socialização começa na família e continua no bairro, escola e outras instituições. Ao longo do tempo, as emoções foram sendo reprimidas e sua importância minimizada, não tendo o suporte devido do entorno. E como já apontado antes, as gerações vão reproduzindo e socializando as emoções reprimidas e diversos tipos de carências, controlando suas emoções. Por outro lado, se percebermos o uso dessas máscaras sociais e não quisermos mais ‘desempenhar’ um padrão de comportamentos, é importante quebrarmos este elo e nos perguntarmos o que sentimos em relação a nós mesmos para depois entender e se colocar no lugar do outro (Casassus, 2009).

Percebemos, com isso, que os acontecimentos externos disparam emoções em nós, mas não são relação de causa e efeito simplesmente porque somos seres ‘internos’, também com nossos pensamentos e emoções, assim quando há um impasse a algum objeto/dado novo, como no processo de acomodação e assimilação, da teoria piagetiana. Nesta relação de passarmos do externo para nosso interno, encontramos mais uma concordância entre Casassus e Piaget, levando em consideração que esta relação se dá o meio (social) e vinculado ao cognitivo.

#### Autonomia moral

Ao estudar e apresentar os estágios da criança, Piaget (1932/1994) nos traz que a criança pode sair do seu estado inicial de egocentrismo inconsciente quando atinge maior compreensão e trabalha com a cooperação (respeito mútuo), resultante na autonomia, libertando a criança da coação moral (respeito unilateral) dos adultos, que resulta na heteronomia. Em suma,

[...] a criança chegará à autonomia [...] quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuo. [...] Há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. [...] A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (Piaget, 1932/1994, p. 155)

Juan Casassus, em reforço aos estudos de Piaget e dentro do que pode ser trabalhado numa possível educação integral com referência aos valores, relação de autonomia e heteronomia, fala sobre estados de consciência e algumas dimensões, apontando que “[...] os processos afetivos, cognitivos, a atenção, a clareza perceptiva, a sensibilidade, o sentimento de identidade variam de acordo com o estado de consciência em que se esteja” (Casassus, 2009, p. 82). Ou seja,

quanto maior for nossa consciência, mais claras serão as indicações emocionais a respeito do que valorizamos. Por isso, dizemos que o valor é interno. Quando temos consciência do valor, agimos eticamente, e não precisamos de regras e normas externas para saber o que é preciso fazer. Uma pessoa consciente age de acordo com a verdade que é própria do seu ser interno (Casassus, 2009, p. 85-86).

Ainda segundo Piaget (1932/1994), a consciência chega à autonomia moral quando é capaz de guiar-se por si mesma, com seus próprios princípios, mas considerando o todo. Essa autonomia moral é fruto da lei de reciprocidade que a consciência encontra nas relações de cooperação. Ou seja, para o autor, não há como a moral racional impor algo à própria consciência quando se atinge uma autonomia da vontade, a qual compreende que somos livres para aceitar ou não as leis impostas pela sociedade.

Fazendo um paralelo a Casassus, há uma consonância entre os autores referente a construção coletiva de regras de Piaget relacionada à compreensão emocional para a construção da autonomia. Sendo a compreensão emocional ter “a consciência e conhecimento afetivo (vincular)-normativo (de controle) que permite estabelecer relações positivas” (Casassus, 2009, p. 216), possibilitam normas estabelecidas em comum (mesmo que parcialmente), comunhão de interesses, compromisso mútuo, reciprocidade, equilíbrio nos afetos e outros.

Os estudos levam a admitir que:

[...] as normas racionais, [...] como a reciprocidade, origem lógica das relações, não podem se desenvolver senão na e pela cooperação. [...] O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia. [...] Para se compreender os fatos, é preciso distinguir dois grupos de realidades sociais e morais: coação e respeito unilateral, de um lado, cooperação e respeito mútuo, de outro (Piaget, 1932/1994, p. 91).

Identificamos que tanto para Casassus, como para Piaget, as relações humanas são essenciais e importantes, contribuindo para a construção e desenvolvimento moral, alcançando o respeito mútuo, a cooperação e inteligência emocional nestas ‘relações’.

