

## INTRODUÇÃO

A escolha do **tema** do presente trabalho de investigação não foi feita de forma incipiente. Só quando a orientação da investigação já se encontrava definida é que começámos a esboçar um título para o trabalho. São vários os autores que chamam a atenção para este facto, mas pegando na opinião de Bell (2004, p.36) “*A selecção de um assunto é mais difícil do que parece à primeira vista. Se dispuser de pouco tempo, há a tentação de escolher um tema antes de realizar o trabalho preliminar*”, poderemos então dizer que o tema desta investigação, “**Educar jovens para o Empreendedorismo, um processo também Emocional**”, resultou das conclusões apuradas ao longo da investigação.

Sem vaidades nem pretensões podemos afirmar que é inegável a **relevância** deste estudo, é indiscutível a necessidade de descobrir um caminho que leve à incubação de mentes empreendedoras. A importância desta investigação é sublinhada pela crescente preocupação dos educadores e políticos face às crescentes problemáticas sociais e seus efeitos na adolescência e repercussões na teia social. A organização social actual, marcada pela globalização, caracterizada pelo fluxo global de ideias e bens e pelo rápido desenvolvimento da tecnologia (Steger, 2006), assinalada por problemas como as elevadas taxas de desemprego, a pobreza encoberta, a violência e a discrepância de oportunidades, onde as diferentes culturas são muitas vezes estigmatizadas, e onde a ferocidade da estrutura económica está cada vez mais latente, investir no empreendedorismo revela-se mais “*que um programa social, (...) significa uma visão do mundo e da vida, um compromisso político de todos o cidadão com a nação e o planeta*” (Acúrcio, et. al, 2005, p. 12).

Centralizar as estratégias educativas e de aprendizagem no primado da pessoa nunca foi tão importante como na actualidade. Educar para o *ser* e para o *viver juntos* é mais do que uma obrigação dos educadores, é algo inevitável para assegurar a continuidade das espécies incluindo da humana. Tudo isto assegurando a igualdade de oportunidades para todos os jovens independentemente da sua condição sociocultural.

Quando se refere a **pertinência** do estudo, não se poderá esquecer os motivos que levaram a este trabalho: 1) a necessidade crescente de mais empreendedores, numa sociedade cada vez mais complexa e exigente, em que a escola assume cada vez mais o protagonismo na procura de soluções para as problemáticas económicas, culturais e sociais; 2) e a missão de garantir as mesmas oportunidades para todos os jovens. Para

tal, entendemos essencial trabalhar as emoções nos jovens, pois não se poderá esquecer a forte componente emocional da fase da adolescência.

Efectivamente, este estudo é adequado para o fim em vista, uma vez que nos preocupámos com a contribuição qualitativa que a aquisição de competências emocionais através do jogo, da conversação, da auscultação e da consciencialização do poder das emoções, podem trazer para o desenvolvimento de comportamentos empreendedores nos jovens.

Sendo a escola o espaço onde a pluralidade dos jovens passam a maior parte do tempo, consideramo-la o palco de uma verdadeira democracia, que adoptando novos desenhos curriculares, novos projectos e ambientes de trabalho, permitirá que o estabelecido pelo ponto 2. do artigo 73.º da CRP, seja verdadeiramente aplicado. Afinal a *“escola regular constitui o espaço educativo mais adequado, no qual todos os alunos deverão encontrar uma resposta às suas necessidades educativas”* (Bautista, et. Al. , 1997, p. 17).

Sendo verdade que antes de existir o ser social, já existia o ser emocional, conforme afirma Damásio (2003), ao constatar que algumas emoções básicas estão latentes mesmo em organismos com cérebros modestos, e tendo LeDoux (cit. por Evans, 2003), demonstrado que em todas as espécies de animais, são os mesmos mecanismos neurais que determinam o medo, entendemos facilmente, o poder das emoções na sobrevivência da espécie e no comportamento humano. Enquanto as emoções básicas, como o medo e a raiva são transmitidas pelo sistema límbico, com mais de 500 milhões de anos, as emoções cognitivas superiores como o amor e a culpa, começam a surgir depois de o neocórtex começar a expandir-se, não tendo mais que 60 milhões de anos. Logo, se o ser humano, antes de ser um ser social era movido pelas emoções que lhe garantiram a sobrevivência, não poderemos negar a importância de trabalhar a parte emocional dos jovens antes de conseguir que os mesmos revelem comportamentos empreendedores.

Conforme refere Carneiro, actualmente *“a plena cidadania e inclusão encontram-se dependentes de muitas novas competências sociais e técnicas que estão a tornar-se raras ou desigualmente distribuídas no moderno tecido social”* (2003, p. 46). Basicamente, sendo o adolescente um agente social activo, que se pretende criativo e empreendedor, uma vez que ao desenvolver a sua própria cultura influenciará a sociedade vindoura, será condição necessária a aquisição de competências de ordem emocional e social. Sendo que, neste processo, a família, a escola, os pares e a

capacidade de gerir as emoções, são determinantes para o florescimento de comportamentos empreendedores nos jovens de forma a um dia virem a ser adultos activos, capazes de agir e responder às exigências emergentes.

Embora defendamos que as emoções devem ser trabalhadas desde tenra idade, os adolescentes, *“perante as transformações biológicas e somáticas, perante as emergências pulsionais e as angústias que delas decorrem”* (Golse et. al., 2005,p.305), e dispendo *“de dois factos psíquicos (...) um no plano afectivo, a intelectualização, e outro no plano cognitivo, o acesso ao pensamento formal”* (idem), logram especial atenção, uma vez que reúnem os motivos e as condições necessárias para que haja uma intervenção.

Estando defendido o porquê da escolha do tema e sendo a investigação um processo sistemático, que para ser consistente, terá que obedecer a uma metodologia, elaborámos o trabalho de pesquisa por etapas precisas. Procurando a clareza e a objectividade, e para evitar perder tempo e para que o trabalho de investigação fosse coerente, seguimos as orientações de Quivy e Campenhoudt (2003) e Bell (2004), começando por uma **pergunta de partida**, constituindo a mesma o ponto de partida da pesquisa: “Como poderá a aquisição de competências emocionais determinar o caminho para a incubação de comportamentos empreendedores nos jovens, com idades entre os 12 e os 16 anos?”

Estabelecido um ponto de partida entendemos ser necessário definir conceitos. Segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p.121) *“A conceptualização é mais do que uma simples definição ou convenção terminológica. É uma construção abstracta que visa dar conta do real.”*. Foi no sentido de dar conta do real, que se determinaram as dimensões dos dois **conceitos principais**:

1) Competências emocionais: autoconsciência emocional, autocontrolo, automotivação, empatia e aptidões sociais;

2) Comportamentos empreendedores: autoconfiança, criatividade, perspicácia, capacidade de avaliar e conseguir boas relações interpessoais.

O estudo compreende duas partes, uma **primeira parte** (a fundamentação teórica) que consistiu na formulação do problema e onde defendemos a relevância da investigação para a sua resolução, tendo sido, para tal, realizada uma pesquisa de natureza exploratória, recolhendo, seleccionando, analisando e interpretando as contribuições teóricas já existentes sobre o assunto, e tomando conhecimento dos estudos científicos já existentes na área, no sentido de estabelecer alicerces firmes para

toda a investigação. E uma segunda parte visando a comprovação prática e a avaliação dos resultados da investigação e a sua articulação com o processo de ensino / aprendizagem.

Nos cinco capítulos que constituem a primeira parte do trabalho, existiu a preocupação em definir conceitos, justificar a ligação entre eles, e fundamentar o papel indispensável do educador social na intervenção social e educativa, na perspectiva desta investigação. Toda a fundamentação teórica teve por base as características inerentes à fase da adolescência, e a influência da escola, da família e do meio envolvente, no papel do jovem enquanto ser social e emocional.

A **segunda parte** compreende três capítulos, onde foram explicados detalhadamente os procedimentos, os métodos, o plano de amostragem e os instrumentos de recolha de dados, e estabelecidos os objectivos, construídas as hipóteses e identificadas as variáveis. Posteriormente foi feita a análise e discussão dos resultados. Constando no último capítulo as conclusões gerais, mencionadas as limitações ao estudo e feitas sugestões para estudos ulteriores.

O **objectivo geral** desta investigação consiste em propor novos caminhos, para solucionar uma problemática real, que afecta grande parte da população portuguesa e que se traduz na necessidade de gerar mais empreendedores, capazes de utilizar as suas potencialidades, com uma atitude ética, e capazes de assumir riscos e indicar caminhos que beneficiem todos numa sociedade cada vez mais complexa, desenvolvendo para esse fim competências emocionais. Os **objectivos específicos** traduzem-se em: 1) analisar os comportamentos empreendedores e as competências emocionais dos jovens em função do género, da idade e da família com quem vivem; 2) averiguar até que ponto é importante munir os jovens de competências emocionais para mais facilmente terem comportamentos empreendedores; 3) saber como os jovens percebem as sessões, descobrindo se estão receptivos a projectos deste género.

Assentando toda a fundamentação teórica no princípio de que o caminho para a obtenção de comportamentos empreendedores passa, necessariamente, pela aquisição de competências emocionais e sociais, e que é preciso ter em conta todos os factores que possam intervir na aquisição, ou não, desses comportamentos, remeteu para as **hipóteses** que, ao constituírem “*afirmações sobre relações entre variáveis e oferecerem ao investigador uma linha de orientação quanto à forma como o palpite original poderá ser testado*” (Bell, 2004, p. 39) resultaram nas seguintes: 1) existem diferenças estatisticamente significativas nos comportamentos empreendedores e nas competências

emocionais dos jovens em função do género; 2) os comportamentos empreendedores e as competências emocionais estão relacionados com a idade dos participantes; 3) existem diferenças estatisticamente significativas nos comportamentos empreendedores e nas competências emocionais dos jovens em função das pessoas com quem vivem; 4) Os comportamentos empreendedores e as competências emocionais têm um comportamento semelhante perante as variáveis independentes, podendo estar relacionados.

Ao pretendermos que o método adoptado possuísse uma operacionalidade de execução que tenha em conta a reflexão sobre a dinâmica da teoria, adoptámos pela **triangulação de métodos**. A presença lógica do **método qualitativo**, na medida em que se está no campo das ciências sociais, trabalhando-se com valores, representações, hábitos, atitudes e opiniões. E a necessidade, de atribuir cientificidade à investigação, pelo **método quantitativo**, uma vez que o uso de uma linguagem matemática ou estatística leva a inferir segurança na prova de um dado da realidade.

Optámos pela classificação metodológica feita por Gil (1999), pelo que quanto aos métodos que proporcionam a base lógica da investigação, aplicámos o **método indutivo**, na medida em que se pretende partir do particular para a generalização. Relativamente aos métodos que indicam os meios técnicos da investigação considerámos necessário recorrer a diversos métodos: 1) **descritivo**, descrevendo as características da população alvo, fazendo o levantamento das atitudes e opiniões dos jovens, e por fim estabelecendo relações entre as variáveis; 2) **observacional**, ao observar os comportamentos e atitudes dos jovens durante as sessões; 3) **estatístico**, permitindo *“determinar em termos numéricos, a probabilidade de acerto de determinada conclusão, bem como a margem de erro de um valor obtido”* (Gil, 1999, p. 35).

A estratégia de pesquisa utilizada foi o **estudo de caso**, porque 1) se trata de um estudo com uma forte componente descritiva; 2) a amostra é relativamente pequena; 3) pretendemos responder a uma questão do tipo “como?”; 4) ambicionamos estudar um fenómeno relativamente recente (necessidade de mais empreendedores); 5) o estudo é realizado dentro do contexto real onde se pretende implementar o projecto (a escola).

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram o **questionário**, por permitir o anonimato, garantindo à partida respostas mais sinceras, e por possibilitar a quantificação de dados e permitir proceder a análises de correlação. E a **observação directa simples**, registando alguns comentários, comportamentos e atitudes dos jovens

durante as sessões. Os instrumentos foram aplicados, sempre em conformidade com as orientações éticas.

Enquanto ser neófito no mundo dos adultos, o jovem precisa de ser entendido, ouvido, respeitado e ajudado “*a identificar e utilizar recursos próprios e do ambiente em que vive, de modo a desenvolver-se como pessoa, e a descobrir-se ele próprio como recurso para o desenvolvimento dos que o rodeiam*” (Carmo, 2000, p. 65). Entendemos que é encontrando a resposta dentro de si mesmo, atingindo o autoconhecimento, e percebendo que é importante, que tem valor e que poderá ocupar um lugar no “puzzle” social, que passará a estar receptivo a valores como a liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza e responsabilidade comum, tão soavelmente defendidos na Declaração do Milénio das Nações Unidas.

Os resultados quantitativos e qualitativos levaram-nos a refutar as duas primeiras hipóteses, isto é, o género e a idade não influem significativamente sobre os comportamentos empreendedores e as competências emocionais; a confirmar apenas parcialmente a terceira hipótese, resultando que a família com quem vivem influi na percepção que têm de si mesmos quanto às ideias inovadoras, à resistência emocional e à motivação; e a confirmar a quarta hipótese, ao verificarmos que as variáveis dependentes se comportam de forma semelhante em função das variáveis independentes. Além disso, pela análise de conteúdo das questões abertas e pelos resultados da observação directa leva-nos a corroborar a última hipótese.

Concluimos que os jovens facilmente aderem a projectos nos parâmetros propostos por nós e que tais projectos poderão ser o oxigénio para uma sociedade social e emocionalmente competente e certamente mais empreendedora.

## **PARTE I**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## CAPÍTULO I – EDUCAR PARA O EMPREENDORISMO

### 1.1. Conceito de Empreendedorismo

Embora já no século XVIII, o escritor e economista, Richard Cantillon (cit. por Rasquilha, 2006) referisse o “*entreprenneur*” como “*o indivíduo que assume riscos*”, diferenciando nessa altura, o empreendedor do capitalista (Dornelas, 2001), a maioria dos autores atribui a autoria do termo “*entreprenneur*” (Deakins, 1996, cit. por Hermann, 2004), ao economista francês do século XIX, Jean Baptiste Say. Considerado por muitos, como o pai do empreendedorismo, pelo facto de ter lançado os alicerces nesta área de estudo, Say considerava empreendedor aquele que assumia coordenação de recursos (Hisrich & Peters, 2004). Desde então o termo tem sido associado ao progresso económico, evoluindo até ao século XX.

Efectivamente é no século XX, que o estudo do empreendedorismo assume um papel de maior relevância, com o economista austríaco Joseph Alois Schumpeter, emigrado para Harvard em 1932, associando o empreendedorismo ao desenvolvimento económico, à inovação e ao aproveitamento de oportunidades. Partindo do paradigma economicista (Schumpeter, 1982, cit. por Hermann, 2004), ser empreendedor, significa ser capaz de criar valor, ser inovador quer seja pela criação de tecnologia capaz de aumentar a produção, ou pela capacidade de fazer avançar a economia, ou ainda pela capacidade de criar ideias inovadoras que estimulem a produtividade e o consumo.

Também de nacionalidade austríaca, Peter Drucker (1909-2005), considerado por muitos economistas e gestores da actualidade, o pai do marketing moderno, se debruçou no tema, enfatizando o conceito risco, como uma das componentes essenciais no empreendedor. Para Drucker, o empreendedor não tem obrigatoriamente que provocar mudanças, mas tem que explorar as oportunidades que são criadas pela mudança (Acúrcio et. al., 2005).

Do ponto de vista economicista o empreendedorismo define-se “*como o processo de criar algo novo com valor, dedicando-se o tempo e o esforço necessários, assumindo os correspondentes riscos financeiros, psicológicos e sociais, e recebendo as recompensas consequentes da satisfação e da independência pessoal e econômica*” (Hisrich & Peters, 2004, p. 43).

Até aos dias de hoje, o conceito de empreendedor evoluiu significativamente, e embora, na actualidade, investigadores como Howard Stevenson, Louis Jacques Filion e Fernando Dolabela, continuem a estudar o empreendedorismo numa perspectiva de evolução e resolução da problemática económica, vão buscar apoio a áreas como a psicologia e a sociologia nas suas constatações práticas e teóricas, deixando assim, de estar associado apenas à economia. Actualmente, o conceito, não se aplica apenas àquele que cria e gere uma empresa, mas também àquele que revela iniciativa, empenhamento, determinação, audácia e coragem. Filion (2000, cit. por Hermann, 2004) associa o empreendedor às características criativas e intuitivas. Isto é, o processo cognitivo do empreendedor não se baseia exclusivamente num processo racional, assumindo a importância da emotividade, afectividade e moral (Dinis, 2002, cit. por Gaspar, 2006).

O termo empreendedor tem evoluído para uma perspectiva mais mental, não se limitando à criação de empresas, mas à busca da mudança, à capacidade para responder a essa mudança e aproveitando-a como uma oportunidade para criar algo inovador. Para Hermann, o empreendedor é *“uma pessoa criativa, marcada pela capacidade de estabelecer e atingir objectivos e que mantém alto nível de consciência do ambiente em que vive, usando-a para detectar oportunidades de negócios”* (2004, p. 21), para Dolabela, o empreendedor é o *“indivíduo capaz de sonhar e transformar seu sonho em realidade, bem como gerar e distribuir riquezas”* (2003, cit. por Acúrcio et al., 2005).

Considera-se essencial, que haja pessoas empreendedoras nas organizações *“para que sejam competitivas e capazes de se manterem no mercado, independentemente da área em que atuam, seja ela: saúde, social, negócio, ecologia, etc.”* (Vieira, 2001, p. 13), mas para que a competitividade não se sobreponha ao bem-estar do ser humano, entende-se necessário que o empreendedor tenha comportamentos eticamente adequados e se preocupe com os reflexos das suas acções na sociedade. O empreendedor deverá estabelecer *“um equilíbrio entre exigências éticas, prudência económica e responsabilidade social”* (Hisrich & Peters, 2004, p. 39).

O psicólogo canadiano, Albert Bandura, radicado nos Estados Unidos desde 1949, defende que o empreendedor procura a auto-eficácia, não lhe basta possuir capacidades é-lhe fundamental acreditar que possui essas capacidades. A par disto, defende que o comportamento é fruto de um processo de aprendizagem (Bandura, 1986), o que traz, inevitavelmente, fiabilidade aos objectivos pretendidos pela presente investigação.

Sintetizando o que se depreendeu através da exploração bibliográfica, (Dolabela, 2000; Dornelas, 2001; Ferreira, 2001; Vieira, 2001; Hermann, 2004; Hisrich & Peters, 2004; Acúrcio, et. al., 2005; Gaspar, 2006), ser empreendedor pressupõe:

1. Autoconfiança;
2. Criatividade;
3. Perspicácia (maximização de oportunidades / agregar valor);
4. Capacidade de avaliação (reconhecer e explorar oportunidades / introduzir mudança);
5. Conseguir boas relações interpessoais.

Os diversos estudos empíricos realizados ao longo de décadas, no sentido de estabelecerem um perfil do indivíduo com determinados traços, procurando identificá-lo como sendo algo inato, não tiveram quaisquer resultados (Gaspar, 2006). No entanto, apesar de todas as perspectivas conceptuais diferentes, todos os investigadores referem aspectos comuns no comportamento do empreendedor, como o risco, a criatividade, a independência e a recompensa (Hisrich & Peters, 2004).

Segundo as teorias do comportamento humano, o indivíduo age motivado pela vontade de satisfazer as suas necessidades de sobrevivência e psicossociais (Acúrcio et. al., 2005), e embora todos tenham necessidade de segurança emocional, autonomia, aceitação pelos outros, prestígio, auto-aperfeiçoamento e necessidade de realização, a vivência e os estímulos a que estão sujeitos irão determinar a intensidade destas necessidades em cada indivíduo (*idem*).

Fernando Dolabela, o criador dos maiores programas de ensino do empreendedorismo no Brasil, defende a possibilidade de se ensinar a ser empreendedor e propõe a criação de um ambiente na sala de aula baseado na auto-aprendizagem, em que os alunos, a partir de uma ideia de um negócio ou actividade, são estimulados a descobrir por si mesmos, os conteúdos que precisam dominar até viabilizar a ideia inicial (Dolabela, 2000).

Para McClelland (cit. por Acúrcio et al., 2005) a necessidade de realização constitui a força motriz da acção empreendedora, pelo que o indivíduo empreendedor possui uma estrutura motivacional diferenciada daqueles que não são empreendedores. Uma pesquisa realizada na década de oitenta acerca da conduta típica daqueles que são

movidos pela necessidade de realização, identificou três grupos de competências típicas do empreendedor (Acúrcio et al., 2005):

**Quadro I - Conduitas Empreendedoras Típicas**

Grupo de Realização	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Busca de oportunidade</li> <li>* Persistência</li> <li>* Compromisso com o trabalho assumido</li> <li>* Exigência de qualidade e eficiência</li> <li>* Cálculos dos riscos a serem assumidos</li> </ul>
Grupo de Planeamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Busca activa de informação</li> <li>* Definição de objectivos</li> <li>* Planeamento sistemático e monitorização</li> </ul>
Grupo de Poder	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Persuasão e formação de rede de relacionamentos</li> <li>* Autoconfiança</li> </ul>

Fonte: adaptado (Acúrcio et al., 2005, p. 30)

As diversas investigações realizadas concluíram que a eficácia do comportamento e do perfil do empreendedor depende das circunstâncias do ambiente e da organização (Miettinen & Hedberg, 1993, cit. por Gaspar, 2006). Actualmente defende-se que a investigação acerca das características empreendedoras se devem focar mais no comportamento e no processo cognitivo dos indivíduos (Reitan, 1997, cit. por Gaspar, 2006) do que nos seus traços. Concluiu-se que as capacidades necessárias para se ser empreendedor podem ser ensinadas (Shaver, 1995, cit. por Gaspar, 2006) e que um dos factores que determinam a atitude empreendedora é de ordem emocional (Dominguez, 2002, cit. por Gaspar, 2006) o que confere importância a este estudo.

Estas conclusões evidenciam a importância do empreendedorismo para o desenvolvimento económico e social da sociedade. O espírito empreendedor obriga à aprendizagem contínua, permite a evolução e a resolução de problemas. Toffler (2003), defende mesmo que os analfabetos do século XXI, não serão aqueles que não sabem ler nem escrever, mas sim aqueles que não saibam aprender, desaprender e reaprender.

Actualmente, verifica-se a existência de várias vertentes para o termo empreendedorismo, que partindo do conceito basicamente economicista, foi enriquecido e aproveitado para diversas áreas, nomeadamente a área social e a educação.

Uma das vertentes será o empreendedorismo social, em que o critério central será a missão social e não a criação de riqueza. Para o empreendedor social a riqueza será apenas um meio para se atingir um determinado fim social. A definição de empreendedorismo social, combina as noções de criação de valor de Say, de inovação e de mudança de Schumpeter, de procura de oportunidade de Drucker, e de desenvoltura de Stevenson (Dees, 1998, cit. por Ferreira, 2001). Segundo Gregory Dees (cit. por Ferreira, 2001), o empreendedor social será aquele que desempenha o papel de agente da mudança no sector social ao:

- \*Adoptar uma missão para criar e manter valor social;
- \* Reconhecer e procurar obstinadamente novas oportunidades para servir essa missão;
- \* Empenhar-se num processo contínuo de inovação, adaptação e aprendizagem;
- \* Agir com ousadia sem estar limitado pelos recursos disponíveis no momento;
- \* Prestar contas com transparência às clientelas que serve.

O conceito de empreendedorismo social, pensa-se que resulta da necessidade de adaptação à nova conjuntura social e económica por parte das organizações de cariz social, que embora sem fins lucrativos, operam num ambiente em constante mutação, devido à crescente globalização, ao surgimento de novas necessidades por parte das populações alvo e ao aumento da competição pelos donativos dos filantropos e pelos apoios do estado. Mais do que nunca, actualmente são necessários, empreendedores com uma missão social capazes de desenvolver novos modelos exequíveis e de atrair recursos (financeiros, humanos, equipamentos, parceiros), nunca esquecendo o preceito central que é a missão social, mas aliando-se a uma gestão rigorosa com inovação e determinação.

A crescente competição entre o número crescente de Organizações sem fins lucrativos, obriga-as a adoptar uma postura mais competitiva não só no que respeita à qualidade dos serviços prestados mas também na procura de formas inovadoras de financiamento. Drucker, afirma que *“para uma instituição social ter um potencial, são necessárias três coisas: a) precisa gerenciar a si mesma tão bem quanto as melhores; b) aprender a captar dinheiro; e, c) precisa de mudança na atitude do governo e das suas burocracias”* (1996, cit. por Vieira, 2001,p. 14).

A sofisticação da economia, o avanço tecnológico, a emergência de novas problemáticas sociais trazidas pela globalização e o agravamento das já existentes, obrigam a estudar e adoptar novos mecanismos de resolução de todas as problemáticas económicas, sociais e culturais, quebrando mesmo alguns paradigmas e renovando conceitos económicos. É fundamental que as empresas com fins lucrativos, as IPSS, e as escolas (públicas e privadas), procurem alternativas para aumentar a competitividade, reduzir os custos e manter-se no mercado, daí que se proponha a germinação de pessoas e sociedades empreendedoras.

O empreendedorismo mostra-se hoje, uma realidade complexa que envolve desde a economia, ao sistema de apoio social e ao sistema de educação e formação. Uma das vertentes mais actuais é o empreendedorismo na educação, não só promovendo a construção de habilidades e competências para o mercado de trabalho, como também enfatizando um dos pilares do conhecimento, “aprender a fazer”, sintetizados no Relatório Delors (1998, cit. por Carneiro, 2003).

Muitos pedagogos entendem que as “*instituições educacionais*” não podem ser alheias à importância do empreendedorismo. A escola poderá constituir um meio para diminuir os problemas sociais, “*preparando pessoas para empreender, gerar empregos, criar riquezas para o país*” (Acúrcio, et al., 2005, p. 12) tendo consciência da urgência na alteração de mentalidades e educando os jovens de hoje, para que amanhã sejam “*um povo participativo, sensível e produtivo, capaz de utilizar suas potencialidades e exercer suas atribuições com plenitude profissional, com atitude ética e empreendedora, para assumir os riscos de sugerir caminhos que beneficiem a todos*” (ibidem).

Estudos revelaram que embora uma educação formal não seja obrigatória para que um indivíduo seja empreendedor, mostraram que os empreendedores possuem um grau de escolaridade maior do que a população em geral (Hisrich & Peters, 2004), pelo que a escola assume um papel crucial na educação para o empreendedorismo.

Em Portugal, o Ministério da Educação, através do departamento de Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, lançou em 2006, o projecto “A Educação para o Empreendedorismo”, visando uma nova mentalidade escolar que valoriza e premeia o risco e a inovação. Segundo o departamento de Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, esta educação visando o empreendedorismo, deverá ter em conta seis princípios básicos: autonomia, flexibilidade, inovação, mudança, participação e cooperação. Para tal, devendo ser levadas a cabo, acções

participativas e colaborativas, potenciadoras das competências empreendedoras como a autoconfiança / assumpção de riscos; a iniciativa / energia; a resistência ao fracasso; o planeamento / organização; a criatividade / inovação; e as relações interpessoais (www.drec.min-edu.pt).

## **1.2 Comportamentos Basilares do Empreendedor**

Embora, como referido no ponto 1.1. os diversos estudos empíricos no sentido de estabelecerem um perfil do empreendedor com características inatas, não tenham tido quaisquer resultados (Gaspar, 2006) e embora existam diversas definições de empreendedor, existe um consenso relativamente ao comportamento do empreendedor, “*que inclui: (1) tomar iniciativa, (2) organizar e reorganizar mecanismos sociais e económicos a fim de transformar recursos e situações para proveito prático, (3) aceitar o risco ou o fracasso*” (Hisrich & Peters, 2004, p. 29).

Tendo em conta que a eficácia do comportamento e do perfil do empreendedor depende das circunstâncias do ambiente e da organização (Miettinen & Hedberg, 1993, cit. por Gaspar, 2006) e de que as capacidades necessárias para se ser empreendedor podem ser ensinadas (Shaver, 1995, cit. por Gaspar, 2006) pensamos que será correcto afirmar que na escola se poderá trabalhar no sentido de promover comportamentos empreendedores nos jovens. Além disso, se estudos recentes concluíram que um dos factores que determina a atitude empreendedora é de ordem emocional (Dominguez, 2002, cit. por Gaspar, 2006) e que a autoconfiança é uma característica necessária para se ser empreendedor (Hisrich & Peters, 2004; Acúrcio, et. al., 2004), parece-nos pertinente que estas constatações constituam o ponto de partida para a presente investigação, que baseando-se na exploração bibliográfica considerou como básicos os seguintes comportamentos empreendedores:

### **a) Autoconfiança**

A autoconfiança pressupõe a autoconsciência, isto é, obriga o indivíduo a apreender o seu eu como objecto da sua atenção, concentrando-se na aparência, acções e pensamentos próprios. Assim, “*a atenção voltada ao eu ativa o auto-esquema, e este,*

*por sua vez, provoca a auto-avaliação (Gibbons, 1990; Wicklund, 1975)” (Michener, DeLamater & Myers, 2005, p. 115).*

A auto-avaliação, ou juízo feito por um indivíduo acerca de si próprio, será extremamente importante para a construção do autoconceito nos jovens. Estudos realizados revelam que *“os pais afectam as auto-avaliações nas áreas de habilidade académica e atlética, enquanto os pares são influência importante na atractividade percebida”* (Michener, DeLamater & Myers, 2005, p. 107). O autoconceito do jovem será então moldado perante as reacções recebidas *“dos outros significativos”* aquando da interacção social. *“(Mannheim, 1966) sugere que as reacções percebidas dos outros efectivamente influenciam os autoconceitos”* (idem, p. 108).

Depois deste exercício cognitivo chega-se à auto-estima, sem a qual a autoconfiança se torna insustentável. De facto, segundo Michener, DeLamater e Myers (2005) os indivíduos que demonstram uma auto-estima elevada, revelam-se mais assertivos nas suas relações sociais, mais seguros de si nas suas decisões, mais ambiciosos e mais bem sucedidos na vida académica. Para estes autores, a experiência familiar, o *feedback* do desempenho e a comparação social influem nos níveis de auto-estima. No entanto, também referem que *“se considerarmos mais importantes identidades e traços avaliados positivamente, manteremos um alto nível de auto-estima geral mesmo admitindo certas fraquezas”* (Michener, DeLamater e Myers, 2005, pp. 121-122), o que leva a pressupor que através de sessões de literacia emocional, será possível ajudar os jovens a serem mais positivos e consequentemente a aumentarem a sua autoconfiança.

Se é verdade que *“As características do meio em que o adolescente desenvolve a sua existência, nomeadamente a família e a escola, têm particular importância na percepção de bem-estar e na satisfação com a sua própria vida.”* (Silva, 2006, p. 50), então entende-se que seja obrigatório que estas duas entidades se unam para que seja possível construir a autoconfiança nos jovens, tão necessária ao empreendedorismo.

Pais que sejam empreendedores e que estimulem a independência, a conquista e a responsabilidade, estarão a promover a autoconfiança nos seus filhos e a inculcar-lhes o espírito empreendedor (Hisrich & Peters, 2004).

A autonomia, paradoxalmente, tão desejada e tão temida pelos jovens, constitui, de facto, *“a tarefa desenvolvimental mais importante da adolescência”* (Fleming, 2005, p.98) e um marco que estimula a autoconfiança. Como tal, será uma postura inerente ao empreendedor. Segundo Carvalho, a *“autonomia da condição humana advém-lhe*

*precisamente da sua natureza educativa, isto é, da sua plasticidade, da sua capacidade de modelação*” (1998, p. 57). Baumrind, concluiu que *“a autonomia na adolescência é fomentada por atitudes parentais que conjuguem em simultâneo a definição clara de limites e regras para o comportamento e uma relação calorosa de aceitação”* (cit. Por por Fleming, 2005, p. 99).

No entanto, a autoconfiança deverá ser inculcada de forma realista e coerente, pois a autoconfiança exacerbada poderá gerar prepotência obstruindo o espírito empreendedor. Dever-se-á levar os jovens a perceber que não são detentores de verdades absolutas, sem no entanto desvalorizar as suas ideias.

Para Bandura (2000), as convicções pessoais, no que respeita à auto-eficácia, constituem um dos factores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação.

Considera-se que o jovem possui autoconfiança quando os seus comportamentos e atitudes demonstram:

- Capacidade de se automotivar;
- Capacidade de se auto-avaliar;
- Capacidade de adaptação às diversas circunstâncias (flexibilidade);
- Resistência ao fracasso – *“Empreendedores aprendem com as próprias experiências de fracasso”* (Acúrcio, et. al., 2005), perseverança;
- Assumpção de uma postura de autonomia;
- “Locus de Controle”, isto é, possuir um sentido bem fundamentado das suas capacidades confiando nas mesmas. Acreditar que a sua realização depende de si mesmo e não de forças externas sobre as quais não tem controle. Ver-se com capacidade para se controlar a si mesmo e para influenciar o meio de tal modo que possa atingir os seus objectivos.

## **b) Criatividade**

Segundo os estudiosos do empreendedorismo, a criatividade constituirá uma das características mais importantes do empreendedor (Hisrich & Peters, 2004; Acúrcio, et. al, 2005), sendo a mesma *“a capacidade de gerar respostas novas e resolutivas a problemas ou necessidades emergentes ou habituais”* (Trilla et. Al., 2004, p. 176).

No entanto, David Best defende que deverá, obrigatoriamente, existir uma lógica na criatividade não sendo esta uma manifestação aleatória, isto é, *“são necessários uma*

*compreensão segura e competente da disciplina bem assim como a técnica e os critérios duma actividade para existir a possibilidade de se ser criativo*” (1996, p. 133) apoiando “*fortemente a importância de estímulo do processo criativo*” (idem, p. 139), ou seja, a criatividade revela-se passível de ser educada. Então, se “*ser criativo num vazio não só é impossível, como é destituída de sentido*” (Best, 1996, p. 145), entende-se que para o jovem conseguir ser criativo deverá estar preparado tecnicamente, ou seja, é fundamental uma educação formal, adquirindo critérios de uso objectivos já existentes, para que depois o jovem produza criatividade.

Nesta sequência de raciocínio, a escola deve abarcar simultaneamente a educação formal e informal. A educação formal para munir os jovens de conhecimento técnico e a educação informal para através de sessões de literacia emocional, acções de animação sociocultural e actividades extracurriculares, permitir aos jovens desenvolver a capacidade criativa.

Consequentemente, presumimos um *feedback*, em que a criatividade gerada pela educação formal e informal, poderá levar a maior sucesso escolar e aumento da auto-estima, uma vez que o jovem dotado de criatividade, conseguirá maior capacidade de resolução, concentração e mais facilidade em definir alternativas. A capacidade criativa dos jovens pressupõe que a escola se encontre munida de professores emocionalmente inteligentes, funcionários empreendedores e pessoal especializado.

Considera-se que o jovem possui criatividade quando os seus comportamentos e atitudes revelam:

- Capacidade de inovar – procura sistemática da inovação (procurar soluções para problemas e necessidades);
- Necessidade de independência e ambição;
- Gosto pelas várias formas de arte;
- Capacidade de concentração;
- Auto-estima elevada (que funciona como causa e efeito).

### **c) Perspicácia**

A perspicácia pressupõe agilidade de compreensão e capacidade de previsão, uma orientação para o futuro, planeamento e iniciativa. Quem detém esta característica age

antes de ser solicitado, conseguindo actuar no momento certo e da forma certa. Quando erra admite o erro, pois só assim será possível o progresso (Hermann, 2004).

Os empreendedores possuem uma enorme capacidade de perceber oportunidades, definindo com clareza os objectivos de curto prazo e esboçando os objectivos a longo prazo, e conseguindo prever as barreiras que poderão surgir e formulando diversas estratégias para as superar, trabalhando sempre no intuito de atingir a eficiência (Acúrcio, et. al., 2005).

Considera-se que o jovem é perspicaz quando revele comportamentos e atitudes que mostrem:

- Capacidade de iniciativa e dinamismo;
- Capacidade de criar ideias simples e eficazes (maximização de oportunidades – agregar valor);
- Capacidade de trabalhar por objectivos (pró-activo: levar os projectos até ao fim);
- Capacidade de reconhecer uma boa oportunidade e de criar recursos para explorar a mesma (reconhecer e explorar oportunidades – introduzir mudança);
- Capacidade de planear e organizar

#### **d) Capacidade de Avaliar**

A empatia é uma competência emocional que assume um papel igualmente importante no empreendedorismo. Se o indivíduo for capaz de perceber aquilo que o próximo sente e deseja, conseguirá mais facilmente ser assertivo na tomada de decisões (Goleman, 1997).

A capacidade de avaliar pressupõe que o indivíduo visualize os vários cenários possíveis aquando da tomada de uma decisão e que o mesmo consiga imaginar várias alternativas para conseguir atingir aquilo que preconiza (Gaspar, 2006). Tal capacidade implica que o indivíduo tenha gosto pela aprendizagem e conhecimento, pois só assim poderá ser capaz de calcular os riscos e prever os vários cenários na área em que actue.

Como referem Hisrich & Peters, independentemente de serem financeiros, sociais ou psicológicos, verifica-se que *“praticamente todas as definições recentes de empreendedor mencionam um componente de aceitação de riscos”* (2004, p.78).

O verdadeiro empreendedor procura informação antes de definir as metas e escolher estratégias, pois não basta ter abertura para o risco, é preciso que os riscos sejam moderados e calculados (Acúrcio, et. al., 2005). O empreendedor aceita o risco *“desde que as chances de sucesso sejam maiores que as de fracasso”* (Acúrcio, et. al., 2005, p.33) e depois de obter *“muitas informações para diminuir a margem de erro e de calcular com cuidado as chances de fracasso e as possíveis perdas”* (ibidem).

Considera-se que o jovem possui capacidade de avaliar quando evidenciar comportamentos e atitudes que demonstrem:

- Capacidade de perceber aquilo que os outros sentem (empatia);
- Capacidade e disposição para assumir riscos moderados e calculados;
- Capacidade de decisão e assumir responsabilidades;
- Gosto pela aprendizagem contínua ao longo da vida;
- Capacidade de detectar e empreender a mudança.

#### **e) Conseguir Boas Relações Interpessoais**

Conseguir boas relações interpessoais impele saber comunicar, isto é, saber ouvir e saber dizer, respeitando as opiniões contrárias, aceitando as sugestões e críticas que lhe sejam dirigidas e conseguindo um relacionamento harmonioso com o próximo. Para alcançar esta capacidade, a literacia emocional assume um papel vital, já que dispõe dos meios necessários para cultivar as aptidões sociais e consequentemente permitir boas relações interpessoais.

De uma forma geral, o empreendedor é assertivo, ou seja, *“é capaz de falar claramente e com firmeza sobre suas intenções e opiniões, sem perder-se em rodeios”* (Acúrcio, et. al., 2005, p.34). O empreendedor tem consciência que para atingir os seus objectivos precisa da colaboração de outros, pelo que se preocupa em manter relações cordiais com todos e procura desenvolver a capacidade de convencer os outros a agir da forma que mais lhe convém (ibidem).

Considera-se que o jovem consegue boas relações interpessoais quando os seus comportamentos e atitudes evidenciam:

- Capacidade para resolver conflitos e negociar desacordos;
- Capacidade de comunicação, estabelecendo uma rede de contactos externos que o auxiliam;
- Capacidade de trabalhar em equipa;
- Capacidade de motivar os outros, preocupando-se em conhecer a opinião daqueles que o rodeiam, valorizando-os, estimulando-os e recompensando-os;
- Capacidade de cooperação e de participação

A capacidade de conseguir boas relações interpessoais, bem como todas as outras características do empreendedor mencionadas, remetem para o empreendedorismo em educação, exposto no ponto seguinte (1.3). Defendendo-se que primeiro se deve empreender “*para a cidadania, a colaboração, o amor, a felicidade, a sensibilidade e, a partir daí, empreender para gerar riquezas materiais*” (Acúrcio et. al., 2005, p. 43).

### **1.3. Empreendedorismo na Educação**

Apesar de, em Portugal, verificarmos que existe uma tendência de aumento da população com formação superior, ainda não é o suficiente. A proporção de empregos que requerem competências mais qualificadas tende a aumentar, pelo que se prevê que o trabalhador indiferenciado encontre cada vez mais dificuldades em encontrar emprego. Além disso, para a realização de tarefas já existentes, as qualificações exigidas são cada vez maiores, pelo que investir na educação significa não só uma vantagem para os jovens que procuram emprego como para as empresas, que poderão a médio prazo constatar um acréscimo da qualidade dos serviços.

No dizer de Pires, embora actualmente não se disponha “*de evidência empírica suficiente para esclarecer as relações entre o investimento em educação e os resultados económicos esperados*” (2001, p. 118), a realidade portuguesa apresenta medidas de política educativa que não estão de acordo com as teorias do desenvolvimento económico. Podendo este panorama mudar, caso o Ministério da Educação leve a cabo, de forma eficaz, o projecto “A Educação para o Empreendedorismo”, que visa promover o empreendedorismo na educação, através de uma “*educação transversal para a vida;*

*centrada na acção; focalizada no processo e nos resultados; coerente e constante; integrada multidisciplinarmente; contextualizada; auto-construída pelos/as alunos/as”* (www.drec.min-edu.pt).

Portugal não pode fugir à globalização, pelo que deve preocupar-se em preparar os jovens para um mercado cada vez mais tecnológico e competitivo, caso contrário, num futuro não muito longínquo poderá ser invadido por mão de obra especializada vinda de outros países da Europa, engrossando ainda mais as fileiras de desempregados. Pelo que é *“preciso integrar a educação e a preparação para o mercado de trabalho, aspecto fundamental para tornar o país competitivo”* (Acúrcio, et. al., 2005, p.44).

O empreendedorismo na educação, poderá ser um caminho para combater a crise actual que o país atravessa, e uma das vias será certamente preparar os jovens nas escolas para a aquisição de competências criativas, inovadoras e empreendedoras. Conforme referem Hisrich e Peters (2004), é essencial que se formem empreendedores para que um país consiga o bem-estar económico. É fundamental apostar nas novas tecnologias e no ensino profissional, estudar formas mais motivantes de transmitir o saber formal, e promover acções de educação informal. As capacidades empreendedoras podem nascer com os indivíduos, mas também pode ser ensinadas ou estimuladas, algo que tem falhado no ensino português.

A escola passa a ser o palco de toda esta empreitada, tendo consciência que se o jovem estiver *“inserido no ambiente empreendedor adquire competências técnicas, tornando-se um profissional mais preparado e participativo”* (Acúrcio, et. al., 2005, p. 14) e que uma educação que promova o espírito empreendedor será uma *“educação que gera no educando a autonomia de pensamento, sentimento, valoração, iniciativa e acção para empreender a própria vida, participando de forma consciente, efetiva e criativa na transformação da sociedade em que vive”* (ibidem).

Desde o Relatório Faure (1972), “Learning to Be”, em que foi proposto à comunidade internacional uma educação global cujo pilar é a educação continua, até ao Relatório Delors (1996), “L’Éducation: Un Trésor Est Caché Dedans”, cuja bandeira é a aprendizagem ao longo da vida, a sociedade em geral, sofreu mutações muito importantes. Embora o conceito *aprender a ser*, se mantenha absolutamente imprescindível para os actuais desafios da educação, o devir aponta para a *“necessidade de ligar a mão à inteligência, o indivíduo à sociedade, a aprendizagem cognitiva à não-cognitiva, o conhecimento velho ao novo, os processos de aprendizagem formais aos não-formais.”* (Carneiro, 2003, p.48).

A aprendizagem ao longo da vida, obriga a novas metodologias educacionais que não se restringem aos processos de escolarização e ensino. É evidente que a alfabetização possibilita a competência técnica para transformar a informação em conhecimento, isto é, para a competência cognitiva. No entanto, não basta possuir altos níveis de educação, *“a necessidade de uma formação de base larga e que actue não só ao nível dos conhecimentos, mas também ao nível das atitudes. Nomeadamente, é preciso que a escola desenvolva um espírito de iniciativa e de criatividade, até mesmo espírito de risco.”* (Eng.º João Proença, CNE, 1996, p.35).

O Relatório da Comissão Internacional para a Educação no século XXI, refere quatro princípios que constituem os quatro pilares da aprendizagem: aprender a ser; aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos. Se aprender a conhecer está intimamente ligado ao empreendedorismo, uma vez que se encontra imerso nos domínios do progresso científico e do avanço tecnológico, já o aprender a ser e o aprender a viver juntos, estão intimamente ligados a competências emocionais, como as aptidões sociais e a empatia. Quando Carneiro refere que, *“este pilar concerne a construção duradoura da identidade – pessoal ou colectiva – e a formação pessoal”* e que *“implica uma viagem interior ao longo da vida”* (2003, p.373), está a falar do autoconhecimento, da autoconsciência emocional, da capacidade de gerir emoções e da automotivação. Quando o mesmo autor refere que aprender a viver juntos *“Versa os valores nucleares da cidadania e da construção da identidade, graças aos processos da múltipla participação.”* (idem), está a corroborar a importância da literacia emocional, pois só a empatia e a capacidade de gerir relacionamentos e as próprias emoções permitirá uma cultura de paz e tolerância à alteridade.

O empreendedorismo na educação será manifestamente mais do que um programa social (Acúrcio, et. al, 2005), não só se encontra imbuído de um sentimento de inclusão, permitindo que todos os jovens estejam em igualdade de oportunidades no que respeita à aquisição de competências que no futuro lhes permitirão ter uma maior facilidade de ingresso no mundo laboral. Como também poderá alterar completamente a postura do ser humano em sociedade, se colateralmente forem criados dispositivos como a literacia emocional. Caberá à escola o desafio de educar os jovens para que sejam inovadores, autónomos, responsáveis, conscientes, determinados e emocionalmente competentes.

O Ministério da Educação, com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, ao estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, dá um importante passo no sentido de promover o empreendedorismo, quando na

alínea c), do artigo 3.º, garante, a par das áreas curriculares disciplinares a existência de áreas curriculares não disciplinares, como a área de projecto, o estudo acompanhado e a formação cívica. De facto, a educação empreendedora pressupõe o desenvolvimento de todas as capacidades das crianças e dos jovens, desde as criativas, às intelectuais, emocionais, sociais e motrizes.

Perante as mais recentes descobertas no estudo da cartografia cerebral, face às características sociais emergentes da globalização e perante a crescente falta de um projecto de vida por parte dos jovens, chega-se à conclusão que o ensino deve englobar todos os aspectos do ser humano. *“Afinal de contas, o cérebro não comanda apenas os processos mentais mas também, e de igual forma, os movimentos corporais, os órgãos sensoriais e as sensações emocionais.”* (Martin & Boeck, 1997, p.184).

#### **1.4. Empreendedorismo: O Caminho para a Excelência na Educação**

Consideramos, nesta investigação, que a escola deverá ser abordada numa óptica empreendedora lutando pela excelência. Para tal, torna-se pertinente uma visão empresarial, em que os alunos são “clientes”, nunca esquecendo que o objectivo é de ordem social, mas adoptando algumas ferramentas de gestão empresarial essenciais ao bom funcionamento de uma instituição. Torna-se pertinente a existência de uma gestão eficaz, inovadora e perspicaz de forma a conseguir obter fundos que permitam financiar actividades que promovam o empreendedorismo e a literacia emocional.

“O enfoque no cliente é, com efeito, o grande inspirador de uma profunda reforma do sistema de financiamento. Em bom rigor, na sua génese encontra-se a admissão de que a educação como processo de capitalização humana tanto gera benefícios públicos como privados, no fluxo de rendimentos que é capaz de gerar ao longo de toda a vida activa. E, ainda, radica na convicção teórica, absolutamente corroborada pela evidência empírica, de que os benefícios privados são sensivelmente superiores aos sociais.” (Carneiro, 2003, p.111)

Além disso, é essencial a permanente articulação entre técnicos de diferentes serviços para criar sinergias e rentabilizar recursos humanos e físicos de forma eficiente e eficaz, construindo uma política social activa e inclusiva. Só possuindo os meios técnicos e financeiros é possível promover uma escola inovadora, actual, empreendedora e adaptada às exigências e necessidades reais dos jovens e até mesmo dos docentes. Segundo Carneiro (2003, pp. 110-111):

“O Estado- Providência ou assistencial é progressivamente substituído por uma nova ordem em que se postula filosoficamente o máximo de liberdade social na realização do pluralismo educativo, cultural e institucional.

No que interessa aos métodos de ensino, as pedagogias vigentes numa escola de massas são gradualmente convertidas em **pedagogias interactivas**, que se constroem a partir de uma abertura total da escola às potencialidades formativas do meio envolvente.

O saber curricular deixa de assentar exclusivamente na solidez dos saberes científicos e na grelha das disciplinas para permitir a respiração intersticial de projectos interdisciplinares ou multidisciplinares.”)

O economista sueco Kjell Nordstrom, sendo o nono especialista em gestão mais importante do mundo, defende que as empresas, para sobreviverem num mercado cada vez mais competitivo devem considerar os seguintes aspectos: “*A primeira é saber lidar com as pessoas, gostar delas, inspirá-las. A segunda é apostar no entretenimento (...). E a terceira é fazer o mínimo possível dentro de portas e comprar o máximo dos melhores.*” (Revista Discurso Directo, p.16-17). Para as escolas podemos transpor algumas ideias, nomeadamente no que diz respeito à parte humana. Segundo este economista “*Chegou a era dos líderes emotivos, com capacidade de resolver conflitos, de comunicar, de inspirar e de mover as pessoas.*” (ibidem).

Se gerir “*é o processo de trabalhar com e através dos outros a fim de atingir eficazmente os objectivos organizacionais usando eficientemente os recursos escassos num contexto em mudança.*” (Sousa, 1990, p.32), pode dizer-se que o tipo de gestão tem grande importância para o sucesso do empreendedorismo na escola.

Qualquer instituição de cariz social, nomeadamente a escola, deverá ter por base os seguintes paradigmas: da qualidade, da informação, da satisfação, humano e financeiro (embora possa parecer um contra-senso juntar estes dois últimos paradigmas num projecto educativo, é fundamental para a sua sobrevivência uma boa gestão financeira).

Pretende-se com isto, um quadro de pessoal estável, qualificado e altamente competente; levar a cabo estratégias de marketing que naturalmente se orientarão para a satisfação das necessidades e desejos dos colaboradores e da população alvo; uma gestão capaz de gerir a informação; uma gestão conhecedora daquilo que motiva as pessoas, adoptando medidas construtivas para melhorar a *performance* dos seus colaboradores e cativando cada vez mais jovens.

O clima de trabalho, isto é, as boas relações criadas entre os docentes, colaboradores e a hierarquia é fundamental para o aumento da produtividade. Segundo Ortsman, “*Os indivíduos têm naturalmente necessidade de pertencer a um grupo. Querem ser amados e respeitados*”, isto é, para além de gostarem que reconheçam as

suas capacidades “*desejam ser úteis (...) Se estas necessidades de pertença forem satisfeitas, os indivíduos cooperarão naturalmente*” (1978, p.46).