Assim posto e somado ao desenvolvimento moral para haver uma educação integral, retomamos também a afirmação de Casassus sobre a importância da educação emocional para vivermos melhor: “Motivados pelo desejo de fortalecer nossa capacidade de nos reconhecermos no nosso próprio mundo emocional e reconhecer as emoções nos outros, desejamos que, ao interagir com outros, atuemos com consciência e compreensão emocional” (Casassus, 2009, p. 24)

Ou seja, agindo desta forma, consciente das próprias emoções e as do outro, pressupõe certo grau também de desenvolvimento moral, nos conscientizando de que precisamos conhecer melhor o nosso universo como um todo para viver mais harmonicamente em comunidade, favorecendo inclusive a educação integral do ser.

Em seguida, o autor elenca alguns elementos que facilitam a compreensão emocional, como: normas estabelecidas em comum (mesmo que parcialmente), comunhão de interesses, compromisso mútuo, reciprocidade, equilíbrio nos afetos e outros (Casassus, 2009).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paralelamente às teorias expostas até o momento e sabendo que existe uma lei mais elevada e princípios universais maiores, sendo cada caso um caso, que possamos propor um trabalho de maior reflexão e com uma possível busca de uma evolução da usual heteronomia (moral externa, imposta pela autoridade e de fora para dentro) para a autonomia dos indivíduos, trabalhando sua consciência individual e coletiva, assumindo sua responsabilidade sobre isso.

Ao abordar ‘usual’ heteronomia anteriormente, é porque normalmente nos deparamos com adultos heterônomos em nossa sociedade, uma vez que não foram estimulados a refletir, criar e/ou questionar desde pequenos, aceitando e seguindo regras colocadas por outros. Dessa forma, esses indivíduos tornam-se incapazes de agir favoravelmente sobre o seu meio, mesmo que não os agradem. As propostas deste estudo levaram em conta, especialmente, a preocupação com a educação nos dias de hoje e a necessidade de atrair e afetar o professor e aluno, como ser único e individual, porém que faz parte e influencia o meio em que vive, não culpabilizando somente ao seu redor, mas também chamando-os para com suas responsabilidades como ser integrante educacional.

Relembrando o já colocado anteriormente nesse texto, “uma pessoa consciente pode ter um comportamento coincidente ou dissidente em relação à norma. Mas o que importa é que ela aja de acordo com sua autenticidade, com sua vivência pessoal [...] e não completamente submetida às indicações da norma” (Casassus, 2009, p. 109). E quando se educa uma pessoa emocionalmente, ela se torna emocionalmente ‘madura’, favorecendo a autonomia e educação integral do ser. Assim como na perspectiva piagetiana, Casassus, defende a busca do indivíduo por sua autonomia e atitude de acordo com seus valores e história, não seguindo simplesmente as regras.

Por isso também a importância quando Casassus ressalta que “[...] quando não conseguimos sentir e reconhecer nossas emoções, tampouco poderemos sentir e reconhecer as emoções dos outros [...]” (Casassus, 2009, p. 104). Sendo assim, tão necessário desenvolvermos nossa consciência emocional, podendo olhar para si (consciência de si) e para o outro;

possibilitando-nos entender e direcionar melhor nossas ações e reações, nos tornando mais autênticos e conscientes de nós mesmos.

Gostaríamos de trazer para essa dissertação muitos outros autores também preocupados com a educação integral do indivíduo, alicerçados pelo desenvolvimento moral e educação emocional (este provavelmente em menor escala), porém acreditamos que o referencial teórico utilizado até o momento auxiliou na reflexão proposta, instigando-nos na caminhada e futuros projetos desta pesquisa.

Consideramos importante salientar que foi essencial pesquisar e apontar os pontos de convergência dos fundamentos da educação emocional de Casassus com o desenvolvimento do juízo moral de Piaget ao longo dessa dissertação, pois não seria possível pensar num sistema educacional ideal sem considerar o aspecto emocional, cognitivo e moral do indivíduo; sendo necessário todo um percurso das fases do ser humano e em todos os aspectos e/ou situações que o envolve.