Ortsman diz que “*Para mudar a organização da empresa, é preciso começar por instaurar nela uma atmosfera mais permissiva. A expressão das emoções, das dificuldades vividas, das hesitações (...) deve encorajar-se.*” (1978,p.120), pois os sentimentos e a afectividade fazem parte da personalidade, é necessário que se possam expressar livremente.

Aproveitando o facto de muitas empresas pretenderem algum prestígio querendo transmitir uma imagem de preocupação com a cultura e a sociedade, a escola poderá angariar apoios financeiros das mesmas, promovendo em troca publicidade (por exemplo, colocando *outdoors* na escola, mencionando que determinada empresa contribuiu para que fosse possível determinada actividade e/ou promovendo determinados produtos que são comercializados pelas empresas).

A escola deverá promover uma cultura que valorize o bem-estar dos que irão prestar serviço na escola e daqueles que a ele irão recorrer. Uma cultura baseada na ética, onde se respeitem as opiniões e modos de vida de todos os participantes, e o respeito pelo interesse da sociedade. Para tal, poderá criar um *work shop* mensal, com todos os colaboradores, pretendendo-se com isso, que a informação chegue a todos, permitindo que tenham pleno conhecimento das normas e procedimentos a seguir, e que todos se possam manifestar em relação a determinadas situações, podendo-se utilizar, nestas reuniões, o *brainstorming*, sempre que se pretenda angariar ideias e soluções para determinadas situações pontuais, criando simultaneamente um sentimento de pertença e estima nos colaboradores.

Neste projecto pretende-se obedecer aos princípios básicos orientadores de qualquer projecto pedagógico (Carvalho & Baptista, 2004), que serão: o sentido transformador (o educador social enquanto promotor de mudança); o sentido integrador (o educador social enquanto mediador social); e o sentido ético (o educador social enquanto pessoa detentora de capacidades emocionais como a empatia e o bom relacionamento interpessoal).

Não se poderá ambicionar estar entre os melhores da Europa, descurando a importância de educar para o empreendedorismo. Na Alemanha, já em 1990 foram implementados programas destinados à promoção do empreendedorismo. Na Finlândia, já em 1995 o Ministério do Comércio e Indústria coordenou e lançou o decénio do empreendedorismo. A França, desde 2001 que promove o ensino do empreendedorismo nas

universidades. Nos Estados Unidos, o governo americano gasta centenas de milhões de dólares anualmente em programas de apoio ao empreendedorismo (Dornelas, 2001).

Para obter a excelência, o ensino português deverá seguir o caminho da maioria dos países desenvolvidos, investindo meios financeiros e humanos para uma escola empreendedora que educa para o empreendedorismo e que arrisca apoiar-se em meios alternativos como promover competências emocionais nos jovens, contribuindo assim para uma sociedade mais rica em valores humanos e consequentemente criadora de mais riqueza material de forma sustentada. Toda a linha de pensamento seguida baseia-se na convicção de que:

“o futuro do empreendedorismo parece brilhante (...) a educação empreendedora nunca foi tão importante em termos de cursos e pesquisa académica (...) jornais prestigiados, como o New York Times, o Wall Street Journal e o Washington Post, concentram-se no espírito pioneiro dos empreendedores de hoje, descrevendo como esse espírito beneficia a sociedade, o que mantém os Estados Unidos na liderança tecnológica” (Hisrich & Peters, 2004, pp.41-42)

Para que melhor se possa entender a razão de neste projecto remetemos para o ponto seguinte onde defendermos a transversalidade do empreendedorismo às competências emocionais.

### **1.5. Transversalidade do Empreendedorismo às Competências Emocionais**

Partindo de tudo aquilo que já foi dito no ponto anterior e sabendo-se que um dos factores que determinam a atitude empreendedora é de ordem emocional (Dominguez, 2002, cit. por Gaspar, 2006), é pertinente a necessidade de se educar emocionalmente os jovens, pois tudo o que tem sido preconizado pela UNESCO, aponta para o facto de a educação ir assumindo “*um papel crescente na construção dessa nova sociedade em tempo, em funções, em conteúdos de aprendizagem das cognições, atitudes, valores, etc.*” (CNE, 1996, p.79). Se é verdade que a educação em “*qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a da sua expressividade*” (Paulo Freire, cit. por Prof. Dr. Rui Canário, CNE, 1996, p.56), então também é verdade que a literacia emocional é um bem necessário e imprescindível para o bem estar das sociedades futuras e uma ferramenta essencial nas escolas.

Nos Estados Unidos, há já muito tempo que existem várias escolas que adoptaram para os seus currículos aulas de literacia emocional, a que chamam “Ciência do Eu”, “Desenvolvimento Social”, “Aprendizagem Social e Emocional”, “Inteligências pessoais”, entre outras. O objectivo destes programas educacionais será prevenir problemas específicos, como o hábito de fumar, o consumo de drogas, a gravidez, o insucesso escolar e a violência entre os jovens. Nestas escolas não só é utilizado o afecto para educar, como se educa o próprio afecto. As crianças e jovens que frequentam estas escolas, não só são capazes de reconhecer os sentimentos, como conseguem perceber se são os sentimentos que determinam uma decisão e conseguem prever as consequências de uma opção alternativa (Goleman, 1997).

Neste caso pretendemos promover a capacidade empreendedora do aluno, estimulando a criatividade e trabalhando a sua auto-estima. Para tal, consideramos a literacia emocional como o caminho mais óbvio para desenvolver nos jovens, as características essenciais de um espírito empreendedor.

Para que a escola seja palco desta missão, o professor deve tomar consciência do poder que tem sobre o adolescente, pois a sua atitude condicionará a construção da auto-imagem do jovem. Como refere Sampaio, “*são as atitudes do professor que vão marcar de forma positiva ou negativa a ideia que temos de nós e a crença nas nossas capacidades*” (2002, p. 228). Autoritarismo nunca foi e nunca será sinónimo de autoridade. Para Mosquera, “*a autoridade emana da lealdade e, ao mesmo tempo, da aceitação que os outros indivíduos dão àqueles que consideram seu líder*” (1976, cit. por Rodrigues, 2006). Além disso, segundo Rogers, “*a aprendizagem significativa é aquela que acontece quando o professor é capaz de aceitar o aluno tal como ele é e compreender os sentimentos que ele manifesta*” (1970, cit. por Rodrigues, 2006).

Propomos que os comportamentos empreendedores sejam estimulados pela aprendizagem de competências emocionais que poderão ser administradas, por psicólogos ou educadores sociais, em espaços e horários distintos das matérias curriculares, mas também poderão fundir-se em matérias como a saúde, os estudos sociais, o português ou o desenho. Para tal, será necessário preparar os professores, sendo-lhes proporcionado a frequência de cursos de literacia emocional preferencialmente financiados pelo Estado Português. No artigo 73.º, ponto 2, da CRP quando se defende que “*O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, (...) o desenvolvimento da*

*personalidade e do espírito de tolerância*” o Estado compromete-se com a ideia deste projecto.

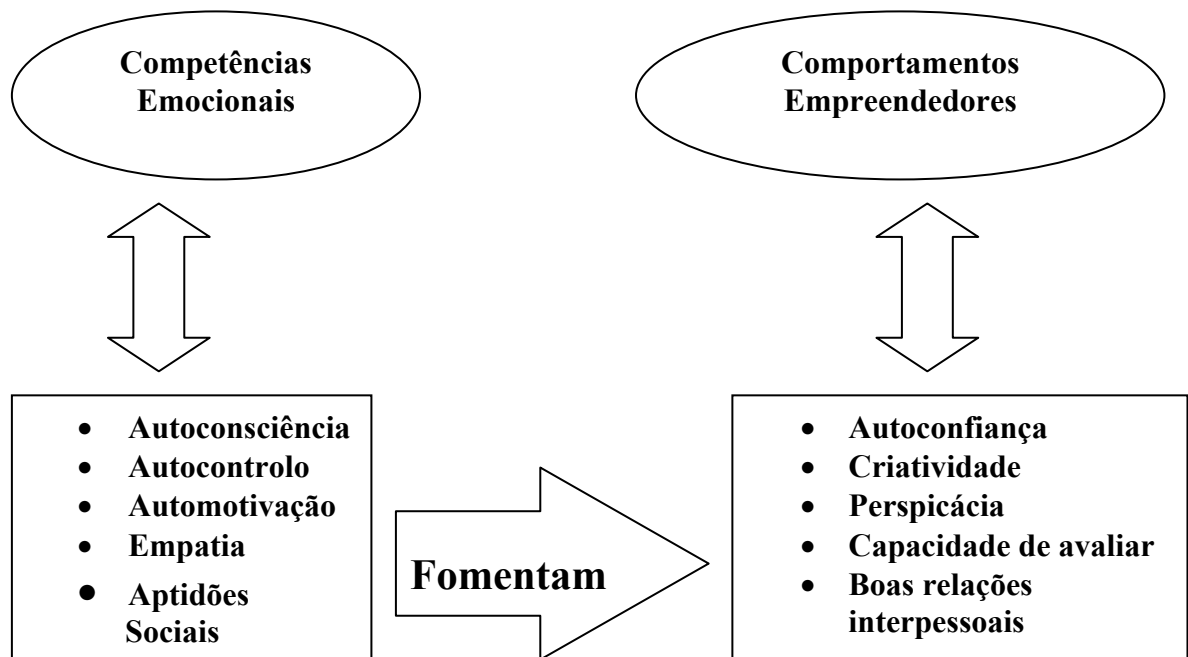
Para que se consiga atingir resultados, o professor deverá possuir competências emocionais, deverá ser capaz de “ler nas entrelinhas”, as várias mensagens que os jovens transmitem, sejam elas por palavras, feições, tom de voz, gestos, postura do corpo, movimentos corporais ou contracção muscular. Cabendo-lhe o papel de autoridade, pertence-lhe também a tarefa de estar atento a todas as manifestações óbvias e muitas vezes discretas dos seus estados de espírito, das suas angústias e problemas (Pereira & Pinto, 2001).

Consciente que representa, muitas vezes, o único modelo de conduta para o educando, deverá ter a preocupação de dar o exemplo, pois como refere Makarenko (cit. por Villela) “*O exemplo não é a melhor forma de ensinar, é a única*” (Acúrcio, et. al., 2005, p. 54). Presumimos, então, que é necessário trabalhar, no sentido de se ter uma escola com profissionais com competências emocionais que proporcionem aos jovens educandos, a possibilidade de também estarem dotados dessas competências para assim estarem mais aptos a desenvolver capacidades empreendedoras.

Com a finalidade de estimular as características empreendedoras nos alunos, Villela refere:

- \* Dê espaço para a criatividade. Procure estimular a quebra de pensamento linear. Uma boa ideia faz toda a diferença. Além disso, pessoas criativas são mais soltas, autoconfiantes e propensas à solidariedade.
  - \* Dê espaço para o diálogo. Crie espaço para a exposição de relatos e sentimentos de seus alunos.
  - \* Dê espaço para a emoção (sua e de seus alunos).
  - \* Crie situações que fortaleçam o respeito mútuo, a colaboração e o exercício da empatia, eliminando todo e qualquer tipo de discriminação.
  - \* Evite dar respostas prontas. Provoque nos seus alunos a busca da informação, o desejo de realizar algo por esforço próprio. Surpreenda-os com perguntas desafiantes.
  - \* Abandone a postura paternalista em sua relação com os alunos. Estimule a busca de condições para melhorias constantes.
  - \* Valorize a experiência de cada um. Promova um ambiente que favoreça a auto-avaliação, o fortalecimento da auto-estima individual e do grupo.
  - \* Pense e replaneje em ação. Esteja atento aos fatores externos. A velocidade é enorme e a necessidade maior ainda! Portanto, é hora de ação! Provoque os alunos para perceberem essa realidade.
  - \* Faça dos recursos tecnológicos um grande parceiro.
  - \* Estimule a capacidade de análise crítica de seus alunos diante das situações que se apresentem a fim de participarem das decisões que afetarão suas vidas.
  - \* Crie espaço, em sua escola, para o protagonismo de seus alunos. Incentive-os a sonhar, criar e agir!
  - \* Não descuide de suas próprias habilidades como educador empreendedor.”
- (cit. por Acúrcio, et al., 2005, p. 54)

Partindo da análise feita, concebemos o seguinte esquema:



**FIGURA I:** O papel das Competências Emocionais nos Comportamentos Empreendedores

Fonte: Goleman, 2005 b; Trilla et al., 2004; Carmo, 2000; Acúrcio et al., 2005.

A autoconfiança requer capacidade de se automotivar e resistência ao fracasso o que implica automotivação e autocontrolo; a criatividade requer capacidade de concentração, conseguida pelo autocontrolo e automotivação; a perspicácia requer capacidade de trabalhar por objectivos e de reconhecer uma boa oportunidade, implicando automotivação, autocontrolo e autoconsciência; a capacidade de avaliar requer competência para perceber aquilo que os outros sentem e aptidão para assumir riscos moderados e calculados, o que por sua vez demanda empatia e autoconsciência; as boas relações interpessoais requerem capacidade de comunicação, trabalhar em equipa e resolver conflitos, o que por sua vez requer aptidões sociais e empatia.

Efectivamente revela-se fácil estabelecer uma ligação entre emoções e comportamentos empreendedores, quando se sabe que é muito difícil:

- a) Ser criativo quando se está permanentemente triste;
- b) Ter gosto pela aprendizagem contínua quando se está desmotivado;
- c) Ter capacidade de concentração quando se está com problemas emocionais;
- d) Ser perspicaz quando as emoções negativas bloqueiam o raciocínio;
- e) Ter capacidade de resolver conflitos quando em casa os pais estão em permanente discussão e na escola se é vítima de *bullying*;

- f) Ser capaz de trabalhar em equipa quando não existe empatia;
- g) Ser capaz de resistir ao fracasso e às humilhações quando não se tem capacidade de automotivação;
- h) Ter iniciativa e dinamismo quando não se tem auto-estima;
- i) Empreender novas ideias quando se está emocionalmente confuso;
- j) Ser independente e ambicioso quando os pais são castradores e autoritários.

Sabendo-se que para o adolescente, “os «eus» social, sexual, vocacional e filosófico” (Wall, 1975, p. 27) constituem as preocupações primordiais na sua vivência, e que a escola ao desenvolver um programa adaptado a estas preocupações, estará conseqüentemente, a “*provocar interesse, motivação e por conseguinte aprendizagem*” (idem, p.36), entende-se necessário proporcionar ao adolescente o apoio necessário, promovendo acções de animação sociocultural orientadas para as preocupações emocionais que tanto os atormentam.

Sendo as competências emocionais fundamentais para o sucesso do indivíduo (Goleman, 1997), serão certamente úteis no desenvolvimento da capacidade empreendedora. “*Para que uma pessoa seja capaz de empreender a própria vida, no todo ou em algum aspecto específico, deve ser estimulada e orientada (...) utilizando, desde a concepção das ideias até sua completa realização, a multiplicidade de sua inteligência, suas competências e suas habilidades*” (Acúrcio et al., 2005, p. 15).

## CAPÍTULO II – COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

### 2.1. As raízes das Competências Emocionais

Embora o conceito “Inteligência Emocional” seja muito recente na história da psicologia, uma vez que só em finais do século XX começou a ser utilizado, já em finais do século XIX, Charles Darwin, com os seus estudos acerca da importância da expressão emocional na adaptação das espécies animais, em finais do século XIX, abriu a primeira janela para as investigações sobre a “Inteligência Emocional” tida nos dias de hoje como uma realidade perceptível. Na realidade, ao longo da exploração bibliográfica realizada para este projecto constatámos que poucos são os estudiosos desta área que não fazem uma referência a este cientista inglês.

A preocupação dos investigadores nesta área remonta a princípios do século XIX, quando em 1920, Edward Thorndike (cit. por Bar-On, 2005), publicou um trabalho sobre “*social intelligence*”, baseando-se na descrição, definição e avaliação dos comportamentos socialmente adequados. Após alargada pesquisa bibliográfica verificámos que comportamentos adequados e inteligência emocional estão intrinsecamente ligados.

Em 1975, Howard Gardner, começou a formulação da ideia de “inteligências múltiplas”, identificando oito inteligências às quais mais tarde adicionou mais duas, que são a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal. No entanto, segundo alguns investigadores desta área, a descrição de Gardner sobre estas duas inteligências foi incipiente no enfoque do papel das emoções.

Actualmente, no intuito de eliminar dúvidas e para se evitarem controvérsias e se clarificar a teoria da inteligência emocional, ficou estabelecido pela comunidade científica desta área de investigação que existem basicamente três grandes modelos sobre inteligência emocional, sendo que a:

“Encyclopedia of Applied Psychology (Spielberger, 2004) recently suggested that there are currently three major conceptual models: a) the Salovey – Mayer model (Mayer & Salovey, 1997) which defines this construct as the ability to perceive, understand, manage and use emotions to facilitate thinking, measured by an ability-based measure (Mayer et al., 2002); b) the Goleman model (1998) which views this construct as a wide array of competencies and skills that drive managerial performance, measured by multi-rater assessment (Boyatzis et al., 2001); and c) the Bar-On model (1997b, 2000) which describes a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that impact intelligent behaviour, measured by self-report (1997a, 1997b) within a potentially expandable multi-modal approach including interview and multi-rater assessment (Bar-On & Handley, 2003a, 2003b)” ( [www.eiconsortium.org](http://www.eiconsortium.org))

### **a) A “Inteligência Emocional – Social” de Reuven Bar-On:**

Nos anos 80, o psicólogo israelita Bar-On, iniciou o seu trabalho nesta área, como fazendo parte da sua tese de doutoramento. No entanto, actualmente este investigador prefere o conceito “*emotional-social intelligence*” em detrimento dos conceitos *inteligência emocional*, ou *inteligência social*. Bar-On (2005), refere que na elaboração do seu modelo se baseou na teoria de Charles Darwin, quanto à importância da expressão emocional na sobrevivência e adaptação, na descrição de Thorndike da inteligência social e nas mais recentes descobertas sobre o circuito neural (Damásio, 1994; LeDoux, 1996, cit. por Bar-On, 2005), permitindo-lhe chegar ao EQ-i (Emotional Quotient Inventory).

Segundo Bar-On (Bar-On & Parker, 2002), revela-se essencial a utilização desta escala para identificar as competências e habilidades pessoais, emocionais e sociais, para que depois se possam desenvolver as habilidades e competências necessárias para que o indivíduo fique mais ciente das suas emoções e das dos outros, para ser mais assertivo, e ser mais capaz de resolver problemas, ser menos impulsivo, lidar melhor com o stress, ser mais autoconfiante e lidar melhor com os outros. Em suma, ser capaz de utilizara as emoções para proveito próprio, permitindo-lhe ter êxito perante as adversidades, exigências e pressões do meio envolvente.

Esta escala de avaliação da inteligência emocional baseia-se na auto-análise, em que o indivíduo responde, numa escala de Likert de cinco pontos, que varia entre (1) “Muito raramente” até (5) “Muitas vezes”, a questões que fazem parte de cinco escalas que por sua vez incorporam diversas subescalas (Bar-On & Parker, 2002), conforme o quadro que se segue:

## Quadro II – Escalas e Subescalas de Bar-On

Escala	Subescala
Intrapessoal	* Autoconsciência Emocional * Assertividade * Auto-estima * Realização Pessoal * Independência
Interpessoal	* Relacionamento interpessoal * Responsabilidade Social * Empatia
Adaptabilidade	* Resolução de Problemas * Flexibilidade * Procura da Veracidade
Domínio do Stress	* Tolerância ao Stress * Controlo do impulso
Humor Usual	* Felicidade * Optimismo

Fonte: Adaptado de Bar-On & Parker, 2002

Para Bar-On (2005), a “Inteligência Emocional - Social”, define-se como sendo *“a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands.”* (www.eiconsortium.org). A capacidade de se ser emocional e socialmente inteligente passa por cinco princípios fundamentais:

- 2) Capacidade de reconhecer, compreender e expressar emoções e sentimentos;
- 3) Capacidade de compreender como os outros se sentem e de se relacionar com eles;
- 4) Capacidade de orientar e controlar as emoções
- 5) Capacidade de lidar com as mudanças, e de se ajustar e resolver problemas de índole pessoal e grupal;
- 6) Capacidade de influenciar positivamente e de se automotivar.

De facto, “*Las formas de comportamiento com que nos descubrimos cada uno en los diferentes momentos evolutivos son nuestra manera de ser.*” (Herrerías, 2002, p.36), mas “*sabemos que se puede replantear y reaprender la forma de reaccionar, de responder, de comunicar, de convivir, de percibirse, de sentirse y saberse uno com otros en la vida*” (ibídem).

O neurocientista LeDoux, constatou que muitas emoções existem como mecanismos de sobrevivência e que existe a possibilidade de inibir as emoções. O neurocirurgião Damásio, descobriu que é possível o controlo voluntário das emoções. A inteligência emocional, é portanto algo que quando não inato, se pode desenvolver no ser humano, a não ser que este sofra de alexitimia (incapacidade de reconhecer e expressar emoções), ou que parte dos lóbulos pré-frontais lhe tenham sido parcialmente removidos.

Na verdade terá sido a partir das investigações científicas acerca da alexitimia que se terá começado a estabelecer uma base científica para aquilo que hoje se denomina de *inteligência emocional*. Para Bar-On, estes estudos, constituem “*the essence of emotional-social intelligence in that it focuses on the ability (or rather inability) to recognize, understand and describe emotions*” (Bar-On, 2005).

#### **b) A “Inteligência Emocional” de John D. Mayer e Peter Salovey:**

Em 1990, dois académicos norte-americanos, Mayer e Salovey, criaram o conceito “Inteligência Emocional”, que revelam ser a capacidade de perceber e exprimir a emoção, assimilá-la ao pensamento, compreender e raciocinar com ela, e saber regulá-la em si próprio e nos outros. Alertam para o facto de não se dever confundir competências emocionais com traços de personalidade, ou com as aptidões talentosas de cada um. Ser emocionalmente competente, consiste em entender as emoções, saber expressá-las, potenciá-las como ferramenta do pensamento e saber geri-las. Resumindo, para estes investigadores a inteligência emocional é “*A capacidade de perceber emoções, ter acesso a emoções e gerá-las, de modo a ajudar o pensamento a compreender as emoções e o conhecimento emocional e a controlar as emoções de maneira reflexiva, para promover o crescimento emocional e intelectual*” (Mayer e Salovey, cit. por Salovey & Sluyter, 1999, pp.17-18). Esta definição de inteligência emocional, por quatro domínios principais:

- 1) Controle reflexivo de emoções para promover o crescimento emocional e intelectual;
- 2) Compreensão e análise de emoções; emprego do conhecimento emocional;
- 3) A emoção como facilitadora do acto de pensar;
- 4) Percepção, avaliação e expressão da emoção.

Em finais da década de 90, Mayer, Salovey e Caruso, criaram um instrumento denominado “*Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*” (MSCEIT), para avaliar a inteligência emocional, que utiliza uma escala global de Inteligência Emocional que se subdivide em duas subescalas designadas por IE Experiencial e IE Estratégica. Este instrumento avalia o desempenho pelo que difere do instrumento de Bar-On que se baseia na auto-análise. Enquanto as medidas de desempenho avaliam a I.E., como uma habilidade que o indivíduo apresenta de forma eficaz, a avaliação através da auto-análise revela a percepção dos indivíduos em relação ao que consideram sobre a sua própria I.E. (Dantas & Noronha, 2005).

É preciso nunca esquecer que ser emocionalmente inteligente não significa ser simpático e agradável com toda a gente, mas sim ser honesto relativamente àquilo que se sente. Não é ser hipersensível e emocional, resulta antes da capacidade de possuir consciência dos sentimentos próprios e dos outros e da competência nas relações interpessoais, sendo capaz de gerir as emoções (a emoção certa, na dosagem certa, no tempo certo, no lugar exacto).

### **c) A “Inteligência Emocional” de Daniel Goleman:**

Em 1995 Goleman, um psicólogo americano, populariza o termo “inteligência emocional”, quando divulga um trabalho sobre este tema numa linguagem acessível à maioria do público. Ao colocar a questão “*Que factores estão em jogo quando, por exemplo, pessoas com um Q.I. elevado falham onde outras com um Q.I. mais modesto se portam surpreendentemente bem?*” (Goleman, 1997, p.20) coloca imediatamente em causa o Q.I. como factor que até então era considerado mais importante na capacidade humana. À própria questão, responde que tal resulta da “*inteligência emocional, que inclui o autocontrolo, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos.*” (ibidem).

Para Goleman (1997, p.54) a inteligência emocional é *“a capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança”*, não se trata de oprimir os sentimentos, mas sim de, ao adquirir consciência emocional ser capaz de se acalmar, atingindo um equilíbrio, em que se consegue expressar os sentimentos apropriados às circunstâncias e não suprimi-los. Goleman baseando-se no modelo de Mayer e Salovey, concebeu uma versão que, segundo ele, parece mais útil para compreender como esses talentos importam na vida laboral (Goleman, 2005 a), defendendo cinco competências emocionais e sociais básicas, nas quais o presente projecto “Educar jovens para o empreendedorismo, um processo também emocional”, se baseará:

- 1) Autoconsciência: que resulta da metacognição, consistindo em conhecer as próprias emoções. Ter consciência de uma emoção quando ela está a acontecer será o alicerce da inteligência emocional;
- 2) Gerir as emoções (autocontrolo): baseando-se no autoconhecimento, ser capaz de lidar com as emoções de forma apropriada.
- 3) Motivação: capacidade de automotivação e motivar os outros;
- 4) Empatia: reconhecer as emoções dos outros, isto é, ser capaz de detectar os subtis sinais sociais que indicam aquilo que os outros necessitam;
- 5) Aptidões Sociais: capacidade de gerir relacionamentos.