Temos que levar em conta que somos frutos de um conjunto de relações sociais, de uma sociedade heterogênea e em constante mudança, submetidos às suas leis e normas à autoridade, mas que podemos avançar e nos desenvolver mediante nossas interações e aprendizados, saindo das relações de coação (heteronomia) para relações de cooperação (autonomia), com maior consciência das normas ideais (Piaget, 1932/1994).

Piaget (1932/1994, p. 294) reforça que a “origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irreduzível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação.”

A tendência do ser humano é suprimir os pontos de vista particulares por meio da reciprocidade, com uma moral da consciência autônoma enxergando sua própria personalidade frente às regras e também em relação aos outros. Como diz Piaget (1932/1994, p. 298-299), “apesar da autoridade soberana, a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar.”

Vemos com isso que a cooperação, experienciada e explicada por Piaget, cuja autonomia resulta da aceitação das normas de reciprocidade, é essencial para promoção também de um progresso intelectual, podendo favorecer, aliado aos fundamentos da educação emocional difundido por Casassus, uma melhora do ensino e aprendizagem.

Sendo assim, concordamos com Piaget (1932/1994, p. 264) quando afirma que “é uma tarefa urgente da educação refazer a unidade de nossa consciência, reconciliando o bem e o dever.” E segue dizendo:

A discussão produz, assim, a reflexão e a verificação objetiva. [...] É a cooperação que, pela comparação mútua das intenções íntimas e das regras que cada um adota, conduz o indivíduo a julgar objetivamente atos e ordens de outrem, incluindo os adultos. [...] uma nova moral sucede àquela do puro dever. [...] importante realizar na escola um meio tal que a experimentação individual e a reflexão em comum se chamem uma à outra e se equilibrem (Piaget, 1932/1994, p. 300).

Desta forma, teremos alunos e cidadãos mais conscientes de seus atos e ações, podendo discernir com mais clareza, primeiramente entendendo melhor o seu eu, seus pensamentos e emoções, para assim entender, compreender e respeitar o outro. A autonomia que se busca é conquistada de dentro inicialmente e exercida no seio das relações de cooperação/reciprocidade e para educar essa autonomia na criança, importante educá-la também cientificamente (Piaget, 1932/1994).

Após discorrido pelos pontos principais do livro em análise, ‘Fundamentos da educação emocional’ (Casassus, 2009), percebemos ao longo dos anos que os aspectos culturais, históricos e sociais têm contribuindo para a repressão dos sentimentos dos seres humanos, em que é comum nos defrontarmos em todos os ambientes com atitudes hostis e muito racionais, desequilibrando emocionalmente os lares, a sociedade e conseqüentemente o ambiente escolar.

Por estarmos na era pós-industrial, altamente tecnológica e em mudanças contínuas, o ser humano se depara com sistemas complexos, tendo que aprender novas formas de avançar e se adequar na sociedade e também consigo mesmo; sendo indispensável buscarmos novas alternativas de desenvolvimento, além da cognitiva, como a inteligência emocional e a construção do conhecimento, possibilitando ao indivíduo a elevar seus valores morais.

Pelo exposto nessa dissertação e com base em dados científicos, é demonstrado o quanto o controle das emoções é fator essencial para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo e que, por meio do desenvolvimento moral, emocional/afetivo, com um programa estruturado e alinhado ao currículo usual, há uma grande contribuição para a educação integral do ser humano. Ou seja, ao considerarmos uma possível educação integral do ser, é necessário levar em conta a inteligência (cognição), a afetividade (emocional) e a moral, que orienta os percursos dessa trajetória do desenvolvimento pleno do indivíduo, favorecendo assim a melhoria do ensino e aprendizagem.

[...] a aprendizagem é um processo que sintetiza fenômenos que ocorrem em nível cognitivo e emocional num indivíduo, mas que também pertencem ao simbolismo cultural dos indivíduos, o qual é social. A aprendizagem ocorre numa situação social em que há muitas pessoas e atores envolvidos (Casassus, 2002, p. 30)

A pesquisa demonstrou que as contribuições de Juan Casassus, com referência à importância aos fundamentos da educação emocional e demais autores referenciados em relação ao desenvolvimento moral, principalmente Jean Piaget, podem afetar positivamente a

vida escolar, sejam na qualidade das inter-relações e/ou com estruturas e recursos adequados, práticas pedagógicas diferenciadas etc. e voltadas à formação integral do aluno, se bem direcionada e desenvolvida.

Além das pesquisas apontadas anteriormente por Goleman (1995), de programas relacionados à inteligência emocional em escolas e universidades, com a ‘Ciência do eu’, por exemplo, trazemos outra forte constatação do que poderíamos chamar de “escolas bem-sucedidas”, partindo da ampla pesquisa internacional realizada (do livro: ‘A escola e a desigualdade’, 2002) ao se pensar um tipo de escola que favoreça um melhor desempenho, como no quadro a seguir:

QUADRO 12 - Reprodução quadro ‘A escola que favorece as aprendizagens’

A escola que favorece as aprendizagens é aquela em que:	
1.	Conta-se com prédios adequados.
2.	Dispõe-se de materiais didáticos e uma quantidade suficiente de livros e recursos na biblioteca.
3.	Há autonomia na gestão.
4.	Os docentes têm uma formação inicial pós-médio.
5.	Há poucos alunos por professor na sala.
6.	Os docentes têm autonomia profissional e assumem a responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos.
7.	Pratica-se a avaliação de forma sistêmica.
8.	Não há nenhum tipo de segregação.
9.	Os pais se envolvem com as atividades da comunidade escolar.
10.	O ambiente emocional é favorável à aprendizagem.

Fonte: Casassus (2002, p. 151)

Em paralelo, lembramos que A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) enfatiza a urgência de as escolas desenvolverem uma educação integral e do desenvolvimento das competências socioemocionais, alinhadas às cognitivas; pois como o próprio Piaget (1954/2014) afirmou, o sujeito só conseguirá aprender algo novo se tiver estruturas cognitivas que o permitam.

Porém, tendo em vista o ambiente desfavorável e atual das salas de aula, há a necessidade de avanços na implementação de programas específicos e diferenciados, como de educação emocional, por exemplo, tão necessários para promovermos a melhora no ensino-aprendizado do país, mas não nos moldes dos atuais programas de competências socioemocionais sendo trabalhados nas escolas do ensino público e particular, com a devida falta de preparo dos envolvidos, feita muitas vezes de forma superficial, com baixa frequência e/ou duração, tendo casos inclusive de somente 30 (trinta) minutos por semana.

Além destes fatores, o profissional da educação acaba, às vezes, sendo culpabilizado por não estar dando certo, como se não tivesse ‘habilidade emocional’ necessária para lidar com as várias situações no contexto escolar.

Com base nos resultados positivos dos programas trabalhados pelos autores aqui destacados, cabe-nos refletir porque não estamos conseguindo avançar com os programas vigentes no Brasil e ampliar nossos estudos em busca de respostas e alternativas para uma melhora significativa à educação brasileira.

Percebemos todo um sistema educacional desfavorável, priorizando controles, índices, resultados e ‘alta produtividade’, digamos assim, precarizando a educação e o cuidado que se deve ter de fato, aumentando a parte burocrática, mais como forma de evitar ‘penalizações’ e se proteger do que realmente se importar com o ser em formação.

E pensando nas relações em sala de aula, por exemplo, não é incomum presenciar atitudes e comportamentos frios, distantes e até mesmo, no meu entender, ‘desumanizados’, porém muitas vezes até imperceptível ao docente que o pratica, parecendo já ter incorporado como ‘normal’ na sua prática diária. Mas este ‘normal’ deve ser repensado e o docente jamais deve parar de estudar e participar de práticas e atualizações na sua área de atuação. Enfatizo isso por ter presenciado gritos e mandos muito agressivos e autoritários como forma de calar o aluno, além de colocá-los, dependendo do caso, no canto atrás da porta, voltado para a parede na frente de toda sala, ainda nos dias atuais, infelizmente.