Em suma, a inteligência emocional é para alguns: *“a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações”* (Goleman, 2005 a, p. 323); para outros a *“capacidade de perceber emoções, ter acesso a emoções e gerá-las, de modo a ajudar o pensamento a compreender as emoções e o conhecimento emocional e a controlar as emoções de maneira reflexiva, para promover o crescimento emocional e intelectual”* (Salovey & Sluyter, 1999, p. 17).

Bar-On (2005), alarga este conceito para “Inteligência Emocional-Social”, definindo-o como um conjunto de competências emocionais e sociais, habilidades e destrezas, que se encontram transversalmente relacionados e que determinam até que

ponto o indivíduo se conhece a si mesmo, se expressa, compreende e relaciona com os outros e reage com sucesso às exigências do dia a dia.

O neurocirurgião António Damásio, ao estudar a cartografia cerebral, concedeu um grande contributo à teoria da inteligência emocional, corroborando aquilo que é defendido por Goleman, Mayer, Salovey, Bar-On, Sluyter, Filiozat, Saarni e tantos outros, quando refere que *“os seres humanos, conscientes da relação entre certos objectivos e certas emoções, podem esforçar-se, de livre vontade, por controlar as suas emoções, pelo menos em parte. (...) Uma emoção-propriadamente-dita é uma colecção de respostas químicas e neurais que formam um padrão distinto.”* (Damásio, A., 2004, p. 52-53). Damásio, diz peremptoriamente que *“os sentimentos abrem a porta a uma nova possibilidade: o controlo voluntário daquilo que até então era automático.”* (idem).

A defesa de uma inteligência emocional tão ou mais importante que o coeficiente intelectual, resulta de vários estudos feitos na área da neurologia. O neurólogo americano Joseph E. LeDoux, descobriu que o ser humano, perante certos estímulos exteriores, reage emocionalmente antes que o neocórtex possa chegar a uma conclusão racional. Em segundos, o lóbulo pré-frontal analisa de forma cognitiva o sucedido e elabora uma reacção eficaz. Depreende-se desta descoberta que existe uma simbiose entre a emoção e a razão, pois se o cérebro emocional detecta com maior rapidez uma situação de perigo, o cérebro racional atenua as ondas emotivas e aperfeiçoa os modelos de reacção (Martin e Boeck, 2002).

Estes estudos vêm de certa forma atribuir cientificidade a esta teoria tão defendida actualmente por psicólogos e investigadores. Após longos anos de investigação, e do estudo da cartografia cerebral, Damásio e a sua equipa de cientistas, chegaram a algumas conclusões:

*“Da mesma forma que sentimos como a conformação do nosso corpo é diferente durante o sentimento de alegria ou de tristeza, podíamos agora verificar que os mapas cerebrais que correspondiam a esses estados do corpo também eram diferentes. (...) Estes novos resultados indicavam, sem qualquer dúvida, que alguns mistérios da fisiologia dos sentimentos poderiam ser resolvidos pelo estudo dos circuitos neurais das regiões somatossensitivas e pelo estudo da neurofisiologia e neuroquímica desses circuitos.”* (Damásio, A., 2004, p.91)

Referindo também que:

*“Se a minha hipótese é correcta e se os sentimentos têm origem em padrões neurais que mapeiam os mais variados aspectos do estado do corpo, então será também verdade que as substâncias químicas que alteram o nosso mood podem produzir a sua magia através de uma alteração dos padrões de actividade nas regiões somatossensitivas.”* (Damásio, A., 2004, p.109)

Ao longo de milhões de anos de evolução o cérebro humano foi evoluindo, crescendo de baixo para cima. Actualmente o cérebro humano é uma “máquina” pesada e complexa da qual depende a sobrevivência do homem,

“alguns dos dispositivos da regulação da homeostasia do nosso organismo têm vindo a ser aperfeiçoados ao longo de milhões de anos de evolução biológica, como é o caso dos apetites e das emoções. Mas outros dispositivos, nomeadamente os sistemas de justiça e de organização sociopolítica, existem há uns escassos milhares de anos. Os dispositivos mais antigos não necessitam de qualquer aperfeiçoamento (...) estão gravados na pedra genómica, (...). Mas os mais recentes nada mais são do que um trabalho incompleto” (Damásio, A., 2004, p. 243)

Estes últimos dispositivos relacionados com a justiça e organização sociopolítica, ainda longe da perfeição (veja-se o racismo, a xenofobia, a intolerância), terão necessariamente que ser aperfeiçoados atribuindo um papel crucial à educação para as competências emocionais. A aquisição de competências emocionais, confere à sociedade uma oportunidade para cultivar a democracia, já que “ *não dita o resultado do comportamento emocional de uma pessoa mas, ao contrário, incentiva um processo de investigação pessoal que pode ocorrer no contexto da opinião, da etnia, da religião e de outras características do indivíduo*” (Salovey & Sluyter, 1999, p.30) e consequentemente “ *o êxito ou o fracasso da humanidade depende em grande parte do modo como o público e as instituições que governam a vida pública puderem incorporar essa nova perspectiva da natureza humana em princípios, métodos e leis*” (Damásio, 2004, p.16).

Por vezes, o Homem esquece-se de ser pessoa, sendo o termo pessoa, segundo Albigetti, “ *o ser humano por completo, na sua complexidade física, psíquica, emocional, afectiva, intelectual, social, cultural, espiritual, consciente e inconsciente*” (2002, p. 21), caindo muitas vezes no fingimento, em que ao invés de ser transparente e autêntico, adopta um papel no teatro que é a vida, na tentativa de disfarçar aquilo que realmente é.

## **2.2. A Importância das Competências Emocionais**

Ser emocionalmente inteligente implica possuir certas competências como: autoconsciência emocional, autocontrolo emocional, servir-se das emoções para a automotivação, perceber as emoções nos outros através da empatia, e aproveitar as emoções para adquirir aptidões sociais.

Para este projecto considerámos o modelo de Daniel Goleman, por se entender que simplifica e resume tudo aquilo que é defendido pelos modelos de John Mayer e Peter Salovey e de Reuven Bar-On. Há que ressaltar que em certas situações em que se considere que este modelo seja insuficiente poder-se-á recorrer a algum dos outros modelos.

Deve-se referir o peso do paradoxo entre a teoria e a *praxis*. Pretende-se com isto dizer o seguinte: estes pilares da inteligência emocional só serão atingidos pelos adolescentes se forem criadas sinergias entre família, escola, serviço social, comunidade, técnicos especializados, serviço de saúde, etc. Não se pode exigir que um jovem que passa fome, que não possui dinheiro para comprar os compêndios de estudo, ou que seja ignorado pelos pais, consiga facilmente adquirir competências emocionais. Como refere Muller-Lissner, “*Quando faltam as vitaminas, falta também a resistência às doenças infecciosas e a protecção das paredes dos vasos sanguíneos, e também os pressupostos para um humor estável.*” (2001, p. 131).

#### **a) Autoconsciência Emocional**

A autoconsciência resulta de “*tomamos o eu como objeto da nossa atenção e nos concentramos em nossa aparência, nossas ações e nossos pensamentos*” (Michener, DeLamater e Myers, 2005, p.115). Normalmente, as pessoas autoconscientes, agem de forma mais coerente com os padrões sociais e pessoais uma vez que não reagem de forma automática mas sim de forma consciente.

A autoconsciência emocional resulta da percepção de *si*, ter-se consciência do próprio estado de espírito e consciência da percepção desse estado de espírito (Damásio, 2004). O ser humano, “*só a partir deste confronto com as próprias emoções, e de se identificar claramente com elas, se torna capaz do próximo passo: gerir a energia emocional que invade a pessoa, e usá-la com intenção consciente*” (Branco, 2004, p. 55).

É durante a adolescência que se dá o refinamento de muitas formas de expressão emocional (Salovey & Sluyter, 1999). As mudanças biológicas, a maturação cognitiva e as novas regras sociais obrigam o adolescente a aperfeiçoar as expressões emocionais, seja para marcar a sua autonomia ou para marcar a sua autocrítica. O facto de ser principiante no que respeita à expressão adequada das emoções poderá exagerar e ser

mal interpretado pelos adultos. A partir dos 12 anos, os jovens não só vêm o seu corpo transformar-se como vêm a sua autoconsciência subir. Embora tenham maior consciência de si próprios, as noções que têm de si próprios são ainda confusas e tumultuosas, vindo a atingir a maturação na fase final da adolescência.

Segundo Fleming (2005) o ser humano desenvolve a sua personalidade, ao longo de toda a vida, numa dinâmica interactiva entre o *processo de separação-individualização (SI)* e o *processo de vinculação (V)* formando a *dupla hélice psicológica*. No período da adolescência predomina, segundo esta investigadora, a hélice da separação-individualização. Ressalvando que embora os vínculos entre pais e filhos percam força neste período do desenvolvimento psicológico do jovem, este precisa de se sentir ligado aos pais. Perante este paradoxo de necessidades, torna-se pertinente que os pais, o sistema educativo e toda a sociedade, procurem compreender e adaptar-se às mudanças de desenvolvimento dos jovens, caso contrário poderão estar a criar as *“condições emocionais para a psicopatologia dos processos de desenvolvimento da adolescência: toxicodependência, anorexia mental, bulimia (...) e para a psicopatologia do conflito intrapsíquico: depressão, perturbações borderline, esquizofrenia”* (Fleming, 2005, p.29).

Embora a adolescência, seja o período do desenvolvimento em que o jovem adquire maior capacidade para reconhecer as próprias emoções, uma vez que atingiu a maturidade máxima na capacidade cognitiva, também é o período emocional mais conturbado, uma vez que as modificações pulsionais da puberdade, desencadeiam um turbilhão de emoções contraditórias, fazendo dele um neófito no mundo dos adultos.

Normalmente o adolescente *“sente-se incapaz de exprimir em palavras os sentimentos e as emoções que o invadem e que por vezes submergem brutalmente o seu ego”* (Fleming, 2005, p.215), quando se sabe que é fundamental a capacidade de perceber e reconhecer as emoções para conseguir combater a ansiedade. Perante a incapacidade de se fazer entender *“perante os adultos, tem tendência a exprimir-se através de actos muitas vezes impulsivos e violentos”* (ibidem), sendo a literacia emocional uma ferramenta essencial, para que aprendam a lidar com os seus medos, ódios, revoltas e frustrações.

O facto de ser um neófito nesta nova vivência, leva-o a agir de forma tumultuosa à ansiedade, às frustrações e às inseguranças. Por esta razão, deve-se investir na educação emocional durante a adolescência, pois *“Só quem sabe por que se sente como*

*se sente pode dominar as suas emoções, moderá-las e controlá-las”* (Martin & Boeck, 2002).

De facto, *“é importante ajudar o adolescente a reflectir sobre as suas manifestações comportamentais, alterações de humor, “turbulências” interiores e sobre os seus recursos internos para lidar com desafios e situações problemáticas”* (Silva, 2006, p.52), arrastando para a importância de cultivar competências emocionais nos adolescentes.

Ao contrário do QI, que pouco muda após a adolescência, a inteligência emocional desenvolve-se ao longo de toda a vida (Goleman, 1997; Goleman, 2005 a), pelo que é possível no desenrolar da adolescência educar para o reconhecimento dos sentimentos próprios e dos outros, facultando ao jovem uma ferramenta que lhe permita automotivar-se e gerir de forma eficaz as próprias emoções.

A autoconsciência assenta nos seguintes pontos: 1) Saber qual o sentimento que ocorre no momento; 2) usar as preferências para orientar na tomada de decisões; 3) possuir uma avaliação realista das capacidades próprias; 4) possuir um sentido bem fundamentado de autoconfiança (Goleman, 1997; Goleman 2005 a).

Quanto à compreensão e análise das emoções (Salovey & Sluyter, 1999), o modelo de Mayer e Salovey refere a capacidade de rotular emoções, de interpretar os significados que as emoções transmitem com relação a relacionamentos, a capacidade de compreender sentimentos simultâneos e de reconhecer as transições entre sentimentos. Só havendo um conhecimento profundo do *eu* será possível alicerçar a autoconfiança, sem a qual não será possível o sucesso. O autoconhecimento constitui a base para alcançar o verdadeiro saber (Acúrcio et. al., 2005).

Se o adolescente for capaz de fazer uma avaliação realista das suas capacidades e tiver plena consciência daquilo que sente em determinada situação, conseguirá certamente tomar as decisões mais acertadas.

## **b) Autocontrolo**

Como evitar que os jovens sigam o caminho da violência? Como persuadi-los a adiar a actividade sexual até atingirem a maturidade suficiente para fazerem escolhas responsáveis e seguras? Como tornar a sua auto-estima suficiente para se manterem

afastados da droga e do álcool? São perguntas pertinentes às quais é urgente responder, e para as quais o autocontrolo poderá ser o caminho certo.

Existem estudos que provam ser possível controlar as emoções (Damásio, 2003). É evidente que para tal é necessária a tomada de consciência das emoções, pois só partindo da constatação de ocorrência de uma emoção será possível gerir no momento uma emoção ou à posteriori um comportamento. Controlar as emoções para conseguir uma atitude assertiva, não significa oprimir os sentimentos nem a “supressão emocional” (Goleman, 1997), o objectivo é o equilíbrio, controlar primeiro o impulso, identificando de seguida as acções alternativas e as respectivas consequências antes de finalmente passar à acção.

Se um indivíduo se encontra num estado de preocupação crónica, à partida estará mais susceptível aos *sequestros emocionais* (Goleman, 1997), expondo esse indivíduo à vulnerabilidade ao nível cognitivo, uma vez que compromete o raciocínio elaborado. As emoções hostis desencadeiam “*um sem-número de alterações neurovegetativas altamente potencializadoras de acção de ataque*” (Branco, 2004, p. 56), que ao nível comportamental se irão traduzir em atitudes descontroladas.

O autocontrolo emocional poderá ser conseguido através da reavaliação do objecto (físico ou não), que provocou o desencadear da emoção e posteriormente do sentimento. Se o indivíduo estimular a componente cognitiva para uma percepção menos negativa do objecto (ou estímulo) mais facilmente se conseguirá controlar perante o mesmo. Para Branco, “*A melhor forma de lidar com as emoções (...) é experiênciá-las conscientemente, num estado controlado de alerta para decidir, não só o quanto da vida interior se está a desejar partilhar com os outros mas também como se quer tratar os sentimentos e os acontecimentos que os desencadeiam.*” (2004, p.59).

Alguns estudos (Diane Tice, cit. por Goleman, 1997) apontam o exercício físico e as técnicas de relaxamento como indutores ao autocontrolo, no entanto, estas técnicas não funcionarão caso o indivíduo continue com pensamentos indutores de ira. Já o afundar-se na gula, nas compras ou alimentar a raiva prolongam o estado de ira podendo levar a comportamentos agressivos, a situações de preocupação crónica, a ansiedade crónica, à melancolia e depressão. Daí que a capacidade de gerir emoções seja crucial para uma vida mais saudável, pois já se provou, nalguns estudos realizados, que o *stress* e as emoções negativas, reduzem a resistência imunológica, uma vez que são libertadas hormonas na corrente sanguínea que comprometem a acção das células imunológicas (Goleman, 1997).

É essencial aprender a impedir que os sentimentos invasivos e intensos tomem conta da vida quotidiana, pois só havendo harmonia interior é possível agir de forma coerente e viver com mais alegria e saúde. Estudos realizados pela Stanford University Medical School e pela Harvard Medical School, nos Estados Unidos “*Descobriu-se que as pessoas que experimentam ansiedade crónica, longos períodos de tristeza ou pessimismo, tensão ininterrupta ou hostilidade constante, cinismo prolongado ou desconfiança, correm um risco duplo de doença – incluindo asma, artrite, dores de cabeça, úlceras pépticas e problemas cardíacos.*” (Goleman, 1997, p. 190).

O autocontrolo assenta nos seguintes pontos: 1) gerir as próprias emoções de forma a facilitar as tarefas a que se está sujeito; 2) ser consciencioso; 3) ser capaz de esperar para atingir objectivos (perseverança); 4) facilidade em recuperar de uma depressão emocional (Goleman, 2005 a).

Para os jovens adolescentes, o autocontrolo demonstra-se como uma tarefa difícil, principalmente entre os 12 e os 16 anos de idade, que constituem as idades em estudo neste projecto. Embora represente a idade dos grandes ideais e projectos de futuro, também constitui a idade em que se verifica uma quebra da autoconfiança. O facto de valorizarem muito as opiniões dos seus pares, sofrem muito quando confrontados com opiniões negativas. Uma vez que as noções que têm de si próprios são confusas e tumultuosas, têm dificuldade em manter uma auto-estima elevada.

A falta de autoconfiança somada à dificuldade de autocontrolo emocional, levam muitos jovens a comportamentos violentos e agressivos. Segundo Fleming, “*Os adolescentes não usam ainda a capacidade de relativizar. A lei que comanda o seu humor ou os seus afectos é a lei do tudo ou nada, vida ou morte, sucesso ou fracasso. (...) Quando ocorre uma perda o mundo desaba.*” (2005, p.41).

O fenómeno *bullying*, tende a agravar-se nas escolas, colocando os jovens (na sua maioria do género masculino), com uma baixa auto-estima no papel de vítimas. Para o jovem agressor, com muita dificuldade de autocontrolo, a aparência física, a timidez, ou qualquer outra debilidade que constate no seu par servirá para o humilhar continuamente, concretizando o seu desejo de intimidar e dominar aquele que considera mais fraco.

Pensamos que para diminuir este fenómeno de violência continuada e persistente, a escola deva contar com o apoio de um psicólogo, que através da psicoterapia permita que agressores e vítimas falem das suas emoções e encontrem explicações para os seus estados de ânimo, já que ao “*adoptar palavras para dar*

*conteúdo e para relacionar os incidentes desagradáveis que provocam as emoções desencadeadas, desenvolvemos um esforço consciente para entender e explicar os próprios sentimentos e a conduta”* (Ramírez, 2001, p. 135). E como forma de prevenção deste fenómeno, o apoio de um educador social, administrando sessões de literacia emocional, pois *“a autoconsciência pode ajudar a inibir os impulsos agressivos activados pelos sentimentos desagradáveis. Ter consciência destes sentimentos desagradáveis ajuda a reduzir consideravelmente a reacção agressiva”* (ibidem).

Não se poderá dizer ao jovem como se deve sentir, ele terá toda a legitimidade para sentir raiva, ódio ou seja o que for. Será sim importante, transmitir-lhe que existem formas melhores de expressar esses sentimentos.

Ao adquirirem a capacidade de autocontrolo, os adolescentes terão maior facilidade de integração na família, na escola, nos grupos de pares e nas associações colectivas, que se traduzirão no apoio que tanto necessitam, uma vez que irão responder *“às necessidades psicológicas básicas dos adolescentes: aceitação (ser aceite e compreendido), realização (fazer coisas por si próprio, atingir objectivos) reconhecimento (ser identificado como diferente e ser respeitado), afecto e pertença (ser membro de grupos, colectividades)”* (Fleming, 2005, p.42).

### **c) Automotivação**

A auto-estima é um dos pilares da automotivação. A auto-estima deriva do autoconceito (visão de si próprio), expressando *“um sentimento ou uma atitude de aprovação ou de repulsa de si mesmo, e reflecte até que ponto o adolescente se considera competente”* (Silva, 2006, p. 52).

Os pais têm um papel crucial nos níveis de auto-estima dos seus filhos. Um estudo realizado por Coopersmith (1967, cit. por Michener, DeLamater & Myers, 2005) provou que determinados comportamentos por parte dos pais promovem a auto-estima. Se os pais demonstrarem aceitação afecto e interesse pelas actividades dos filhos; se forem firmes e coerentes na imposição de limites; se dentro dos limites impostos respeitarem as iniciativas dos filhos; se não recorrerem ao castigo físico mas antes à negação de privilégios e ao diálogo, estarão certamente a contribuir para a melhoria da auto-estima dos filhos.

Durante a adolescência, a auto-estima está associada à auto-avaliação ligada às identidades dos papéis (Michener, DeLamater & Myers, 2005), os jovens na sua auto-avaliação, analisam-se como filhos, como desportistas, como alunos e como amigos, baseando-se na comparação social, e no *feedback* diário sobre a qualidade do próprio desempenho. A consciência da qualidade do próprio desempenho, isto é, a percepção individual das capacidades, e a comparação social, tão frequente nos jovens, têm um papel importantíssimo na construção da auto-estima.

Os comportamentos de autonomia, tão desejados na adolescência, como a necessidade de se afastar emocionalmente dos pais, de descobrir a sexualidade, a responsabilidade de decidir por si próprio, são fonte de ansiedade e de insegurança (Fleming, 2005). O facto de serem neófitos, no que respeita à autonomia e à vivência equiparada à dos adultos coloca-os numa situação de fragilidade emocional que deverá ser trabalhada.

Educar para as competências emocionais constitui assim uma condição necessária para ajudar os jovens entre os 12 e os 16 anos a construir uma auto-estima elevada, para que consigam lidar melhor com emoções como a frustração, a humilhação e a ansiedade e assim ser capaz de se automotivar.

A automotivação assenta nos seguintes pontos: 1) usar as preferências como estímulo para atingir os objectivos; 2) partir das preferências para tomar iniciativas; 3) ser perseverante face às contrariedades e frustrações; 4) usar as preferências para atingir a eficiência (Goleman, 2005 a).

Se o jovem conseguir passar a primeira etapa do autoconhecimento e adquirir a capacidade de gerir as suas emoções será, muito provavelmente, capaz de se automotivar. Tendo plena consciência das suas aptidões e dos seus gostos, será mais fácil ser optimista e lutar pelos objectivos com que sonha. A esperança e o optimismo são sentimentos essenciais para o desenvolvimento da automotivação no adolescente, tal como é referido por Branco:

“O **optimismo racional**, tal como a esperança, têm como significado prático, a expectativa de que tudo acabará por correr bem a despeito de contratempos e frustrações. É por isso que estes sentimentos se traduzem em atitudes emocionalmente inteligentes, que aliás corroboram a noção de internalidade para o *locus* de causalidade (Weiner, *in* Barros e Barros, 1996) e de controlo, tão importante no nível de ensino e aprendizagem.” (2004, p. 61).

#### **d) Empatia**

A capacidade de ser empático, é uma das características mais importantes para uma vivência social harmoniosa. A empatia “*envolve emoções, como compaixão, interesse, solidariedade e ternura em relação ao outro (Batson e Coke, 1981)*” (Michener, DeLamater & Myers, 2005, pp.302-303). Há, no entanto, que ressaltar a diferença entre empatia e compaixão, Salovey e Sluyter, referem que “*Empatia, sentir com outros, e compaixão, sentir por outros, são reações emocionais que nos conectam com as outras pessoas.*” (1999, p.74).

Nunca será demais lembrar que, como uma flor precisa de ser regada para crescer, também a empatia precisa de ser alimentada, “*O bem-estar físico, os estímulos psíquicos, o olhar dos outros, o trocar palavras e gestos, a sensação de ser compreendido e compreender os outros, o desejo de partilhar: tudo se mistura e seria difícil tentar separá-los.*” (Muller-Lissner, 2001, p.131).

A empatia assenta nos seguintes pontos: 1) ter percepção do que os outros sentem; 2) ser capaz de adoptar a perspectiva do outro; 3) cultivar laços e sintonia com uma grande variedade de pessoas (Goleman, 2005 a).

Quando uma pessoa é empática consegue, não só reconhecer os sentimentos das outras pessoas, como compreender os motivos que levaram ao sentimento e identificar-se com essas situações. Segundo Muller-Lissner, “*A empatia não só é o meio mais importante para os pais compreenderem os filhos e os ensinarem a auto-ajudar-se. A empatia deveria ser, simultaneamente, um dos principais objectivos da educação. No fim de contas, ela é o caminho por excelência da inteligência interpessoal*” (2001, p. 152).

A adolescência, embora seja uma fase da vida em que o indivíduo se depara com uma colisão de sentimentos, atitudes e comportamentos, é também uma altura da vida em que anseia pela felicidade. Segundo Muller-Lissner (2001), alguns dos efeitos do Ecstasy ou “droga da felicidade”, mencionados por consumidores desta droga, são: boa disposição; empatia; elevada disposição para o contacto com os outros; mais emoções; redução da agressividade; capacidade de introspecção melhorada. Não querera isto dizer alguma coisa?

Revela-se nesta constatação a sede de equilíbrio emocional por parte dos jovens buscando a calma no turbilhão emocional que sentem. É pertinente que se transmita a estes neófitos da vida em sociedade, de forma credível, que é possível viver

intensamente sem recorrer às drogas. Os adultos terão que criar condições para que os jovens possam expressar todas as emoções e desenvolver a empatia.

A empatia poderá ir amadurecendo à medida que a confiança e a comunicação sincera se desenvolvem numa relação. O diálogo permanente irá refinar a capacidade empática, uma vez que permite conhecer e compreender melhor o outro. A melhor forma de criar empatia num jovem será o diálogo. Será fundamental perceber quais as razões que levam a determinado comportamento, não recriminando, mas levando a uma solução conjunta, isto é, *“o mais importante é que a solução tenha sido encontrada em conjunto, para que ninguém se sinta inferiorizado e para que todos tenham aprendido com todos”* (Muller-Lissner, 2001, p.84).

Só aceitando as emoções e os sentimentos negativos do jovem e tentando compreendê-los será possível captar a confiança do mesmo e depois trabalhar no sentido de o ajudar a lidar com essas mesmas emoções e sentimentos. As emoções negativas nunca deverão ser negadas, todas as emoções são válidas, não será por acaso que o medo e a aversão permitiram a sobrevivência da humanidade, no entanto, isso não coíbe a necessidade dos jovens serem emocionalmente educados de forma a não chegarem à frustração e à violência.

Se o jovem se sentir compreendido, acreditamos que ele próprio se tornará numa pessoa com maior sensibilidade e com maior empatia. Se é verdade que comportamento gera comportamento então também será verdade que empatia gera empatia.

Os adultos, sejam os pais, os docentes, ou quaisquer outros cidadãos, têm obrigação de saber que os jovens também têm direito à discussão, bem como a ter opiniões próprias. No entanto, os adultos parecem andar com falta de tempo e para *“conversar é preciso tempo,(...). Quem quiser conversar calma e abertamente com os seus filhos, (...) sobre a relação entre sexos, sobre droga, perspectivas profissionais, objectivos de vida, moda e até sobre educação, sem esquecer os sentimentos do outro, terá de planificar muitas horas”* (Muller-Lissner, 2001, p.107).

#### **e) Aptidões Sociais**

É sabido que o ser humano sente necessidade de pertencer a um grupo, precisa de comunicar para fugir à solidão. Independentemente da forma como se processa, seja por gestos, palavras, olhares, feições ou tom de voz, a comunicação implica uma troca. O

ser humano tem que se adaptar a cada situação para se fazer entender. Logo, conclui-se que a comunicação está sempre acompanhada do comportamento, sendo este tudo aquilo que o indivíduo faz ou sente.

O comportamento não será apenas o conjunto de acções ou movimentos visíveis para o público, mas também aquele que se apresenta invisível através dos níveis hormonais, os níveis de glicose sanguínea, os apetites e desejos ou a energia e o mal-estar.

É através do comportamento que as emoções e os sentimentos se manifestam, quer seja de forma visível ou invisível ao público. Para que se consiga adaptar o comportamento às diversas situações de forma assertiva, é crucial a capacidade de perceber e exprimir a emoção e conseguir regulá-la em si próprio e nos outros.

Na verdade, o comportamento determina o sucesso ou insucesso dos relacionamentos, sejam eles na escola, no trabalho, em família ou na vivência e convívio social. Independentemente dos traços de personalidade de cada indivíduo ou das suas aptidões talentosas, é possível educar as emoções de forma a conseguir comportamentos adequados às diversas situações (Goleman, 1997). Através da aprendizagem emocional é possível reagir de forma adaptativa. Como Damásio refere, *“os seres humanos, conscientes da relação de certos objectos e certas emoções, podem esforçar-se, de livre vontade, por controlar as suas emoções”* (2004, p. 52).

Se para alguns jovens é importante agradar ao professor adoptando o papel de “bem comportados”, para outros é essencial serem o centro das atenções entre os seus pares, adoptando uma postura “cool”. Quaisquer destas atitudes constituem formas de adaptação social que exigem do adolescente um enorme desgaste de energia emocional. O alemão Adelheid Muller-Lissner considera que *“a vida de um aluno é emocionalmente cansativa”* (2001, p.104), uma vez que o jovem se encontra numa luta permanente para conseguir ser o “cool” ou o “bem comportado”, quase nunca conseguindo representar verdadeiramente nenhum dos papéis.

Segundo o psicólogo Borges da Silva, *“trabalhar competências sociais, emocionais, cognitivas e de comunicação ajudará o adolescente a exprimir adequadamente os sentimentos, a desenvolver capacidade de negociação e de resolução de conflitos, a melhorar os índices de sociabilidade e tolerância”* (2006, p. 52), constituindo uma mais valia com repercussões no bem-estar do próprio adolescente e dos demais.

Possuir aptidões sociais consiste em: 1) gerir bem as emoções nas relações; 2) ler com precisão as situações sociais e as redes; 3) interagir com harmonia; 4) usar essas competências para persuadir, liderar, negociar, resolver disputas, para a cooperação e o trabalho de equipa (Goleman, 2005 a).

É essencial promover as associações desportivas e os desportos colectivos em detrimento da competição individual (Pereira & Pinto, 2001) pois só o desporto em equipa permite desenvolver as capacidades de altruísmo, de camaradagem, de tolerância e de partilha. Os jogos colectivos poderão ser um utensílio importante na construção social do indivíduo, ao criar regras de convivência em grupo e promovendo esta competência emocional que resultará na construção de boas relações interpessoais.

### **2.3. A Competência que advém das Emoções**

Mais do que uma capacidade, uma competência é o saber agir socialmente comprovado. Ou seja, se a capacidade depende simultaneamente dos dons naturais e de condições ambientais favoráveis ao seu desenvolvimento (Chaplin, 1981), a competência exige capacidade e reconhecimento da mesma capacidade pelos outros.

Adquirida a competência será depois expressa em comportamentos que, por sua vez, variam em função do contexto e das circunstâncias. No caso das competências emocionais atribuímos o ónus às emoções, enquanto responsáveis por determinada atitude e/ou comportamento. Uma psicoterapeuta francesa, Isabelle Filliozat, que há cerca de duas décadas trabalha as emoções concluiu que *“As emoções não são perigosas. E não só são o sal da existência como também a sua própria essência”* (Filliozat, 2001, p. 255).

Com esta investigação pretendemos apontar novos caminhos para a germinação de jovens mais empreendedores, defendendo a possibilidade de isso ser operado trabalhando as competências emocionais, que consideramos a essência da vida humana.

John Lockman, psicólogo da Duke University, utilizou sessões de literacia emocional com crianças desordeiras que frequentavam a escola primária, constatando, três anos depois, que já na adolescência, os rapazes que tinham seguido o programa eram menos turbulentos e agressivos. (cit. por Goleman, 1997).

John Gottman e Joan Declaire, realizaram diversos estudos nesta área, concluindo que os jovens cujos pais utilizavam a “Orientação Emocional” se revelavam

emocionalmente mais inteligentes e conseguiram maior sucesso a nível académico e nas suas relações com os pares (Gottman & Declaire, 2000).

O neurocientista Joseph LeDoux, estuda desde os anos setenta a neuroanatomia da emoção nos seres humanos e nalguns animais, conclui que muitas emoções existem como parte de um complexo sistema neurológico desenvolvido para tornar o ser humano apto à sobrevivência. (Oatley, 1997).

António Damásio, conjuntamente com mais vinte cientistas ao estudo da cartografia cerebral, descobriu o nexos causal entre cérebro, mente e corpo, concluindo que o mapeamento de estados corporais se modificam significativamente durante o processo do sentimento e que esses padrões de actividade variavam segundo as emoções (Damásio, 2003).

O psicólogo Daniel Goleman, realizou estudos em mais de meia centena de organizações e concluiu que os mais aptos emocionalmente são aqueles que vingam nas organizações (Goleman, 2005 b).

Augusta Veiga Branco, realizou um estudo onde avaliou a competência emocional de professores do ensino superior do distrito de Bragança. Neste estudo, concluiu que *“as capacidades da competência emocional, correlacionam-se positiva e significativamente, quer entre si, como construtos, quer com os itens seleccionados pela análise factorial”* (2004, p. 95) atribuindo validade às competências emocionais. Também verificou que, de um modo geral, os que têm mais idade e formação pedagógica conseguem controlar com maior frequência a invasão de sentimentos negativos.

Embora o conceito de inteligência emocional seja contestado por alguns psicólogos, parece-nos pertinente a aquisição de competências emocionais não só pela força das descobertas da neurobiologia e dos estudos levados a cabo pela comunidade científica, como pela necessidade de seguir novos caminhos para a resolução de algumas problemáticas sociais, nomeadamente a necessidade de fomentar o empreendedorismo. Afinal são as emoções que constituem o cerne de toda esta problemática, como iremos verificar ao longo do próximo capítulo.

## CAPÍTULO III – O PODER DAS EMOÇÕES

### 3.1. O Caminho para a Valorização das Emoções

Muitos foram os estudiosos que ao longo dos séculos foram reflectindo sobre o papel das emoções na vivência do ser humano. Desde Aristóteles, a Espinosa, Descartes, Charles Darwin, Adam Smith, David Hume, William James e tantos outros. Porém só no século XX, foi possível defender cientificamente o papel essencial das emoções na qualidade de vida. A evolução dos estudos nesta área da cognição, da neurologia e da psicologia permitem levar a afirmar que as emoções representam a esperança, a única virtude que Pandora não deixou fugir da sua caixa.

Os filósofos iluministas como Adam Smith, David Hume e Thomas Reid, há cerca de 250 anos atrás, defendiam que o comportamento inteligente resulta da coabitação harmoniosa entre emoção e razão (Evans, 2003), actualmente, psicólogos, antropólogos, neurocientistas, investigadores e pedagogos estão empenhados em estudar o papel das emoções nos diferentes contextos.

Embora nos finais do século XIX, Charles Darwin, William James e Sigmund Freud tenham integrado a emoção no discurso científico (Evans, 2003), durante grande parte do século XX, desprezou-se os estudos científicos relativamente à emoção, que foi vista como algo subjectivo e inerente ao corpo, desprovida de razão. Actualmente, a neurociência e as ciências cognitivas, através de diversos estudos científicos trouxeram razão à emoção.

Presentemente, defende-se que a emoção faz parte integrante da homeostasia, pois contribui para a reposição do equilíbrio do organismo quando a consciência é perturbada, faz parte integrante dos processos de raciocínio, independentemente do indivíduo tomar a melhor ou a pior decisão (Damásio, 2004). O estudo das emoções aparenta ser o caminho para conseguir respostas que indiquem a via para uma nova forma de estar na vida, em que prolifere a solidariedade, a tolerância e a criatividade. Muito provavelmente, uma sociedade que aceite todas as emoções como válidas e que as saiba gerir ficará mais resistente perante as contrariedades da vida.

Quem ainda não experimentou a alegria, a tristeza, o amor, a ira, a compaixão, a aversão, a equanimidade ou a inveja? Até onde vai o poder das emoções? Segundo Lelord e André não se pode “*negar a sua força e a sua influência nas nossas escolhas,*

*nas nossas relações com os outros ou na nossa saúde*” (2002, p. 7). Na verdade, o poder das emoções está patente na publicidade que de forma astuta induz a determinadas atitudes e comportamentos, nas campanhas de prevenção quando se apela ao medo para convencer e no quotidiano no relacionamento entre pais e filhos, educadores e educandos. As emoções têm o poder de influenciar as escolhas individuais, os relacionamentos com os demais, o estado de saúde e os comportamentos, sendo por esta razão que cientistas e investigadores se têm dedicado ao estudo das emoções e à possibilidade das mesmas serem educadas.

David Felten constatou que as *“emoções têm um efeito poderoso no sistema nervoso autónomo, o qual regula tudo, desde quanta insulina é segregada até aos níveis da pressão sanguínea”* (cit. por Goleman, 1997, p. 189) detectando também *“um ponto de encontro onde o sistema nervoso autónomo «dialoga» com os linfócitos e os macrófagos, células do sistema imunológico”* (ibidem).

Segundo Lelord e André (2002), existem quatro grandes teorias acerca das emoções:

**Quadro III - As quatro grandes Teorias das Emoções**

<b>Corrente Teórica</b>	<b>Divisa</b>	<b>Fundador ou grande representante</b>	<b>Conselho de vida</b>
Evolucionista	Estamos emocionados porque está nos nossos genes	Charles Darwin (1809-1882)	Estejamos atentos às emoções: elas são-nos úteis
Fisiologista	Estamos emocionados porque o nosso corpo está emocionado	William James (1842-1910)	Controlando o nosso corpo controlaremos as nossas emoções
Cognitivista	Estamos emocionados porque pensamos	Epicteto (55-135 d.C.)	Pensem diferentemente: controlaremos as nossas emoções
Culturalista	Estamos emocionados porque é cultural	Margaret Mead (1901-1978)	Estejamos atentos ao meio antes de exprimir ou interpretar uma emoção

Fonte: François Lelord & Christophe André (2002)

Quando se é emocionalmente inteligente, como já foi mencionado no capítulo anterior, o indivíduo consegue experimentar todas as emoções, tendo plena consciência quando elas ocorrem e sendo capaz de as controlar. Afinal, “*Qualquer um pode zangar-se – isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na justa medida, no momento certo, pela razão certa e da maneira certa – isso não é fácil.*” (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, cit. por Goleman, 1997, p. 17).

Actualmente, alguns investigadores, como o caso dos psiquiatras e psicoterapeutas Lelord e André entendem que uma emoção:

“é um *movimento*, isto é, uma mudança em relação a um estado imóvel inicial (...) uma emoção compreende fenómenos físicos (...) *componente fisiológica* (...) agita o espírito (...) *componente cognitiva* da emoção. Perturba a razão ou, pelo contrário, alimenta-a. (...) é uma *reacção* a um acontecimento. (...) A emoção prepara-nos e leva-nos muitas vezes à acção: é a *componente comportamental* da emoção.” (2002, p. 13)

Já Best, defende a racionalidade do sentimento, referindo que:

“os sentimentos emocionais não estão separados ou opostos ao conhecimento e compreensão, antes, pelo contrário, sensibilidades emocionais são cognitivas no seu género, no que constituem expressões de uma certa compreensão dos objectos (...) os sentimentos são sempre *resposta* à razão, na medida em que, por princípio, estão sempre abertos à possibilidade de serem modificados por razões apresentadas para ver e sentir um trabalho, de modo diferente” (1996, pp.25-26)

Também Mayer e Salovey, defendem que embora as emoções sejam geralmente vistas como “*uma força intrinsecamente irracional e desagregadora*” (Salovey & Sluyter, 1999, p. 22), a verdade é que as “*reações emocionais extremas promovem a inteligência ao interromper o processo em andamento e voltar a tenção para o que pode ser importante*” (ibidem). Estes investigadores consideram que as emoções aperfeiçoam a cognição, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento.

A emoção é uma característica inerente a todos os animais, todos eles sentem prazer quando procriam, todos eles têm medo da morte. LeDoux (cit. por Evans, 2003) constatou que os mecanismos neurais que intervêm em emoções básicas são comuns em todas as espécies de animais. Mas a emoção humana é especial. As emoções humanas estão ligadas a valores e princípios e se em certos casos as emoções são inatas, outros há em que se vão desenvolvendo em conformidade com a vivência do indivíduo.

Segundo a teoria da rotulação cognitiva (Schachter, 1964, cit. por Michener, DeLamater & J. Myers, 2005), as reacções fisiológicas são sempre as mesmas, quaisquer que seja a emoção, já a forma como se interpretam essas reacções depende dos sinais ambientais. Isto é, se se está perante uma situação de perigo interpreta-se o suor das mãos e a aceleração cardíaca como a emoção de medo, por outro lado, se se

está perante um encontro amoroso interpreta-se os mesmos sintomas como a emoção de alegria. No entanto, Lelord e André (2002), consideram que cada emoção “fundamental”, se manifesta por reacções fisiológicas distintas, pois embora o medo e a cólera provoquem uma aceleração do coração, a cólera aumenta a temperatura cutânea dos dedos, enquanto o medo os arrefece.

O ser humano possuiu dispositivos que controlam automaticamente a “*magnitude da expressão emocional*” isto é, dependendo do contexto reage-se ou não a um estímulo (Damásio, 2003) - um indivíduo apaixonado não deixará transparecer esse sentimento da mesma forma se estiver em grupo ou sozinho com o seu amor. Mas mais do que isso, não só é possível o ajustamento automático à circunstância, como esse ajustamento pode ser conscientemente deliberado, como é o caso dos actores de teatro e cinema (Damásio, 2003).

Gordon (1990, cit. por Michener, DeLamater e Myers, 2005), distingue as emoções dos sentimentos, sendo as primeiras, uma resposta imediata a um estímulo, e os sentimentos como emoções socialmente significativas, mais complexos e duradouros que nascem das relações sociais. De facto, se as emoções fazem parte da regulação homeostática, fornecendo ao organismo comportamentos orientados para a sobrevivência (capacidade inerente a praticamente todos os seres vivos), os sentimentos requerem que o organismo esteja equipado para ser capaz de sentir as emoções e por sua vez a capacidade de o organismo responder adaptativamente às situações que surjam, possuindo consciência dos próprios sentimentos (capacidades inerentes ao ser humano saudável).

Embora as emoções intensas sejam caracterizadas por sensações e modificações físicas, tais como o aumento da pulsação, palidez, transpiração e falta de ar, não é possível medir as emoções. As sensações físicas podem ser medidas mas também podem ser induzidas através de drogas sem que estejam subjacentes a uma emoção. O objecto indutor à emoção podendo ser físico ou não, só poderá ser identificado de acordo com a interpretação individual da situação vivida. A cognição ou compreensão assume um papel crucial na alegação de um sentimento emocional. (Best, 1996)

As emoções estão ligadas ao contexto social, “*nossos relacionamentos influenciam nossas emoções e nossas emoções influenciam reciprocamente nossos relacionamentos*” (Salovey & Sluyter, 1999, p. 58), tal pode ser constatado pelos estudos de alguns antropólogos, como o caso do povo Gururumba da Nova Guiné, em que os homens desta tribo por vezes sentem a emoção “ser como um javali”, que não

existe em mais nenhuma cultura e que se desenvolveu em condições especiais criadas por uma determinada cultura (Evans, 2003), ou então a “saudade” tão portuguesa. No entanto, existe uma herança emocional comum a todos os povos, oriunda de tempos longínquos em que a sobrevivência dependia do despertar das emoções como, por exemplo, o medo. Evans (2003) fala de uma “*linguagem universal*” defendendo que a herança emocional tem um peso muito maior do que as diferenças culturais, afirmando que todo o ser humano possui emoções inatas a que chamou “*emoções básicas*”.

Praticamente todos os investigadores, embora diferindo nas denominações, referem como emoções primárias: o medo, a alegria, a angústia, a raiva, a surpresa e a aversão. Pode encontrar-se muitas vezes as denominações de felicidade e tristeza ao invés de alegria e angústia, dependendo, como já foi dito, da denominação aplicada. Para Evans (2003) “felicidade” e “tristeza” correspondem a humores (disposição de ânimo) e não a emoções (resposta imediata a um estímulo), já Lelord e André (2002), entendem que embora a tristeza seja uma emoção, um estado prolongado de tristeza deixa de ser uma emoção e passa a ser considerado um sentimento ou um humor. Enquanto as emoções duram apenas alguns segundos, os humores duram vários minutos ou até mesmo horas, “*Os humores são fases que aumentam ou reduzem a nossa susceptibilidade a estímulos emocionais*” (Evans, 2003, p. 61), isto é, se o indivíduo se encontrar num estado de humor de felicidade, naturalmente reagirá com maior intensidade de alegria a uma boa notícia do que se estiver triste, assim como no caso de se encontrar num estado de humor irritável mais facilmente se encolerizará com uma situação desagradável.

Evans (2003) ao investigar sobre a evolução das emoções, catalogou-as em três grupos: as *emoções básicas* (medo, alegria, angústia, raiva, surpresa e aversão), as *emoções culturalmente específicas* (que resultam da influência cultural e que normalmente resultam da necessidade do indivíduo em resolver situações difíceis), e as *emoções cognitivas superiores* (amor, inveja, ciúme, vergonha, orgulho), que não surgem de forma automática, nem estão acompanhadas de uma expressão facial específica.

As *emoções cognitivas superiores* de Griffiths (cit. por Evans, 2003), embora sejam universais, contrariamente às emoções básicas que se apoderam do indivíduo em milésimos de segundos, levam mais tempo a formar-se, isto porque, enquanto as *emoções básicas* se processam em grande parte em estruturas subcorticais (sistema límbico – hipocampo, circunvolução cingulada e amígdala), as *emoções cognitivas*

*superiores* estão associadas a zonas do neocórtex, a zona do cérebro responsável pela maior parte das aptidões cognitivas mais complexas. Enquanto as *emoções básicas* têm cerca de 500 milhões de anos e surgiram como dispositivos de sobrevivência, as *emoções cognitivas superiores* têm cerca de 60 milhões de anos, sendo definitivamente emoções sociais, uma vez que resultam da constante mutação e crescente complexidade da vivência do homem em sociedade.

Damáσιο (2004), para além de rotular as *emoções primárias*, distingue também as *emoções sociais* (vergonha, ciúme, culpa, orgulho) e as *emoções de fundo* (a calma, a tensão), sendo estas últimas, detectáveis através de subtis manifestações corporais. Basicamente,

“As emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; (...) a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida. (...) Não obstante o facto de a aprendizagem e a cultura alterarem a expressão das emoções e revestirem-nas de novos significados, as emoções são processos biologicamente determinados, dependentes de dispositivos cerebrais estabelecidos de forma inata e sedimentados por uma longa história evolucionária. (...) Os dispositivos que produzem emoções ocupam um conjunto restrito de regiões cerebrais (...) Todos estes dispositivos podem ser activados automaticamente sem deliberação consciente; a variação individual e o facto de a cultura ter um papel na formação de alguns indutores não negam a estereotipia, o automatismo e o objectivo regulador das emoções. Todas as emoções usam o corpo como teatro (...) mas as emoções também (...) são responsáveis por modificações profundas, tanto na paisagem corporal, como na paisagem cerebral.” (Damásio, 2004, pp.72-73)

Perante tudo aquilo que já foi dito, torna-se pertinente não confundir emoções, com sentimentos ou com humor. Após anos de experiências, Damásio e a sua equipa de cientistas, constatou que alguns doentes, embora fossem incapazes de sentir medo, eram capazes de exhibir uma expressão de medo. Tal descoberta, vem definitivamente acabar com as confusões feitas entre emoções e sentimentos. Se as emoções “*são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e reagir de forma adaptativa*” (Damásio, 2004, p.53), os sentimentos são “*uma percepção de um certo estado do corpo, acompanhado pela percepção de pensamentos com certos temas e pela percepção de um modo de pensar*” (idem). Os sentimentos, embora sejam percepções, têm por objecto imediato o próprio corpo, isto é, poderá existir um objecto exterior que dá origem à emoção, mas é o estado do corpo perante a emoção que constitui o objecto na origem do sentimento. Perante isto, é possível alterar o estado do corpo (objecto imediato do sentimento), isto é, podemos resistir às emoções.

Embora os investigadores adoptem diferentes formas de categorização das emoções, verifica-se que normalmente as emoções são agrupadas de forma idêntica. De

forma a simplificar a categorização das emoções, e partindo de Evans (2003) e Damásio (2004), elaborou-se o quadro seguinte:

**Quadro IV - Síntese das Emoções**

<b>Categorização das emoções</b>	<b>Características</b>	<b>Exemplos de emoções</b>
Emoções Básicas (Evans, 2003) Emoções Primárias (Damásio, 2004)	Universais e Inatas. Automáticas e rápidas.	Alegria / Angústia / Raiva / Medo / Surpresa / Aversão
Emoções Específicas de uma determinada cultura (Evans, 2003)	Destinam-se a satisfazer as necessidades específicas de uma determinada cultura. Não são inatas, nem universais, apenas se desenvolvem quando existem condições especiais	Saudade (palavra portuguesa intraduzível) / “ser com um javali” (exclusiva do povo Gururumba da Nova Guiné)
Emoções Cognitivas Superiores (Evans, 2003) Emoções Sociais (Damásio, 2004)	Embora Universais revelam uma maior variação cultural. Levam mais tempo a formar-se e a desvanecer-se do que as emoções básicas. Não estão universalmente associadas a uma única expressão facial.	Amor / Compaixão / Gratidão / Admiração / Desprezo / Culpa / Vergonha / Embaraço / Orgulho / Inveja / Ciúme
Emoções de Fundo (Damásio, 2004)	Perfil dos movimentos dos membros ou do corpo inteiro	Calma / Tensão

Fonte: Evans (2003) e Damásio (2004)

Para Damásio (2003), as emoções precedem os sentimentos, devendo-se tal, ao facto de no processo evolutivo da espécie humana, as emoções surgirem primeiro, ao emergirem a partir de reacções simples que garantiram a sobrevivência do organismo. Defende três fases distintas no decorrer do processo: *“o estado de emoção, que pode ser desencadeado e executado de forma não consciente; o estado de sentimento, que pode ser representado de forma não consciente; e o estado de sentimento tornado consciente, isto é, conhecido pelo organismo que experimentou tanto a emoção como o sentimento”* (Damásio, 2004, p.57).

A emoção traduz-se numa mudança relativamente a um estado imóvel inicial, comportando uma componente fisiológica - alterações corporais, uma componente cognitiva - perturbando ou alimentando a razão, e uma componente comportamental - levando à acção (Lelord & André, 2002).

Tudo o que se referenciou neste ponto aponta para a importância das emoções na sociedade actual e mais especificamente no desenvolvimento harmonioso dos adolescentes. Nos pontos seguintes far-se-á referência à forma como as emoções poderão influenciar os comportamentos e atitudes dos jovens entre os 12 e os 16 anos.

### **3.2. As Emoções Positivas**

As emoções positivas são antídotos das emoções destrutivas. A paciência e a tolerância são antídotos da ira e do ódio. A alegria por empatia é o antídoto da inveja. A equanimidade é oposta ao apego e à aversão. O amor é o antídoto à intolerância (Goleman, 2005 b).

Uma das formas de se sentir emoções positivas em detrimento das negativas, será o indivíduo colocar-se na posição do outro. Outra será gerar um sentimento positivo, pensando em alguém que é querido e estender esse sentimento aos outros, ou então pensar em algo que gera emoções positivas e que certamente irá ajudar a ultrapassar uma situação difícil.