Muitas vezes, o educador acaba perdendo o controle da situação e precisa lembrar que existem situações que independem de nós e não estão em nosso poder e/ou não escolhemos.

Seremos sempre afetados por situações cotidianas, nem sempre previstas e/ou preestabelecidas e devemos levar em consideração o aspecto ‘individual’ de nossos alunos. A escola e todos seus profissionais, muitas vezes, se pautam em uma perspectiva fechada de seus alunos, porém a vida é um resultado das relações sociais, valores da sociedade que vêm se construindo ao longo da história e ainda inacabados, em constante transformação.

Importante o profissional da educação que busca a formação do ser, independente da profissão, entender que existe a relação humana e a educação é uma ação neste sentido. Uma educação mais integral que seja, depende da práxis, baseada teoricamente. E quanto mais contribuo teoricamente com a práxis, mais a alimento e a aprimoro no meu dia a dia. Essencial, com isso, que o professor reflita constantemente sobre suas práticas e converta as teorias no seu cotidiano, abrindo leques de possibilidades e proposições.

Outra consciência que precisamos ter é a de que não somos apenas seres epistemológicos (com base em teorias/conceitos) e que somos orientados também por outras importantes dimensões, como nossos sentidos, percepções, nosso eu, nossos pensamentos e até mesmo como cidadãos perante a sociedade e assim por diante.

Com a primeira ideia de que conhecer é ‘dominar’ e saber é ‘poder’, nós, educadores, acabamos reprimindo em nossas crianças a parte sensível, criativa e/ou até mesmo sua fala e livre expressão em sala de aula.

Formados para as operações lógicas, em uma tradição pedagógica moldada na noção de inteligência limitada, despertamos inibição e medo em nossas crianças. Devemos romper esta visão limitada e não deixar acumular energias reprimidas nos alunos, que podem voltar à tona inesperadamente, não estando preparados para lidar com a situação, provocada por nós mesmos, até porque já interiorizamos esta prática no nosso dia a dia. E aquela criança que não se adequa ao sistema da escola, acaba sendo considerada difícil e/ou ‘problemática’.

No dia a dia, julgamos e enxergamos todos dentro da sala de aula de forma igual, sem considerar as circunstâncias e diferenças dos sujeitos envolvidos. A escola pune o erro, tirando da criança a possibilidade de errar, que é também um processo de aprendizagem.

Preferimos as coisas prontas e a não enfrentar desafios, mas Aristóteles diz que a causa motora de nossos atos está em nós mesmos, mas quando fracassamos, há um padrão de homem de sucesso que temos de cumprir e se não cumprimos, nos frustramos (Candiotto, 2011).

Podemos não ter culpa de que isso ocorra, mas temos que ter a compreensão. E pensando nisso, lembremos inclusive que ainda não há uma formação apropriada dos profissionais da educação, pelo menos na minha míope visão, e que talvez nem toda teoria disponível dê conta da prática escolar no dia a dia, porém nos auxilia nos possíveis caminhos a seguir.

E cabendo a nós querer entender e a mudar a nossa caminhada, precisamos de vontade própria. Quanto a isso, reforçando inclusive tudo que foi visto em Casassus e Piaget, Kant ressalta que todo ser humano deve agir de acordo com os princípios morais. Não basta a pretensão de seguir as leis morais universais para que uma ação seja moral, mas segui-las de uma determinada maneira. Deve-se agir com respeito e dever às regras jurídicas e sociais, mas

preciso ter vontade própria. A ação moral deve ser realizada pelo respeito e dever a ser cumprido. Quando me submeto ao outro por dever, não sigo minha vontade e sim a do outro (Candiotta, 2011).

E nesse sentido, importante entendermos que ser ético é conseguir moderar entre estas situações, mas para que isso ocorra, o indivíduo deve estar consciente de si, ser dotado de vontade, ser responsável e ser livre, com capacidade de agir de maneira autônoma.

Diante de todos os aspectos levantados até aqui, não podemos desconsiderar a história de cada ser, sua visão de mundo, sua formação, seus anseios e tantos outros aspectos importantes e constituintes do indivíduo, antes de adentrarmos à uma sala de aula e/ou planejar determinada prática pedagógica. Teremos posições tanto particularista, individual de cada um, como também universalista, em comum a muitos.