Na área da psicologia, é comum os terapeutas cognitivos, ensinarem aos seus pacientes a identificar os seus pensamentos negativos e a substituí-los por pensamentos positivos, levando as pessoas a serem *“donas e não escravas das suas próprias emoções”* (Evans, 2003, p. 69).

A catarse, ou seja, a redução do estímulo agressivo através da realização de actos agressivos, ou a libertação das emoções negativas através da observação das mesmas, seja através de um filme ou pela vivência, tal como defendido por Freud, foi refutado por alguns estudos, que demonstraram que os actos agressivos aumentam as futuras agressões e não as diminuem (Geen et al., 1975, e Bushman et al., 1999, cit. por Michener, DeLamater & Myers, 2005).

A visão, a audição, o olfacto, o paladar e o tacto, permitem ao ser humano, elevar as emoções. O psicólogo Nicholas Humphrey (cit. por Evans, 2003), realizou experiências em que constatou que as cores influenciam o humor e portanto,

indirectamente as emoções. Investigações neurocientíficas constataram que “*quando uma pessoa ouve uma melodia clássica, os neurónios de diversas zonas do cérebro reagem de uma forma mais sincronizada do que quando a pessoa ouve uma sequência aleatória das mesmas notas*” (Evans, 2003, p.83). Os odores poderão induzir a determinados humores, bem como os paladares e as carícias.

Entre as variadas emoções positivas foram escolhidas para esta investigação a alegria, o amor, a compaixão e a equanimidade. A escolha não foi aleatória, prendendo-se ao facto de serem consideradas pela maioria dos investigadores e principalmente atendendo ao facto de as considerarmos o fermento para que os jovens socioculturalmente desfavorecidos se formem enquanto pessoa.

### **a) Alegria**

Neste estudo, a alegria é considerada uma emoção básica, transversal a todas as culturas do mundo, podendo durar apenas alguns segundos. Já quando se fala em felicidade, consideramos que seja um humor, uma vez que poderá durar vários minutos ou até mesmo várias horas. Dizemos que é uma emoção positiva porque facilita as relações interpessoais e cria sentimentos de segurança e satisfação.

A alegria desenvolveu-se de modo a funcionar como agente motivador. Para tal pais e educadores devem conservar a aptidão que os jovens têm para a alegria, valorizando-os (transmitindo sempre um *feedback* positivo e realista) e encorajando-os. Quando se refere o encorajamento, pretendemos dizer, que se deve encorajar a autonomia e a assunção de responsabilidades por parte dos jovens. Devemos encorajar “*o humor como recurso*” (Neto & Marujo, 2002, p. 58), afinal, como diz Filliozat, “*Rir não é apenas um prazer, é igualmente um reflexo de saúde física e psíquica*” (2001, p. 178).

A adolescência, apesar de assombrada pelas vicissitudes normais da transição à idade adulta, constituirá uma fase do ser humano em que a alegria deveria ser uma constante. No entanto, nem todos os jovens conseguem lidar com as contrariedades, inseguranças e frustrações patentes nesta fase. A escola poderá ter um papel essencial para fomentar momentos de alegria aos jovens, incrementando o bom humor e a felicidade dos jovens, ao sentirem-se bem na escola e ao verificarem que são ouvidos, compreendidos, valorizados e encorajados.

O bom humor, um estado menos intenso que a alegria mas mais duradouro, permite que o indivíduo tenha uma predisposição maior para ajudar o próximo, para ser mais criativo, mais ousado, mais dócil, e para resolver um problema com mais método e de forma mais rápida do que aquele que não se encontra de bom humor (Lelord & André, 2002).

Sendo a criatividade uma das características basilares do empreendedor, torna-se indispensável promover a alegria e mais consistentemente estados de bom humor na escola, para que os jovens educandos se transformem em indivíduos mais criativos. *“Numa situação de tipo brainstorming (...) as pessoas bem-humoradas têm mais ideias, têm mais em conta as sugestões dos outros, cooperam mais facilmente e elaboram mais e melhores soluções”* (Lelord & André, 2002, p.104).

Algumas sondagens realizadas *“mostram que entre as principais causas de felicidade, figuram o facto de termos amigos e de sermos amados”* (Berscheid, 1985, cit. por Leyens & Yzerbyt, 2004, p. 219). Uma das grandes ambições do ser humano é ser feliz. Embora a felicidade seja um sentimento, pela sua característica mais complexa e duradoura do que a alegria, são conceitos colaterais, e uma vez que, segundo Damásio (2004), a emoção precede o sentimento é preciso proporcionar alegrias aos jovens. Tal como diz Filliozat, *“liberte as emoções, deixe falar as dores, chore as lágrimas, grite as cóleras ... e a alegria renascerá, de tal modo ela constitui a natureza profunda do ser humano”* (2001, p. 173).

É importante, partilhar sonhos e fantasias com os jovens. Assim como se deverá elogiar sempre uma atitude ou comportamento positivo. Os professores e os educadores sociais têm obrigação de evitar a crítica destrutiva, os comentários humilhantes e a troça aos jovens, uma vez que tais comportamentos não só provoca a falta de confiança dos jovens no adulto, como fere a sua auto-estima e conseqüentemente gera a emoção tristeza, que se poderá vir a transformar num sentimento permanente.

Se a personalidade influi tanto como os estímulos exteriores (dinheiro, saúde, trabalho, ambiente familiar, etc.) na alegria do indivíduo não é de estranhar que *“a capacidade para atenuar as emoções negativas influa sobre o nível geral de felicidade”* (Lelord & André, 2002, p. 117). As descobertas do psicólogo Richard Davidson (cit. por Goleman, 1997), apontam para o facto de as pessoas que apresentam maior actividade do lóbulo frontal esquerdo, possuírem temperamentos mais alegres do que aquelas que registam maior actividade do lóbulo frontal direito. Mas, apesar disso, a personalidade, como já foi referido anteriormente não será uma fatalidade. Segundo as

investigações de Damásio (2004), a amígdala sobreexcitável pode ser controlada, sendo então possível o controlo voluntário das emoções e atenuar as características temperamentais.

Em suma, cultive-se a alegria nos jovens, utilize-se a escola como instituição social e essencial à formação do indivíduo, recorra-se ao “*know-how*” dos psicólogos e educadores sociais, invista-se mais no educar para o “saber ser” e “saber conviver”. Assim, todos sairão a lucrar; os jovens poderão ser mais criativos e empreendedores; a escola sentir-se-á mais realizada; as famílias menos frustradas; a sociedade mais rica.

## **b) Amor**

Embora haja estudiosos que defendem que o amor não é uma emoção, uma vez que não existe uma expressão facial universal que lhe seja característica, e além disso tem uma duração muito variável, mas sim “*uma complexa mistura de emoções associadas*” (Lelord & André, 2002, p. 259), existem opiniões contrárias que defendem que se trata de uma emoção universal gravada no cérebro humano e “*que remonte à origem da própria humanidade*” (Evans, 2003, p. 21), já que antropólogos observaram manifestações de amor romântico em 90% das sociedades que estudaram. Paul Griffiths (cit. por Evans, 2003) classifica o amor como um “*emoção cognitiva superior*” uma vez que envolve mais o processamento cortical do que as ditas emoções básicas.

Independentemente da abordagem ao amor que se defenda, a verdade é que ele “*faz girar o mundo*” (Steiner & Perry, 2000, p. 237), além disso, “*é óbvio que vai muito além da paixão entre dois amantes ou da adoração que nutrimos pelos nossos filhos*” (ibidem).

Durante a adolescência, o amor é o condimento essencial para a auto-estima, que por sua vez permite maior autoconfiança, autocontrolo e empatia. Fleming refere que “*é o adolescente que se sente ligado aos seus pais por vínculos seguros, aqueles em que predomina o amor e a aceitação, que também progride mais em autonomia e portanto na construção da sua identidade*” (2005, p. 147). “*Um estudo longitudinal realizado com adolescentes constatou que o excesso de constrangimento e crítica por parte dos pais está associado à baixa auto-estima e à depressão (Robertson e Simons, 1989)*” (Michener, DeLamater & Myers, 2005, p. 121).

Mas não é só o amor dos pais que se revela importante. O amor romântico e o amor passional, fazem parte do desenvolvimento equilibrado do eu, sendo pertinente que em casa e na escola (com o apoio de um psicólogo) se passe a ouvir e valorizar aquilo que os jovens pensam sobre o amor e a sexualidade. Emmanuelle Laborit, refere que aos treze anos, embora amasse os pais e a família tinha “*necessidade de outro tipo de amor*” (2003, p. 97).

Embora não exista uma idade certa para se estar preparado para a vida sexual activa, verifica-se (pelo contacto directo com jovens) que a partir dos 12 anos, com as alterações físicas, começa a surgir a necessidade de aprender novas formas de dar e receber amor, pelo que é imprescindível informar os jovens para a necessidade de estarem preparados fisicamente e psicologicamente para assumir uma relação de maior intimidade, bem como estarem devidamente informados sobre os métodos contraceptivos e as doenças sexualmente transmissíveis.

Embora o amor seja considerado uma emoção positiva, uma vez que gera sentimentos de bem-estar, no caso do amor passional existirão factores de risco, principalmente se o indivíduo for detentor de uma fraca auto-estima, podendo levar ao afluxo de emoções negativas como o medo e o ciúme (Lelord & André, 2002).

Perante esta realidade e associando o facto de durante a adolescência se manifestar uma penosa preocupação com a aparência, já que muitas vezes o aspecto físico difere dos modelos de estética ideais, permite que os jovens na sua maioria, apresentarem uma fraca auto-estima (Silva, 2006; Ballone, 2001), deverá existir uma preocupação em aplicar a literacia emocional como meio de minorar os factores de risco.

Segundo Steiner o amor é “*o instinto profundo que nos permite desfrutar a presença uns dos outros, tomarmos conta uns dos outros e fazermos coisas juntos*” (Steiner & Perry, 2000), para Laborit o amor “*é ultrapassar-se a si mesmo, tentar aceitar o outro tal como ele é*” (2003, p. 97), para Rubin, amar é mais do que gostar “*é o apego a uma pessoa e a preocupação com ela*” (1970, cit. por Michener, DeLamater & Myers, 2005, p. 379).

Numa perspectiva social, entende-se que é importante o amor dos pais pelos jovens, dos professores pela profissão, dos adolescentes pelos seus pares, da sociedade para com os adolescentes. O amor gerará condutas que reflectem a preocupação com o próximo, como partilhar, ajudar, tolerar, respeitar as normas sociais e estimular estas condutas no outro.

No entanto, falta ressaltar que, como referem Gottman e Declaire, “*o amor só por si não é suficiente*” (1999, p.12), revela-se manifestamente importante uma atitude de orientação emocional, por parte dos professores, psicólogos, educadores sociais e pais, ouvindo, respeitando, compreendendo e estabelecendo limites com firmeza.

### **c) Compaixão**

A compaixão é oposta à crueldade. Segundo o Dalai Lama, a compaixão “*é como um medicamento que repõe a serenidade*” (cit. por Goleman, 2005 b, p.346), cultivar a compaixão não é uma oferta que o indivíduo faz ao mundo, mas antes um benefício que o indivíduo proporciona a si mesmo, uma vez que faculta sentimentos de bem-estar e felicidade, e propicia mais força interior.

O ser humano ao cultivar a compaixão está, de facto, a promover a solidariedade, um dos valores centrais da intervenção social. No dizer de Carmo:

“a solidariedade familiar estreita os laços afectivos do agregado, aumenta substancialmente a segurança material e psicológica de cada um dos seus elementos e confere-lhe maior eficácia social; (...) a solidariedade organizacional permite maior eficácia e eficiência; (...) a solidariedade à escala regional e nacional, aumenta a coesão social; (...) a solidariedade a um nível internacional e planetário aumenta as possibilidades de paz, o crescimento económico e o desenvolvimento sustentado” (2000, p. 68)

A compaixão está ligada ao altruísmo e à empatia. Sendo o altruísmo “*um comportamento voluntário que consiste em “fazer bem” aos outros*” (Leyens & Yzerbyt, 2004, p. 230), a empatia corresponde à capacidade de ler os sentimentos dos outros (Goleman, 1997) pelo que induz ao altruísmo e à compaixão.

Pedir a alguém para cultivar a compaixão sem primeiro pensar no objectivo e nos benefícios, consistirá em cultivar a compaixão de forma forçada o que não trará grande consistência. Além de fazer ver aos jovens que esta emoção ao ser desenvolvida lhe trará benefícios, também é preciso que professores e educadores sociais dêem o exemplo, pois “*É muito difícil tentar ensinar o valor e a importância da compaixão e do amor às crianças através de palavras. As acções falam mais alto do que as palavras.*” (Goleman, 2005 b, p. 339).

Ao nível da neurociência tem-se constatado que ao repetir-se de forma consistente uma emoção, é provável que venha a fazer parte do temperamento do indivíduo, Davidson Richard, director do laboratório de neurociência afectiva na Universidade de Wisconsin, considera que se a compaixão for cultivada

insistentemente, poderá transformar-se num temperamento, isto é, “*de um ponto de vista neurológico, envolve repetir o hábito vezes suficientes até ele alterar os circuitos eléctricos do cérebro*” (cit. por Goleman, 2005,p. 347).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem no âmbito da ONU, convencionou, no seu artigo 1.º que “*Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.*”, o que também é defendido pela maioria das religiões por todo o mundo. O indivíduo deverá ser capaz de se colocar na posição do outro e as sessões de literacia emocional poderão ter um papel relevante neste sentido, pois ao desenvolver a empatia, os jovens estarão a desenvolver as condições necessárias para aumentar esta emoção.

Será necessário, demonstrar aos jovens de que forma as suas emoções afectam a sociedade. Não basta apontar as consequências de determinado comportamento, até porque os jovens socioculturalmente desfavorecidos tendem a utilizar mais o raciocínio indutivo - partindo dos factos para as leis gerais, em detrimento do dedutivo (Bautista, et al. , 1997), será imprescindível que os professores e todos os profissionais que trabalhem na escola dêem o exemplo de compaixão.

#### **d) Equanimidade**

A equanimidade é oposta ao apego e à aversão, traduz-se na igualdade de ânimo na prosperidade e na adversidade; na igualdade de alma e de humor perante as eventualidades; alimentando-se da prudência e da imparcialidade; alimentando-se da serenidade e da ataraxia. No fundo trata-se de um estado de felicidade que depende de si mesmo, trata-se de uma felicidade “intrínseca” (Lelord & André, 2002).

Ao cultivarmos a equanimidade estamos a criar “*um sistema imunitário*” (Goleman, 2005 b, p. 343) que impede a propagação da violência e da intolerância. A equanimidade resulta da decisão do próprio em manter a tranquilidade em relação aos acontecimentos felizes ou infelizes, dependendo assim da força de vontade de cada indivíduo.

Não perder a calma tanto nos sucessos como nos fracassos revela-se demasiado difícil para todo o ser humano, ainda mais quando se é adolescente e neófito. Durante a adolescência vigora o inconformismo, a rebeldia, a revolta contra as injustiças. Estas

características aliadas à sensação de incompreensão dificultam a expressão desta emoção.

Para ajudar os jovens a cultivar a equanimidade será essencial desenvolver nos mesmos competências emocionais. Só através do autoconhecimento, do autocontrolo, da automotivação, da empatia e das aptidões sociais será exequível uma emoção tão complexa e difícil, manifestamente indispensável no caminho para a paz.

### **3.3. As Emoções Negativas**

Embora algumas emoções negativas, como o medo, a aversão ou a ira, tenham sido desenvolvidos pelo organismo para garantir a sobrevivência, o ser Humano evoluiu muito desde há milhões de anos a esta parte.

No portal de psiquiatria “Psiqweb”, refere-se que, existem actualmente, dados suficientes para se poder afirmar que as emoções positivas estimulam a saúde, enquanto as emoções negativas a comprometem, mencionando que *“as emoções negativas podem (...) determinar não apenas uma repercussão orgânica (...) mas, sobretudo, uma repercussão psico-emocional”*, defendendo ainda que períodos longos de emoções negativas debilitam o sistema imunológico. A ansiedade crónica não só afecta os *“recursos cognitivos”* - como a memória e a atenção, como também afecta os *“recursos fisiológicos”* - como a actividade glandular e o sistema nervoso autónomo. Se o indivíduo cultivar estados de espírito como a ansiedade crónica e a depressão, serão desencadeadas alterações na harmonia interior, desenvolvendo *“sentimentos e comportamentos predadores do desenvolvimento intra e interpessoal”* (Branco, 2004, p.57). A raiva quando se transforma num estado de espírito poderá causar transtornos cardiovasculares.

Sendo um facto que *“aparecem maiores dificuldades cognitivas, afectivas e emocionais, em indivíduos pertencentes às faixas sociais mais pobres”* (Bautista, et.al., 1997, p. 185), defendemos que a consciência emocional é crucial para os jovens serem capazes de se libertarem de estados de espírito negativos. Não se trata de suprimir as emoções negativas, pois toda e qualquer emoção é válida, mas sim aprender a lidar com elas e expressar os sentimentos apropriados à circunstância. O objectivo será atingir o equilíbrio, não oprimindo as emoções, mas acalmando-as. Controlar as emoções

perturbadoras poderá ser a chave para o bem-estar emocional dos jovens, que certamente se irá reflectir nos seus comportamentos mais assertivos.

Sendo o nosso objecto jovens socioculturalmente desfavorecidos, parece-nos lógico falar em emoções como o medo, a ira, a aversão, a tristeza e a inveja. Não podemos, no entanto, desprezar os casos clínicos de ansiedade crónica, depressões, ou comportamentos agressivos incontroláveis, em que será imprescindível o apoio da psicoterapia.

### **a) Medo**

O medo é uma emoção básica e mais do que qualquer outra emoção, é essencial para a sobrevivência, uma vez que ajuda o indivíduo a sair do perigo. No entanto considera-se uma emoção negativa uma vez que está intimamente ligado à ansiedade, ao nervosismo, à precaução e à desconfiança.

Os medos poderão ser inatos, isto é, aqueles que pertencem ao reservatório genético da espécie humana, incidindo sobre objectos ou situações que representaram perigo desde os primórdios da humanidade, como por exemplo, os medos das alturas, do escuro, de animais, da água, do vazio ou do estar fechado. Ou poderão ser aprendidos, quando resultam de experiências traumáticas, como um acidente, ou da inépcia educativa, como o caso dos medos que são transmitidos dos pais para os filhos, ou ainda, aqueles que resultam do desenvolvimento do indivíduo e da evolução tecnológica, dependendo do contexto cultural em que se vive, como será o caso dos medos ligados à religião, ao sobrenatural, às doenças infecciosas, à poluição, à novidade tecnológica, etc. (Lelord & André, 2002).

Os neurobiólogos descobriram que o lóbulo temporal, zona lateral do córtex cerebral, constitui uma das etapas elementares nas reacções de medo (Lelord & André, 2002). Sobre a neurobiologia do medo encontram-se várias pesquisas realizadas, nomeadamente a de Joseph LeDoux, em que se verifica o papel importantíssimo da amígdala como sistema de alarme (cit. por Salovey & Sluyter, 1999).

Goleman, descreve da seguinte maneira os circuitos neuronais do medo:

“um feixe mais pequeno de projecções dirige-se à amígdala e ao hipocampo (...) o outro, maior, segue para o córtex auditivo no lóbulo temporal, onde os sons são identificados e compreendidos. (...) Se a conclusão é tranquilizadora (...) o alarme geral não passa ao nível seguinte. Mas se (...) continua inseguro, outro circuito que reverbera entre a amígdala, o hipocampo e o córtex pré-frontal amplia esta incerteza e fixa a sua atenção (...)

Se nenhuma resposta satisfatória resulta desta nova análise, a amígdala acciona o alarme; a sua área central activa o hipotálamo, o tronco cerebral e o sistema nervoso autónomo. (...) Cada um dos feixes de neurónios da amígdala possui um conjunto distinto de projecções dotadas de receptores sintonizados com diferentes neurotransmissores (...) Diferentes partes da amígdala recebem diferentes informações. Ao núcleo lateral da amígdala chegam projecções vindas do tálamo e dos córtices visual e auditivo (...). Todos estes sinais fazem da amígdala uma sentinela permanente, que escrutina todas as experiências sensoriais.

Da amígdala partem projecções em direcção a todas as principais partes do cérebro. Das áreas central e média parte um ramo para as áreas do hipotálamo que segregam a substância que prepara o corpo para as respostas de emergência (...) luta-ou-fuga (...) A área basal da amígdala envia ramificações para o corpo estriado, ligando-se ao sistema motor do cérebro. E, através do núcleo central (...) envia sinais ao sistema nervoso autónomo, activando uma vasta gama de respostas no sistema cardiovascular, nos músculos e no estômago.

Uma outra projecção da amígdala liga-a ao *locus ceruleus*, no tronco cerebral, que por sua vez produz norepinefrina (...) A norepinefrina derrama-se pelo córtex, o tronco cerebral e o próprio sistema límbico, essencialmente colocando o cérebro em estado de alerta. (...) A maior parte destas mudanças ocorre fora do consciente (...) porém (...) quando a ansiedade que era inconsciente se torna consciente – a amígdala dispara imediatamente uma série de respostas. (...) expressão de medo (...) alerta e sobressalto (...) acelera-lhe o ritmo cardíaco (...) subir a pressão arterial”. (1997, pp.319-320)

A ansiedade está intimamente ligada ao medo e apresenta-se sob duas formas: a cognitiva ou pensamentos preocupados e a somática que são os sintomas fisiológicos como a aceleração do ritmo cardíaco, a sudação e a tensão muscular. No que respeita aos jovens, nomeadamente, o receio de não ter positiva nos testes, de não agradar aos pares, de ter uma figura que não agrada ao sexo oposto, tratam-se mais de sintomas de ansiedade, do que propriamente de medo. Já os jovens vítimas de maus-tratos físicos e psicológicos, não só sofrem de ansiedade como terão medo do agressor.

#### Quadro V – Medo *versus* Ansiedade

MEDO	ANSIEDADE
Reacção a um perigo actual	Antecipação de um perigo
Breve duração	Poderá ser crónica
Objecto preciso (plena consciência daquilo que provoca o medo)	Objecto por vezes vago (desconhece-se a forma que o perigo vai ter)
Manifestações físicas predominantes (tensão, tremores, etc.)	Manifestações psicológicas predominantes (preocupação, inquietação, etc.)

Fonte: adaptado de “A Força das Emoções” de Lelord & André, 2002

Emmanuelle Laborit, surda profunda, transmite de forma transparente a angústia que abala os jovens quando revelou na sua biografia, que aos 13 anos, *“O futuro é algo incerto”* (2003, p.95). Ao munirmos jovens entre os 12 e os 16 anos, de competências emocionais, poderemos estar a ajudá-los a ultrapassar os seus medos e ansiedades e a cultivar nos mesmos os alicerces para uma vida adulta salutar.

É evidente que a preocupação desde que não crónica, poderá ser benéfica, pois quando *“a ansiedade ou o medo são canalizados positivamente para a acção tendem a actuar como incentivo e podem ser criativos”* (Wall, 1975, p. 18), no entanto, se passar a ser o estado comum do adolescente, poderá prejudicar os desempenhos académicos, mesmo daqueles que tenham um QI superior. *“Quando as emoções dominam a concentração, o que está a se avassalado á a faculdade mental a que os cientistas cognitivos chamam “memória de trabalho”, a capacidade de conservar na memória todas as informações pertinentes à tarefa entre mãos.”* (Goleman, 1997, p.100).

Perante as pesquisas referidas, poderemos afirmar que o medo sendo susceptível de ser aprendido, será naturalmente, passível de ser ultrapassado. Mesmo o medo inato, apesar de fazer parte da herança genética, é possível de ser superado, desde que devidamente trabalhado. O indivíduo com competências emocionais, demonstra-se capaz de gerir o medo com o equilíbrio necessário sem cair na fobia, nem cair da total ausência de medo.

Quando o medo se transforma em fobia, considera-se necessário a ajuda de especialistas. De facto, como referem Lelord & André, *“não ter medo suficiente torna a vida demasiado arriscada, mas medo em excesso, também limita as probabilidades de sobrevivência (...) na opinião de numerosos filósofos, como André Comte-Sponville, a virtude a opor ao medo é a prudência, a “ciência das coisas a fazer e a não fazer”, e não a coragem”* (2002, p.228).

Em suma, não devemos ter vergonha de ter medo nem procurar suprimir totalmente esta emoção, devemos sim procurar a via da informação sobre aquilo que suscita medo e desenvolver técnicas de relaxamento, de forma a progressivamente ir enfrentando e controlando o medo.

## **b) Ira / Cólera**

A ira/ cólera é considerada uma emoção básica (Evans, 2003; Damásio, 2004), que apesar de estar ligada à sobrevivência da espécie, faz parte da categoria de emoções negativas, uma vez que poderá gerar comportamentos agressivos. Dolf Zillmann, um psicólogo americano, (cit. por Goleman, 1997), que se dedicou ao estudo da anatomia da raiva, concluiu através das suas experiências que o desencadeador universal da ira é a sensação de perigo. A sensação de perigo não se desencadeia apenas pela ameaça física, mas também pela ameaça simbólica, quando é ferida a dignidade do indivíduo.

O antropólogo Paul Ekman, em finais de 1960, ao estudar uma das últimas tribos Papuas da Nova Guiné, constatou que também estes experimentavam a cólera, e que esta emoção assumia a mesma expressão facial verificada nos ocidentais. *“Ekman e outros investigadores, repetiram a experiência em vinte e uma culturas diferentes repartidas pelos cinco continentes. (...) a maioria dos Papuas reconheceram as emoções dos Estonianos, que reconheceram as emoções dos Japoneses, (...) e assim sucessivamente”* (Lelord & André, 2002, p. 27). A universalidade da expressão facial da cólera leva a supor que se trata de uma emoção inata, transmitida pelo genoma humano. Tal não invalida o facto de o meio e a cultura influenciarem os motivos que levam à cólera, bem como até que ponto será permitido a sua expressão.

A cólera ou ira, continua a ser uma emoção necessária ao ser humano, pois embora as disputas físicas sejam um mal na humanidade, a ira proporciona uma motivação interior para a determinação e coragem (Evans, 2001). A sensação de estar em perigo, seja ele físico, ou provocado pela injustiça ou humilhação (Goleman, 1997), despertará invariavelmente a ira que se revela necessária porque permite a defesa. A ira revela-se um paradoxo, pois se por um lado, permite evitar o confronto físico, ao intimidar o próximo com uma expressão facial, por outro, prepara para a acção, ou comportamento de combate. A cólera surge simultaneamente como uma emoção útil de defesa, mas também como um sinal de perda de “self-control” (Lelord & André, 2002).

Uma vez que, por norma, a cólera nasce com acontecimentos frustrantes (Lelord & André, 2002) e o adolescente, se depara nesta etapa de desenvolvimento com sucessivas frustrações (porque se sente incompreendido pelos adultos, porque não gosta do seu aspecto físico, porque se sente humilhado por colegas, porque não consegue ter bons resultados na escola, porque não consegue fazer parte do grupo que tanto admira,

porque não tem dinheiro para ir ao café com os amigos, etc.) que nem sempre consegue resolver, torna-se facilmente irritável. Conforme mencionado por Goleman:

“cada sucessivo pensamento ou percepção provocador de ira torna-se um mini-disparador de vagas de catecolaminas por parte da amígdala, cada uma das quais se vai somando ao ímpeto hormonal das que a precedem (...) Um pensamento que surja numa fase mais tardia desta acumulação desencadeia uma intensidade de ira muito maior que outro que apareça logo no início. A ira gera ira; o cérebro emocional aquece. É então que a raiva, não temperada pela razão. Estoura facilmente em violência.” (1997, p.81)

Se existem factores que instigam o começo desta emoção negativa, que é a cólera, também existem factores que criam uma predisposição para a sua manifestação. Perante um estímulo desagradável, como um ataque à auto-estima, o impedimento de atingir determinado objectivo desejado, ou perante a violação de determinadas normas, as pessoas, quando constatarem intenção maliciosa, experimentam uma alteração fisiológica inerente à cólera. Mas paralelamente, factores como a personalidade, a exposição constante à violência e a cultura preparam o terreno para o despoletar da ira (Leyens & Yzerbyt, 2004).

Na adolescência, a frustração, a revolta e a ira, são predominantes. O jovem anseia pela autonomia mas precisa simultaneamente de se sentir ligado aos pais através de um vínculo seguro, pois *“não se sente seguro dele próprio, nem dos afectos que os outros sentem por ele, nem do valor que lhe atribuem... Este medo do afundamento do seu próprio self, leva muitos adolescentes ao acting-out”* (Fleming, 2005, p. 147). A propósito disso, Laborit (2003, p.95-98) diz o seguinte: *“Aos treze anos sou contra o sistema, (...) expludo. Sou contra tudo. Quero o meu próprio mundo, a minha própria língua e que ninguém interfira na minha vida. (...) O meu corpo mudou (...) descobro o prazer da sedução (...) Com o meu pai o relacionamento tornou-se difícil.”*, referindo mais tarde que *“No fundo, eu precisava dessa revolta como duma fonte onde matar a sede”* (idem).

Como refere Fleming (2005, p. 215), o adolescente ao sentir-se *“incapaz de exprimir em palavras os sentimentos e as emoções que o invadem e que por vezes submergem brutalmente o seu ego”* e perante a incompreensão dos adultos *“tem tendência a exprimir-se através de actos muitas vezes impulsivos e violentos”* (íbidem).

Em 2000, o Gabinete de Política Legislativa e Planeamento do Ministério da Justiça, realizou um estudo em que constatou que a PSP e a GNR, registaram 8 crimes contra a vida, 565 crimes contra a integridade física e 107 crimes contra a liberdade

pessoal, cometidos por jovens com menos de 16 anos, o que leva a reflectir sobre este assunto.

A ira transparece o paradoxo de papel de emoção útil de defesa e de sinal de perda do autocontrolo. O meio social em que o adolescente vive irá determinar se os acessos de cólera serão ou não permitidos, assim como a base de valores individuais defendidos pelo adolescente influenciarão a frequência com que experimenta acessos de cólera. No entanto, está mais que provado que o controlo emocional é possível. Jean Briggs (cit. por Lelord & André, 2002) descobriu nas suas pesquisas que os esquimós tradicionais, embora sintam a ira, conseguem controlá-la por uma questão de garantir a sobrevivência da sua pequena comunidade. Os japoneses embora experimentem a ira conseguem controlá-la.

É preciso “*ajudar os adolescentes violentos a fazer outra coisa dos seus medos, dos seus ódios, das suas revoltas, oferecendo-lhes uma escuta que os reconheça na sua individualidade*” (Fleming, 2005, p. 217). Este será o desafio que colocamos à escola, aos pais enquanto principais educadores, e ao governo promovendo a existência da figura do educador social na escola.

A existência do educador social na escola permitirá a elaboração de acções que visem a aquisição de competências que lhe permitirão: falar consigo mesmo para controlar a cólera logo no início; considerar o ponto de vista do outro; concentra-se no comportamento desencadeador da cólera; e interromper de forma inteligente a conversa se sente que está a perder o autocontrolo.

### **c) Aversão**

A aversão é útil à sobrevivência, no sentido em que obriga os seres vivos a afastarem-se de alimentos podres e das fezes, para que não sejam infectados. Mas também poderá estar ligada a sentimentos complexos, como o desprezo por uma raça diferente, o desdém por uma opinião diferente da própria ou a repulsa àqueles que julga inferiores.

A aversão requer um vínculo afectivo que está na base da atribuição de uma carga negativa a ideias, valores, objectos ou pessoas, que passam a funcionar como indutores a esta emoção (Lelord & André, 2002).

Berkowitz (1993, cit. por Leyens & Yzerbyt, 2004), considera que existem estimulações à aversão, como: a frustração, o insulto, a competição, o sofrimento, a

violação das normas e os factores desagradáveis no ambiente. Quando alguém se sente impedido de atingir um objectivo desejado; quando sente a sua auto-estima atacada; quando presencia uma violação das normas; ou quando se encontra sujeito a factores ambientais de *stress*, encontrar-se-á mais propenso a um comportamento agressivo.

Normalmente os jovens são sensíveis às injustiças sociais, no entanto, uma prova concreta da intolerância é o fenómeno *bullying* e as manifestações racistas de grupos de jovens de extrema-direita. Segundo um estudo realizado por uma equipa da Universidade do Minho (Pereira & Pinto, 2001), o fenómeno *bullying* “*é um problema grave que pode afectar seriamente a habilidade das crianças progredirem a nível académico e social. (...) Se as crianças sentirem empatia para com as vítimas, haverá mais probabilidade de as defenderem e apoiarem mostrando o seu desagrado ao agressor*” (pp. 235-236).

Aqui entende-se pertinente distinguir discriminação de preconceito. Enquanto a discriminação consiste num comportamento negativo infligido a um exogrupo, o preconceito (racismo, anti-semitismo, sexismo, entre outros) corresponde a um sentimento negativo para com pessoas que pertençam a um determinado grupo (Leyens & Yzerbyt, 2004).

Professores, pais e educadores sociais devem estabelecer limites para os comportamentos inadequados dos jovens. Nunca caindo no erro de ensinar ao jovem o que deve sentir, pois a aversão tem tanta validade como a equanimidade. Como refere Filliozat (2001, p. 83) “*Quando negamos as emoções, quando não as tomamos em consideração ou não as ouvimos, tudo o que conseguimos é fechá-las numa panela de pressão. E quando as válvulas se tornam insuficientes, a tampa da panela salta*”.

Segundo a doutrina budista, deve-se cultivar a capacidade de compreender a natureza essencial de uma emoção quando ela surge. Quando o indivíduo compreende o que leva à emoção, não a reprime, nem incentiva, mas simplesmente olha com clareza para o que ocorre.

Os adultos deverão fazer ver ao jovem que o problema não são os seus sentimentos negativos, mas sim o mau comportamento, pelo que deverão ensinar os jovens a controlar os impulsos. Apontar as consequências de comportamentos agressivos, intolerantes e racistas, como “*a negação da atenção, a perda de privilégios ou a ausência de recompensas*” (Gottman & Declaire, 2000, p. 101), incentivando-os a colocarem-se no papel daquele que é discriminado, a empatia levará à tolerância e à compaixão. O educador deverá cultivar a apreciação e aceitação daquilo que o jovem

possui. Em vez de se estimular a competitividade individual, e empolgar a importância do “eu”, deve-se orientar a educação para a importância dos “outros”.

Professores e educadores sociais deverão ter sempre em atenção que as palavras de compreensão deverão sempre preceder as palavras de aconselhamento. Ouvir, conhecer, compreender e elogiar quando coerente poderá fazer toda a diferença. Há que reconhecer a diferença mas não ser indiferente. Por vezes a tolerância esconde a indiferença, e não será isso que se espera dos educadores nem dos jovens.

Ainda relativamente à tolerância, defendemos nesta investigação, que não basta admitir a diferença. Sendo a tolerância, por definição do dicionário da língua portuguesa, o “*acto de não exigir ou interditar mesmo podendo fazê-lo*” (p.1437), não dever camuflar a indiferença, como referido no parágrafo anterior. A tolerância deve andar a par da aceitação, isto é, não chega que o jovem seja tolerante para com os seus pares de etnia e culturas diferentes, é manifestamente necessário que acolham e aprovelem a diferença.

No programa televisivo “made in Europa”, da SIC Notícias (19 de Março de 2007), abordava-se o exemplo a seguir do ensino público na Holanda, no entanto, após terem sido aludidos todos os louvores aos métodos pedagógicos adoptados, a jornalista recorda um incidente em que, após a morte de um jornalista holandês por um indivíduo árabe pertencente a um grupo extremista, um grupo de adolescentes incendeia uma mesquita e uma escola muçulmanas. Esta escola educa para o saber, segundo a jornalista os jovens que participaram desta vingança além de bons alunos eram considerados cidadãos pacíficos, mas educará para o ser? Se o jornalista tivesse sido assassinado por um conterrâneo estes jovens teriam tido sede de vingança? Os jovens holandeses toleram os imigrantes, mas aceitam-nos? Entendemos que a aversão surge nestes jovens, como uma emoção primária que emergiu partindo do ónus negativo cultivado ao longo de milhares de anos, relativamente à ameaça que representam as etnias diferentes e a necessidade de sobrevivência da própria espécie.

Os jovens socioculturalmente desfavorecidos “*sofrem (...) de uma carência de capacidades que lhe permitiriam potencializar as suas aprendizagens e desenvolvimento cognitivo*” (Bautista, et. Al., 1997, p. 190), gerando situações de discriminação, e segundo Goleman (1997), os jovens ao sentirem-se socialmente rejeitados, por norma, apresentam-se ineptos na leitura de sinais sociais e emocionais, e mesmo quando conseguem ler esses sinais, possuem um repertório de respostas muito limitado. Esta situação levará à falta de auto-estima e posteriormente a emoções

negativas como a aversão e a ira, que poderão despoletar em comportamentos violentos relativamente a etnias, aos professores, e a colegas de estratos sociais e económicos diferentes.

Não pretendemos aqui louvar o comportamento destes jovens mas sim respeitar essas emoções e educá-las no sentido de alterar o comportamento e posteriormente a atitude destes jovens.

#### **d) Tristeza**

Embora aos especialistas na matéria como Evans (2003) considerem a tristeza mais como um humor, uma vez que não é uma resposta imediata a um estímulo, preferindo falar em angústia, nesta investigação, consideramos a tristeza como uma emoção que quando prolongada passará a um sentimento como defendido por Lelord e André (2002).

A tristeza encontra-se sempre associada a uma perda, seja ela física, material ou emocional. No caso dos jovens, a tristeza poderá resultar da perda de um amigo, de um namorado, da morte de alguém querido, da perda de um lar unido quando os pais se separam, da perda da esperança em vir a ser bom aluno, da perda de uma competição que considerava importante, ou da confiança em alguém que lhe é querido, da perda da motricidade causada por um acidente ou da perda de um objecto que considerasse importante.

William Frey, descobriu que *“as lágrimas vertidas por angústia têm uma composição bioquímica diferente das outras”* (cit. por Evans, 2003, p. 39) o que confere à tristeza uma expressão própria, já que as lágrimas da tristeza são diferentes das lágrimas que constituem um reflexo destinado a proteger os olhos (quando se tosse, vomita, etc.). Sendo o ser humano o único animal que chora quando está angustiado, supõe-se que esta expressão emocional seja mais recente que o medo, e que tenha evoluído há não muitos milhões de anos.

Paul Ekman, constatou nos seus estudos antropológicos, que a tristeza *“possui uma expressão facial universal, reconhecida nas culturas de todos os continentes”* (cit. por Lelord & André, 2002, p.128), o que lhe confere a categoria de emoção básica e que permitirá atrair a ajuda do próximo, ajudando simultaneamente o indivíduo a ultrapassar uma perda ou a proteger-se, ainda que momentaneamente, da agressividade dos outros.

Durante a adolescência, a auto-estima revela-se instável, pelo que o fenómeno *bullying*, poderá causar danos emocionais nefastos, nomeadamente ao nível da alegria de viver, que poderão alterar completamente o percurso de vida durante a adolescência e depois na idade adulta. Segundo Ramírez (2001, p. 112), o *bullying* “*pode definir-se como a violência, mental ou física, dirigida por um indivíduo ou por um grupo contra outro indivíduo que não é capaz de defender-se a si próprio nessa situação, e que se desenrola no âmbito escolar*”. Normalmente, o agressor age movido pelo desejo de intimidar e dominar os seus pares, provocando nas vítimas “*transtornos no comportamento social, como acessos de cólera, negativismo, timidez, fobias e medos relativos à escola (lugar onde estas crianças não são felizes), traduzindo-se frequentemente em desejos de absentismo escolar e fugas*” (Ramírez, 2001, p. 113).

O abuso continuado de poder entre os pares, poderá causar uma tristeza prolongada nos jovens, levando a depressões ou mesmo ao suicídio. Muitas vezes, o agressor, ainda que se aperceba que a vítima se demonstra submissa e triste, mantém uma postura de assédio, humilhando, gozando, agredindo ou até mesmo criando boatos nocivos relativamente aos pares que pretende subjugar. Como resultado “*As vítimas, muitas vezes, têm menos oportunidades do que as outras crianças de aprenderem competências sociais, o que se vai reflectir na vida adulta, nomeadamente através da insegurança que revelam nas relações com os outros.*” (Pereira & Pinto, 2001, p. 21).

Os estados depressivos interferem com a memória e a concentração, a tristeza esgota a energia para a aprendizagem (Goleman, 1997), razão suficiente para a escola se preocupar em ensinar a ser e a conviver, recorrendo a esta ferramenta que já provou ser essencial nos Estados Unidos, e que se chama inteligência emocional. Além disso, “*sentir-se cronicamente infeliz coloca as pessoas num risco acrescido de viciar-se em estimulantes como a cocaína, que proporciona um antídoto directo contra os sentimentos depressivos*” (Goleman, 1997).

A escola poderá intervir no combate ao *bullying* adoptando diversas medidas, como o apoio de um psicólogo no sentido de ajudar vítimas e agressores a lidar com as emoções, e o apoio de um educador social, educando para o saber conviver, procurando prevenir situações futuras, ensinando “*que a cooperação acarreta consequências mais positivas para o indivíduo do que a competitividade, e que as acções pró-sociais e construtivas são preferíveis às agressivas e pouco cooperativas*” (Ramírez, 2001, p.p.135), construindo uma escola mais social, em que os alunos estejam preparados para ultrapassar com mais facilidade as tristezas e angústias da adolescência.

### e) Inveja

A inveja é uma emoção cognitiva superior, uma vez que além da sua complexidade não existe uma expressão facial que lhe seja característica, sendo que, “*As emoções cognitivas superiores parecem ter sido criadas pela selecção natural para ajudar os nossos antepassados a enfrentar um ambiente social cada vez mais complexo*” (Evans, 2003, p. 27). É uma emoção, na medida em que surge subitamente como resposta a um estímulo sendo acompanhada de alterações fisiológicas. Apresenta-se de forma dissimulada revelando-se “*quando a superioridade do outro se manifesta num domínio que valorizamos*” (Lelord & André, 2002, p. 75).

Não será natural que os jovens socioculturalmente desfavorecidos sintam inveja? Certamente a maioria das pessoas já passou por esta emoção. Mas porquê, quando só traz infelicidade? Haverá sempre alguém mais inteligente, mais rico, mais popular, mais amado, mais admirado, mais perspicaz, mais sortudo, mais belo, mais feliz, enfim mais.

Não nos podemos esquecer que esta emoção faz parte da natureza humana e que também poderá levar o indivíduo a lutar pelo êxito no domínio que inveja no próximo (estimulando a ambição). Ou como Bertrand Russell escreveu, sobre a inveja “*é o fundamento da democracia*” (cit. por Evans, 2003), levando-nos a entender que embora não seja uma emoção simpática, poderá ter um papel preponderante na construção de uma sociedade mais justa, uma vez que se opõe à injustiça do facilitismo e às discrepâncias sociais (Evans, 2003), advogando que as vantagens devem resultar do esforço e do trabalho (Lelord & André, 2002).

Lelord e André (2002) consideram que existem três tipos de inveja: a *inveja admirativa*, que embora comporte sofrimento, admira a superioridade do outro e sente-se motivado para também atingir aquilo que inveja nele; a “*inveja depressiva*”, em que o indivíduo embora não queira mal ao outro sofre por não conseguir ter aquilo que inveja nele; e a “*inveja hostil*”, que leva o indivíduo a odiar (nem que seja por breves segundos), o outro que o ultrapassa em certo domínio. Esta última tanto poderá tornar-se numa inveja admirativa, em que o indivíduo chega à conclusão que o outro merece (chegando mesmo a felicitá-lo), como poderá transformar-se numa “*inveja maligna*”, odiando o outro de forma duradoura, podendo levar mesmo a actos violentos.

A inveja é uma emoção tão válida como o amor ou a equanimidade, como já referimos, não se deve reprimi-la. No entanto, devemos tratá-la, uma vez que esta “*provoca um sentimento de desvalorização*” (Lelord & André, 2002, p. 78) prejudicando a auto-estima, tão valiosa para o bem-estar emocional e físico. Consideramos natural que os jovens sintam inveja pelos seus pares, mas entendemos que se deve educar para o “saber ser” e “saber conviver”. Fazer ver ao jovem que pode ter menos dinheiro que o outro mas é mais inteligente; pode ser pior aluno que o outro mas joga melhor futebol; pode ser mais feio do que o outro mas é mais popular; pode ser pouco popular mas existe alguém que o admira verdadeiramente, etc. Enfim, fazê-lo ver que se é verdade que existirá sempre alguém melhor do que ele nalguma coisa, também é verdade que será sempre melhor do que o próximo nalgum domínio.

Será necessário primeiro reconhecer que se está a ter essa emoção, nunca a recalçando (pois essa atitude perante as emoções negativas contribuirá para o surgimento de mais emoções negativas), mas acalmando-a. Na tentativa de acalmar a inveja poder-se-á tentar perceber o que levou ao sentimento de inferioridade, ou então exprimi-la de forma positiva (brincando com isso), ou ainda lembrar os domínios em que se é superior.

Pela aquisição de competências emocionais por parte dos jovens, ao ser cultivada a alegria por empatia, estarão a contrariar a inveja. Neste ponto, o jogo e a animação sociocultural poderão dar um contributo importante, uma vez que aproximam os jovens dos seus pares e dos professores, permitindo que todos sejam ouvidos, e estimulando-os a expressar os seus valores e necessidades. As acções que visem o autoconhecimento e a auto-estima, ajudarão a criar defesas contra esta emoção que embora possa levar o indivíduo a lutar por conseguir atingir aquilo que inveja no próximo, na maioria das vezes só traz infelicidade.

Em suma, deveremos trabalhar esta e todas as outras emoções de forma a fazer delas aliadas e não uma fonte de sofrimento. Mas para que professores, psicólogos e educadores sociais, possam ajudar os jovens a adquirir competências emocionais e a administrar de forma assertiva as suas emoções, é fundamental que tenham em conta o adolescente enquanto ser social e emocional em mutação, ângulo que será abordado no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO IV – O ADOLESCENTE ENQUANTO SER SOCIAL E EMOCIONAL EM MUTAÇÃO

### 4.1. O Adolescente em Transformação

Na abordagem ao estágio de desenvolvimento a que correspondem os jovens que fazem parte da investigação, tivemos em conta os estádios piagetianos que se baseiam na noção de estrutura cognitiva, mas também os estádios psicanalíticos do desenvolvimento afectivo e o desenvolvimento biológico.

No entender do psicólogo suíço Jean Piaget, a inteligência resulta da “*adaptação biológica*”, e todo o ser humano desde a nascença até à idade adulta, partilha o facto de passar por várias fases de desenvolvimento que sucedem na mesma ordem, a que chamou *estádios*. (Golse, B., 2005). Embora baseado nos estudos do francês Alfred Binet e de Théodore Simon, com o qual trabalhou, aligeirou o extremismo empírico para com a medição do QI, ao defender que mais importante do que a precisão da resposta é a linha de raciocínio seguida pela mesma.

Embora Piaget negasse a existência de uma estrutura afectiva, defendia que “*a afectividade intervém nas operações da inteligência que as estimula ou perturba, que é causa de acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual*” (Delahanty & Perrés, 1994, cit. por Rodrigues, 2006), razão suficiente para se dar atenção às emoções.

Segundo Piaget, “*A adolescência é a idade dos grandes ideais e dos projectos de futuro. Mas este desenvolvimento afectivo e social tem como condição prévia, entre outras, a transformação do pensamento.*” (cit. por Golse, 2005), o jovem adquire o “pensamento formal” e o “raciocínio hipotético-dedutivo”, isto é, o jovem entre os 12 e os 16 anos, não só é capaz de efectuar em pensamento acções possíveis perante uma realidade, mas também reflectir sobre as consequências dessas acções. Nesta fase, o jovem “*torna-se capaz de reflectir antes de experimentar e fazer o inventário das hipóteses possíveis antes de proceder a uma verificação sistemática.*” (Golse, 2005, p. 207).

Desde os inícios do séc. XX, até aos dias de hoje, constatamos uma alteração no interesse dos investigadores da inteligência. Se a teoria piagetiana, a teoria de processamento de informações de Robert Sternberg, as diversas abordagens de QI, ignoram a biologia, focalizando-se apenas na resolução de problemas lógico e/ou

linguístico, actualmente, existe uma crescente preocupação, através de diversas investigações feitas, em perceber de que forma a biologia e o contexto afectam o comportamento humano.

A partir dos 12 anos, com a puberdade, surgem mudanças biológicas nas crianças, sendo, segundo alguns psicólogos, uma idade crucial para a aprendizagem de lições sociais e emocionais. Para Goleman, “*A transição para a escola média ou secundária marca o fim da infância, e constitui por si mesma um formidável desafio emocional. (...) têm uma quebra da autoconfiança e uma subida de autoconsciência; as próprias noções que têm de si mesmos são confusas e tumultuosas.*” (1997, p. 297). O adolescente encontra-se num estado de conflito de valores, atitudes e ideologias levando a conflitos emocionais crescentes e desencadeando posições extremas e mudanças radicais de comportamento (Lewin, 1939, cit. por Minicucci, 2002).

De facto, ao longo de décadas, investigadores e psicólogos, como Braconnier, Marcelli, Piaget, Sampaio, Vaz, Hargreaves, Fleming, e tantos outros, constataram através dos seus estudos e experiências que existe um quadro de características universais correspondentes a esta etapa do desenvolvimento humano. Todos são unânimes quanto ao facto desta etapa ser marcada por grandes mudanças fisiológicas, que levam à descoberta da sexualidade plena e que geram inseguranças e frustrações, que consequentemente levam ao despoletar do instinto agressivo. Mas conforme refere Piaget, também é a idade em que o jovem adquire o pensamento formal e o raciocínio hipotético-dedutivo, isto é, adquire a maturidade cognitiva. Então, partindo desta sequência de raciocínio, ao longo deste estágio de desenvolvimento o adolescente vai definindo o próprio *self* e esbatendo as suas inseguranças e frustrações. Neste período, constata-se que:

“Os relacionamentos com os outros não são mais fundados principalmente nas recompensas físicas que os outros possam oferecer, porém, antes, no apoio psicológico e entendimento que um indivíduo sensível pode oferecer. (...) O jovem reconhece que qualquer sociedade deve ter leis para funcionar adequadamente, mas que estas leis não deveriam ser cegamente obedecidas (...) Os indivíduos continuam a ter um desejo de ser reconhecidos e amados pelos outros, mas há um crescente reconhecimento de que a partilha total não é possível. (...) A adolescência vem a ser aquele período da vida no qual os indivíduos devem unir estas duas formas de conhecimento pessoal em um sentido maior e mais organizado, um senso de identidade (...). É necessário que o indivíduo chegue a um acordo com seus próprios sentimentos, motivações e desejos pessoais – inclusive com os poderosos desejos sexuais que são seu quinhão por ter passado da puberdade; e então é bem possível que hajam problemas contra os quais lutar durante este estressante período do ciclo vital. Pode haver também considerável pressão – e desejo – de pensar sobre a emergência do senso de eu, de maneira que o conhecimento proposicional sobre o eu torna-se uma opção valorizada em alguns ambientes culturais.” (Gardner, 1994, pp. 194-195)

Segundo Braconnier e Marcelli, a adolescência é marcada pelo despoletar do instinto sexual e do instinto agressivo, afirmando que *“A ativação destes dois instintos, que é de resto necessária à espécie e à sobrevivência, levam o adolescente e a adolescente a interrogarem-se sobre o seu mundo pulsional e a manifestar toda série de emoções, de humores e de comportamentos nas relações entre eles e outrem”* (2000, p.53). A beleza física e a sexualidade assumem um papel primordial nas preocupações dos jovens, daí que educar emocionalmente estes jovens possa ser uma ajuda decisiva para a sua saúde física e mental.