Importante que cada um aja de maneira autônoma (regras de si mesmo) e livre, precondição de uma conduta ética/moral. E dentro deste pensamento, quando pensamos em nossos alunos, não devemos uniformizar a aula de maneira igual a todos, desconsiderando o individual de cada um, um ser que age e é dotado de valores. Se não levarmos estes pontos em questão, não estaremos desenvolvendo uma escola, sala de aula e/ou uma sociedade ética e acabamos suprimindo as vontades de cada um. Precisamos envolver nosso aluno, envolvendo-o e tornando-o um ser ativo em todo o processo educativo, cientes de seu papel no todo.

No processo educativo, para que o indivíduo se desenvolva de forma integral, é fundamental promover a autonomia e protagonismo dos envolvidos, além de trabalhar o desenvolvimento moral dos alunos na busca de uma convivência mais sadia e equilibrada em sociedade.

De qualquer forma, o grande desafio será como fazer com que nossa consciência funcione também de forma integral, tomando o cuidado para não continuarmos formando uma escola desumanizada, como se o outro não existisse e só transmitisse conteúdo.

Ainda longe de encontrarmos todas as respostas, continuamos questionando: Como a escola pode ser um espaço que viabilize uma ação ética, humanizadora e virtuosa?

Muitas vezes passamos pela vida com angústias, insatisfação, decepções, sendo agentes deste mesmo processo, não pensando nas nossas escolas e o que fazemos dentro da sala de aula. Precisamos problematizar tudo isso, à exemplo da busca constante da filosofia. E são estes questionamentos que nos traz para os desafios da vida e a faz ter um sentido.

E é com esse desafio que finalizamos esta primeira etapa do estudo, lançando uma reflexão aos futuros leitores e pesquisadores do quanto o conhecimento destes

fundamentos/princípios apresentados podem impactar na formação humana e profissional do educador/professor.

Nossa proposta, em um futuro próximo, frente a tudo que foi abordado, é a de levar efetivamente para a comunidade escolar um programa de extensão com práticas pedagógicas, envolvendo o desenvolvimento emocional, cognitivo e moral, que colaborem para uma melhora do ensino e aprendizagem.

## 7 REFERÊNCIAS

- ANDRADE, G.; LEAL, A. Educação emocional no ensino infantil: uma perspectiva a partir do lúdico no teatro do oprimido de Augusto Boal. *Revista Educação e Emancipação*, v. 12, n.1, 2019. Disponível em: [https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/okok\\_afetividade.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/okok_afetividade.pdf). Acesso em: 9 dez. 2022.
- BIAGGIO, A. M. B. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 12, n. 1, p. 5-20, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF, 2017.
- BURKE, R. *La conscience cosmique*. 3. ed. Paris: Millenaire, 1989.
- CANDIOTTO, C. (org.). *Ética abordagens e perspectivas*. 2. ed. Curitiba: Coleção Didática, Editora PUCPR, 2011.
- CAPRA, F. *Le tao de la physique*. Paris: Sand, 1985.
- CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.
- CASASSUS, J. A escola e a desigualdade. *Cadernos de Pesquisa*, Brasília, DF, n. 119, p. 205-206, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NHYggdZq4NvjqsfkRt9yqpk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 dez. 2022.
- CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 7-28, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSJc6Dz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 dez. 2022.
- CASASSUS, J. Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire*, jul. 2017. DOI:10.25074/07195532.6.480. Disponível em: <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/480>. Acesso em: 8 dez. 2022
- CASASSUS, J. *Fundamentos da educação emocional*. Brasília, DF: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CASASSUS, J. *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Próprio, 2006. Disponível em:

[https://www.academia.edu/33769023/Casassus\\_Juan\\_La\\_Educacion\\_Del\\_Ser\\_Emocional\\_pdf](https://www.academia.edu/33769023/Casassus_Juan_La_Educacion_Del_Ser_Emocional_pdf). Acesso em: 9 dez. 2022.

CASASSUS, J. *Seminario de psicología y educación para alumnos de la UDA*. Universidad de Atacama, 2014. Disponível em:

[https://uda.cl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1480:juan-casassus-participo-en-seminario-de-psicologia-para-alumnos-de-la-uda&catid=15&Itemid=277](https://uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=1480:juan-casassus-participo-en-seminario-de-psicologia-para-alumnos-de-la-uda&catid=15&Itemid=277). Acesso em: 19 nov. 2023.

CASTELLINI, T. S. J. *Clima escolar e desempenho em avaliação externa: adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em prova externa municipal*. 103 f. 2019. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FONSECA, P. I. M. N. da *et al.* A Potência Da Experimentação Estética No Processo de Autoconhecimento: Estudo Sociopoético. *Brazilian Journal of Nursing*, v. 16, n. 1, p. 73, 2017.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Tradução de Marcos Santarrita. 54. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GROFF, S. *Beyond the brain*. Nova York: State University Press of New York, 1985.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos Mosóficis*. Rio de Janeiro: Jorge Zhar Editores, 1985.

KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo Moral*. Bilbao: Editorial Deselés de Brouwer, 1992.

LEHN, P. *Em família desenvolvendo inteligência socioemocional*. São Paulo: Em Família, 2016.

MUNOZ ZAMORA, G. Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Concepción, v. 19, n. 39, p. 45-55, abr. 2020. Disponível em

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-51622020000100045&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622020000100045&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 9 dez. 2022.

NOVA ESCOLA. *Juan Casassus: "O clima emocional é essencial para haver aprendizagem"*. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/878/juan-casassuso-clima-emocional-e-essencial-para-haver-aprendizagem>. Acesso em: 23 mar. 2019.

ORBETA, C.; BONHOMME, A. *Educación y emociones: coordenadas para una teoría vygotskiana de los afectos*. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/HNVxSVbfsMjDRqsZW3j55LR/?lang=es>. Acesso em: 9 dez.

2022.

PALOMARES-RUIZ, A; SERRANO-MARUGAN, I. Influencia de las competencias emocionales y financieras en la formación universitaria. *Formación Universitaria*, La Serena, v. 9, n. 5, p. 25-36, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062016000500004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062016000500004&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 9 dez. 2022.

PIAGET, J. *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. Os procedimentos de educação moral. In: MACEDO, L. (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1996. p. 1-36.

PIAGET, J. *Relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Wak, 1954/2014.

QUEIROZ, D. R. *Epistemologia genética, valores e afetividade: contribuições a partir do MoSEAOSS*. 2023. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

SILVA, M.; COSTA, M. *Educação emocional e a relação professor/aluno: potencialidades e possibilidades*. 2018. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11189/1/MJSS12072018.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2022.

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, DF, v. 27, n. 2, p. 249-254, ab./jun 2011.

VALENZUELA-ZAMBRANO, B.; ALVAREZ FABIO, M.; SALGADO NEIRA, E. Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Concepción, v. 20, n. 44, p. 29-42, dic. 2021.

Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-51622021000300029&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622021000300029&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 9 dez. 2022.

VINHA, T. A construção da autonomia: uma conquista para toda a vida. Disponível em: <http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2011/05/a-construcao-da-autonomia-uma-conquista-para-toda-a-vida>. Acesso em: 3 jun. 2023.

WIEZZEL, A. C. S. *Interações sociais: estudo e intervenção com relação à agressividade e timidez na escola*. Ponta Grossa: Atena, 2021.

WIKIPEDIA. Juan Casassus. Biblioteca virtual, 2022. Disponível em: [https://biblioteca-virtual.fandom.com/es/wiki/Juan\\_Casassus#Libros\\_del\\_Autor](https://biblioteca-virtual.fandom.com/es/wiki/Juan_Casassus#Libros_del_Autor). Acesso em: 19 nov. 2023.

WILBER, K. *La consciência sin fronteras*. Barcelona: Kairos, 1981.

WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

ZAMBIANCO, D. D. P. *As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral*. 2020. 544 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638886>>. Acesso em: 15 abr. 2022.