Sendo verdade que os jovens entre os 12 e os 16 anos, são impulsivos, instáveis, opositores, intransigentes, inibidos, idealistas ou onnipotentes, entendemos ser necessário que as escolas comecem a preocupar-se com a educação emocional dos jovens, tornando-os mais aptos socialmente, menos agressivos, menos ansiosos, mais tolerantes, mais cooperativos e impulsionando a sua auto-estima e criatividade. Como referem Braconnier e Marcelli:

“A impulsividade é um traço de comportamento frequente na adolescência, mas alguns adolescentes não suportam nenhum limite, nenhuma frustração e, mal experimentam um certo desejo ou necessidade, têm de o realizar ou de o satisfazer. (...) O adolescente não pára de mudar de interesse, ocupação, relação de amizade ou amorosa. (...) Para sentir que existe, terá necessidade de estar obstinadamente em oposição. (...) O adolescente intransigente quer obter a totalidade do que exige sem nenhum compromisso, nenhum limite e, se não o conseguir, prefere não ter absolutamente nada. (...) Encontra-se frequentemente na adolescência uma timidez momentânea ou parcial. Ela só constitui um traço “caracterial” quando invade de forma predominante o funcionamento do sujeito nos seus diferentes aspectos: na sua vida relacional (“grande timidez”), na sua vida psíquica (inibição de fantasma), na sua vida intelectual, provocando então dificuldades escolares (...) uma das características da adolescência era renunciar a uma certa forma de “omnipotência” própria da infância. Evidentemente, alguns adolescentes não podem renunciar a esta onnipotência da infância e desenvolvem nos seus comportamentos, pensamentos e emoções na mesma ilusão de poder absoluto. (...) A constituição do ideal é uma das tarefas essenciais da adolescência (...) É verdade que este idealismo é muitas vezes benéfico, pois o adolescente empenha-se no serviço dos outros, na comunidade. Mas, por vezes, o sistema ideal torna-se excessivo, impedindo o adolescente de investir a realidade envolvente (que nunca está à altura do ideal!), o que conduz a uma desvalorização, a um sentimento de vazio, a um estado depressivo.” (2000, pp. 152-157)

Apesar do que foi referido anteriormente, a adolescência não é uma etapa estanque, mas sim um processo em constante mutação. Embora entre os 12 e os 13 anos, o jovem de depare com um turbilhão de emoções, cuja preocupação central seja a procura de si mesmo e a aprovação dos amigos, aos 14 anos o jovem identifica e define o seu *self*, aos 15 anos já analisa as suas qualidades de acordo com os seus próprios ideais e aos 16 anos revela uma expansiva cordialidade (Minicucci, 2002).

Embora o adolescente deseje ardentemente a autonomia, paradoxalmente precisa de sentir “*ligado aos seus pais por vínculos seguros, aqueles onde predomina o amor e a aceitação*” (Fleming, 2005, p. 147). Para Sampaio a identidade e a autonomia “*são as questões fundamentais da adolescência*” (2002, p. 241), a identidade sexual assume uma importância crucial assim como a pertença a um grupo que permita “*dar à sua vida íntima liberdade de manifestar-se ou de ocultar-se*” (Minicucci, 2002, p. 206). O grupo permitirá ao jovem não só construir a sua imagem de si próprio (*self*) ao receber o *feedback* do seu comportamento em grupo, mas também construir a sua autonomia ao desligar-se do domínio dos pais.

Sendo as flutuações de humor, as atitudes violentas, as depressões e a ansiedade, uma consequência do processo natural de crescimento neurofisiológico e do desenvolvimento psicológico e afectivo dos jovens, uma vez que resultam das suas inseguranças, dificuldades de adaptação e frustrações (Fernandes, 1990), é essencial trabalhar as emoções neste período de desenvolvimento do indivíduo, para que estes comportamentos sejam passageiros e não se transformem em casos clínicos, onde passará a ser indispensável a ajuda psiquiátrica e o recurso a fármacos.

Mesmo quando os jovens têm um temperamento tímido ou melancólico porque a herança genética se encarregou de trabalharem mais com o lóbulo frontal esquerdo, em comparação com o direito é possível controlar a amígdala sobreexcitável responsável pelo disparo das emoções, ou seja, como já referimos anteriormente, o ser humano não está condenado à herança genética, uma vez que os estudos realizados por cientistas ao nível da neurologia chegaram à conclusão de que é possível controlar as reacções fisiológicas e portanto também as emocionais (Goleman, 1997), abrindo portas à esperança de se conseguir ajudar os jovens, evitando que quer seja pelo fardo biológico, quer seja pelas vicissitudes da vida, se encontrem entre aquelas que desistiram de si mesmas.

Sendo verdade que o adolescente, perante um corpo que se transforma e perante as modificações pulsionais, tem necessidade de construir a sua própria identidade, também é igualmente verdade que precisa de adquirir competências emocionais. Assim, tendo em conta a importância quantitativa das emoções (os excessos são criticados, as ausências são incompreendidas) e a sua característica reversível (emoção gera emoção) é importante que sejam criadas actividades na escola de forma a “lapidar” as emoções nos jovens tal como se faz com um diamante, afinal dos mesmos dependerá o amanhã.

Se somarmos às mutações naturais da adolescência, a herança biológica (a personalidade do indivíduo, as mutações físicas e cognitivas), os factores familiares (código linguístico, nível cultural dos pais, rendimento familiar, profissão dos pais, envolvimento afectivo dos pais), e o contexto escolar (condições ao nível das infra-estruturas, a motivação dos professores e auxiliares, a necessidade de meios humanos especializados), percebemos que o bem-estar e o equilíbrio emocional, assim como o desenvolvimento do *self*, resultam de uma complexidade de variáveis que poderão levar o adolescente a um rumo harmonioso ou a comportamentos desviantes. Por esta razão, nos pontos seguintes deste capítulo, procuramos precisamente expor de que forma o adolescente é produto do processo de socialização e conseqüentemente influi na sociedade.

## **4.2. A Importância da Escola no Universo da Adolescência**

### **4.2.1. A Vertente Social da Escola**

A escola possui manifestamente uma dimensão social, tanto assim é que são delegadas à escola cada vez mais responsabilidades. Além de ser formada por indivíduos de natureza social, pretendemos que a escola não seja apenas uma instituição que visa o ensino formal; entendemos que se deve preocupar com o educando enquanto pessoa; defendemos que deve preparar o educando para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho, promovendo o empreendedorismo.

Partindo-se do princípio, de que actualmente se imputou à escola, a incumbência de educar para além de ensinar, poderemos falar na “*dimensão social da educação na sua origem, no seu exercício e nos seus objectivos*” (Pires, Fernandes & Formosinho, 2001, p. 32). Também o Relatório Delors ao anunciar a importância da aprendizagem ao longo da vida, está a atribuir um cariz social à escola na medida em que este novo conceito constituirá uma forma “*de responder às crescentes necessidades do progresso humano*” (Carneiro, 2001, p. 49).

Segundo Pires, a educação escolar comporta duas funções, que embora possam expressar um certo conflito entre si, deverão coabitar de forma harmoniosa: a função de certificação, ligada à aquisição de conhecimentos específicos e formais; e a função de educação visando:

*“desenvolver as competências, o carácter e a personalidade de cada um, ajudar a descobrir e a desenvolver os talentos, permitir a cada um atingir o seu máximo potencial de realização pessoal, levar a melhorar a qualidade das suas próprias vidas, por um lado, e integrar o indivíduo na sociedade, prepará-lo para a vida activa, dando-lhe sentido de realização pessoal e tornando-o ao mesmo tempo socialmente útil”* (Pires, Fernandes & Formosinho, 2002, p.94).

No dizer de Wall, aquilo que o indivíduo aprenderá *“será determinado pelas suas motivações para aprender, pela oportunidade e pela maneira como a experiência que pretende provocar o processo de aprender lhe for apresentada”* (Wall, 1975, p. 34). O mesmo autor defende que um programa adequado às preocupações do adolescente *“são susceptíveis de provocar interesse, motivação e por conseguinte aprendizagem”* (idem) pelo que defendemos uma escola adaptada às verdadeiras necessidades do adolescente. A privação sociocultural, resultante de factores como a falta de um código linguístico elaborado, relacionamentos afectivos precários entre pais e filhos, o baixo nível cultural dos pais, as dificuldades económicas da família, leva à falta de motivação para as aprendizagens, a um rendimento cognitivo limitado e a uma auto-estima baixa (Bautista, et al., 1997).

Portugal é, segundo dados de um relatório da Comissão Europeia, o país da União Europeia, com a mais elevada taxa de abandono escolar precoce, cerca de 41,1%, correspondendo a mais do dobro da média europeia, que ronda os 18,1%. Segundo o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar proposto pelo Ministério da Educação em Março de 2004, as taxas de abandono escolar decompostas por idades acentuam o fenómeno a partir dos 13 anos. E embora este plano do ministério refira que este fenómeno seja tendencialmente decrescente, o ideal seria atingir os 0%, isto é, que todos os jovens portugueses terminassem a escolaridade mínima obrigatória.

Sendo a desmotivação dos jovens e a falta de um projecto de vida considerados razões com um peso significativo no que respeita ao abandono escolar, julgamos que é necessário trabalhar estas fragilidades através da literacia emocional. Afinal, o problema do abandono escolar precoce leva a baixos níveis de instrução, que por sua vez levam a maiores dificuldades em arranjar emprego, gerando depois situações de pobreza, que poderão levar ao aumento da delinquência, a famílias com problemas psicológicos, a maus tratos, entre outros.

Outro aspecto que nos parece importante é o facto de em Portugal, as escolas serem confrontadas com um aumento considerável de jovens imigrantes, portadores de formas de pensar e atitudes diferentes, e características físicas díspares, que muitas

vezes são motivo de conflitos, racismo e intolerância. Defendemos que a escola com o apoio de pessoal especializado, deve promover actividades que cultivem a aceitação pela diferença.

As condutas agressivas para com os pares ou para com os professores, são uma realidade crescente. Esta conduta poderá ser uma consequência da frustração, que por sua vez é uma reacção emocional interna gerada pela contrariedade, daí, uma vez mais, a importância de se trabalhar no sentido de existirem na escola profissionais que promovam nos jovens, competências emocionais.

Uma conduta agressiva poderá resultar *“da premissa de que o ser humano procura sofrer o mínimo de dor, ante situações adversas, age de forma agressiva perante o atacante; isto é, agride, quando se sente ameaçado, antecipando-se a qualquer possibilidade de dor.”* (Ramírez, 2001, p. 12). Existem sociólogos e psicólogos sociais que ao estudarem o comportamento de grupos estudantis, concluíram que *“o estilo de agressão grupal não pode predizer-se, tomando como base a forma como cada um foi educado.”* (Mead, 1956; Blumer, 1967, cit. Por Ramírez, 2001, p.17). O factor ambiental também é decisivo para fermentar as condutas agressivas, segundo Ramírez:

*“(…) um estudo em que se aplicaram as escalas do Clima Social na Família, de Moos, Moos e Tricket (1984) com alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, tornou-se evidente que os que eram considerados agressivos e agressores pela maioria dos colegas de turma percebiam o seu ambiente familiar com um certo grau de conflito.(…) Outro elemento ambiental que favorece o desenvolvimento da agressividade é a influência exercida, a longo prazo, pela exposição repetida à violência nos meios de comunicação, como demonstram os estudos de Wood, Wood e Chachere (1991). Estes estudos comprovaram que, em 70% das experiências realizadas, assistir a filmes violentos aumentava significativamente o nível de agressividade dos indivíduos.”* (2001, pp. 34-36)

As crianças mais agressivas e as que são tímidas normalmente são impopulares entre os seus pares, levando a que os seus comportamentos entrem num ciclo vicioso, de onde se torna difícil sair, o que as leva a estados de melancolia e muitas vezes de depressão. A dificuldade em fazer amizades, a dor de estar a ver um grupo que brinca e onde não lhe é permitido entrar, a falta de energia para estudar, podem levar à inépcia social, ao isolamento, à raiva, à frustração, à revolta, à fuga da vida em sociedade e à opção por caminhos marginais.

A verdade é que *“Quando as crianças estão a ser alvo de atenção dificilmente fazem birras (..) quando não damos atenção e importância suficiente ao que tem a dizer uma criança de dez anos, não podemos pretender que nos conte tudo o que lhe acontece aos catorze.”* (Mota, A., 2005, pp. 29-30). Ouvir os jovens, descobrir os seus sonhos,

perceber qual a vocação de cada um, detectar as suas habilidades, valorizar as suas ambições, deverão ser apanágio de todas as escolas, para depois serem orientados, sendo-lhes apresentadas diversas alternativas de futuro, possíveis de atingir. O educador nunca deve esquecer que *“é preciso ter em conta as capacidade intelectuais do jovem e os seus desejos de momento, é preciso também saber discutir, dar o máximo de informações sobre as consequências das escolhas”* (Braconnier & Marcelli, 2000, p. 135).

Entendemos que, o facto de a escola ter como lema, basicamente a educação formal, acaba por discriminar todas as crianças e jovens que tendo outras aptidões que nada têm a ver com as matérias curriculares, se vêm incompreendidos e marginalizados. Não podemos esquecer que, de facto, prestar *“apoio a adolescentes é uma tarefa difícil. Todas as escolas lidam com um leque variado de necessidades e exigências dos alunos, de acordo com a idade, maturidade, conquistas, circunstâncias familiares, interesses, ambições, etnia, sexo e muitos outros factores”* (Hargreaves & Earl & Ryan, 2001, p. 75), no entanto, a escola não pode desistir perante as adversidades.

Segundo Noddings (1992, cit. por Hargreaves, Earl & Ryan, 2001), os estudantes queixam-se que os professores não se preocupam com eles, pelo que os docentes devem alargar a sua actuação para além dos conteúdos académicos, defendendo que o afecto não só é um pré-requisito essencial à aprendizagem mas também uma forma de aprendizagem. Na realidade, *“Os adolescentes precisam de ajuda para ultrapassar as suas fraquezas e para desenvolver as suas potencialidades, sem correrem o risco de serem estigmatizados, rotulados ou separados dos seus pares, por programas de terapia isolados”* (Maclever & Epstein, 1991, cit. por Hargreaves, Earl & Ryan, 2001).

Consideramos necessário criar instrumentos que apoiem o jovem, no que respeita não só à ocupação dos tempos livres e ao apoio pedagógico, como se tem verificado na maioria das escolas, como à necessidade de aproximação da família e da escola, ao apoio psicológico, à orientação e informação sexual e de higiene, à orientação profissional e à aprendizagem emocional, que terá um valor inestimável para o aumento da auto-estima, autoconfiança e atitude comportamental.

No fundo, o que defendemos, é que a escola tenha um papel social de prevenção de situações problemáticas e de apoio a problemas severos já existentes, como a pobreza, abusos em casa, disfunções familiares, gravidez precoce, dependências e delinquência juvenil, e seja apanágio da igualdade de oportunidades para todos os alunos.

O problema da falta de preparação para o mundo do trabalho poderá estar em parte relacionado com a preguiça mental, com a falta de criatividade e empreendedorismo por parte dos indivíduos, sejam jovens licenciados ou jovens apenas com a escolaridade mínima obrigatória.

Uma escola empreendedora, que se preocupe em desenvolver as competências emocionais dos jovens, poderá, ao encorajar a autoconfiança, o autoconhecimento, a criatividade e o empreendedorismo, revelar-se fundamental para alterar o panorama actual e o futuro da sociedade. Se “*O trabalho tem importância central na vida social*” (Michener, DeLamater e Myers, 2005, p.90), é necessário preparar os jovens e orientá-los para a sua vocação.

Entendemos que o problema da falta de apoio às escolas, por parte dos governos sucessivos, que cedem apenas uma pequena parte do orçamento geral para a educação e o facto da escola estar desprovida dos serviços de apoio de técnicos especializados, quer no campo da psicologia, quer na área da educação social, quer ainda no apoio e informação que estes jovens necessitam relativamente à sexualidade (longe dos mecanismos muitas vezes inibidores dos centros de saúde), impossibilitam a implementação de um projecto como este que propomos.

Em suma, cremos que para que a escola cumpra de forma eficaz o seu papel social, deverá estar munida daquilo que são considerados os quatro pilares do desenvolvimento preconizados pelo Relatório do Desenvolvimento Mundial (1998/99 cit. por Carneiro, 2001) que serão: pessoas habilitadas; instituições de conhecimento; redes de conhecimento; e infra-estruturas de informação. Para que depois consiga colocar no plano pragmático os quatro pilares da aprendizagem divulgados pelo Relatório da Comissão Internacional para a Educação no século XXI (cit. por Carneiro, 2001) que constituem: ensinar a ser; ensinar a conhecer; ensinar a fazer; e ensinar a viver juntos. Peremptoriamente será indispensável abordar este problema de forma sistémica, percebendo os múltiplos factores inerentes à vida desta população jovem, antes de intervir.

#### **4.2.2. A Escola Promotora de Competências Emocionais**

É verdade que “*A literacia emocional implica para as escolas um mandato acrescido, assumindo o papel que as famílias não cumprem na socialização das crianças.*”

(Goleman, 1997. p.301) e que “*o formato ideal dos programas de literacia emocional é começarem cedo, estarem adequados à idade dos alunos, acompanharem toda a vida escolar e coordenarem esforços com a escola, o lar e a comunidade.*” (idem). No entanto, nunca se deve esquecer que, “*o êxito ou o fracasso da humanidade depende em grande parte do modo como o público e as instituições que governam a vida pública puderem incorporar essa nova perspectiva da natureza humana em princípios, métodos e leis.*” (Damásio, 2004, p.16).

Se considerarmos que para todos os jovens “*numa determinada fase de desenvolvimento entre os dez e os vinte anos, os problemas emocionais pessoais constituem a preocupação primacial que, vulgarmente interfere profundamente na capacidade de aprendizagem*” (Wall, 1975, p.31), então a escola deve prevenir-se promovendo a aquisição de competências emocionais por parte dos alunos.

Os adolescentes dificilmente dizem em palavras aquilo que sentem. É de forma não verbal, nomeadamente pelo tom de voz, pela expressão facial, pelos comportamentos, pelos gestos, entre outros, que revelam o que lhes vai na alma. A partir do momento em que um professor mostra capacidade para reconhecer as emoções dos alunos (medo, raiva, ciúme, alegria, tristeza, vergonha, nojo, desilusão, gratidão, humilhação, ódio, rejeição, compaixão, indignação, desprezo, admiração, bondade, tolerância, orgulho, simpatia, arrogância, segurança, crueldade, angústia, ira, altruísmo, egoísmo) cria uma enorme janela de oportunidades para conseguir a confiança dos mesmos, aumentando a intimidade e conseguindo transmitir experiências e partilhar dificuldades.

Muitos professores queixam-se de que a indisciplina nos jovens estudantes aumenta cada vez mais e que cada vez é mais difícil ensinar-lhes alguma coisa, caindo no erro crasso de que o professor apenas deverá ser um transmissor de conhecimentos. Como refere Jares (2002, p. 110) “*só falta dizer que os alunos estão a mais nas escolas*”. Antes de se começar a rotular o jovem de delinquente, rebelde ou amoral, dever-se-á avaliar o meio familiar desse mesmo jovem, as medidas educativas adoptadas pela escola, a existência ou não de profissionais como educadores sociais e psicólogos, que actuem como mediadores sociais, e actuem na prevenção e intervenção das problemáticas existentes.

Sendo verdade que os pais têm cada vez menos tempo para os filhos, que a crise económica e o desemprego crescente são uma realidade, que os professores se encontram cada vez mais sobrecarregados de trabalho, queixando-se que para além de

ter que ensinar têm que educar, pergunta-se: Não estará na hora da escola proceder a uma transformação profunda em que o ensino informal também seja possível? Não deverá a escola assumir o papel de verdadeira instituição social, ensinando a ser e a conviver? Não será este o tempo para se investir mais no ensino, recrutando psicólogos e educadores sociais permanentes para a escola?

Segundo Fernandes (1990) o insucesso escolar dos educandos está muitas vezes ligado a carências afectivas, podendo a existência de um educador social na escola, ajuda-los a libertarem-se das tensões que trazem do meio familiar. Para que haja uma predisposição por parte do professor, para estar atento às reacções e mensagens emocionais dos educandos é necessário que este possua competências emocionais, só assim poderá ler entrelinhas a perturbação e os estados de alma dos alunos, e conseguir estabelecer o diálogo conquistando a confiança dos mesmos.

Para que o ensino formal consiga atingir os objectivos estatísticos terá que passar por uma mudança (que começa agora a esboçar-se através do empreendedorismo na educação) em que sejam colocados à disposição da escola técnicos e meios para o desenvolvimento das competências emocionais dos educandos e dos docentes, pois só assim estes últimos, conseguirão detectar as necessidades e aptidões individuais de cada aluno e caminhar para uma educação global que visa a excelência.

Salovey e Sluyter (1999) focam a importância que o papel do professor poderá ter enquanto modelo a seguir, através de um comportamento mais informal, criando uma certa empatia com os educandos. Defendem o treino e apoio emocional constantes aos professores, e apontam para a possibilidade destes inculcarem competências emocionais aos educandos através do currículo padrão, nomeadamente nas aulas de história, música, arte e religião.

Estes autores, ligados à psicologia e à educação, embora defendam que o sistema escolar deveria promover programas que “*enfoquem as competências emocionais*” alertam para o facto destes programas serem obrigatoriamente orientados com cautela. É preciso levar em conta a possível intimidação dos jovens oriundos de famílias com deficientes estruturas emocionais; o respeito pelas diferentes culturas, para que não se firmem susceptibilidades; não cair no erro de querer ensinar a forma “certa” de sentir, pois tal não existe (Salovey & Sluyter, 1999). É tão legítimo um sentimento negativo como a raiva como um sentimento positivo como o amor. O que é possível fazer, é educar para que os jovens sejam capazes de reconhecer e gerir as suas emoções.

O estudo realizado por Branco (2004), refere a importância das competências emocionais dos professores como meio para intervir no processo ensino/aprendizagem. Defende a existência de uma relação directa entre a maturidade afectiva do professor e a relação afectiva que consegue estabelecer com os alunos. Propõe que as escolas sejam “*promotoras da saúde biológica, psicológica, social e cultural*” (Branco, 2004, p.115) dinamizando “*novos ou mais abrangentes programas de resposta*” (ibidem).

O professor deverá motivar os seus alunos para que encontrem soluções para os seus conflitos. O professor deve ouvir as várias partes que entraram em conflito sem tecer comentários nem avaliações. Segundo Sampaio (2002, p. 230), por norma “*as mensagens que os professores transmitem aos alunos são mais do tipo culpabilizador do que estimulador*” e “*São as apreciações largadas para o ar, com pouco cuidado, que contribuem para a criança desenvolver uma boa ou má auto-imagem*”. Numa situação de conflito “*Thomas Gordon propõe (...) decifrar as mensagens emocionais que se escondem atrás das coisas que são ditas pelos alunos. Desta forma, proporciona-lhes palavras-chave que os ajudam a perceber as suas próprias emoções e as do seu adversário*” (Martin & Boeck, 1997, pp. 177-178). Segundo estas duas alemãs ligadas ao ensino, embora o professor deva definir limites, isso não quer dizer que possa ferir o amor-próprio dos alunos.

Além disso, ao longo dos tempos, as investigações que assentam na preocupação de avaliar o processo interactivo entre ensino / aprendizagem, revelaram-se defensores da ideia que “*aquele que aprendia, aprendia e aprendia mais o que o professor era e fazia, do que o que ele dizia*” (Branco, 2004, p. 68), razão mais do que suficiente para se investir na formação emocional e social dos educadores.

Segundo Martin e Boeck (1997), para que um professor seja capaz de resolver de forma construtiva, determinadas situações problemáticas, deverá ter consciência que o seu tom de voz actua sobre o desenvolvimento emocional dos alunos. Uma auto-estima elevada, para que não vejam as provocações dos alunos como ataques pessoais. Capacidade de ler e compreender os motivos das emoções dos alunos, pois só com a empatia poderá gerar um clima de confiança com os alunos. Capacidade de gerir emoções, pois só controlando a sua própria indignação para com as atitudes dos alunos, evitando comentários depreciativos, poderá respeitá-los e dar o exemplo de uma boa conduta.

Existem estudos realizados nos Estados Unidos (Gottman & Declaire, 2000) que revelaram que os professores com uma postura humana, que usavam a empatia no

tratamento com os alunos, conseguiram que os seus alunos melhoraram a sua auto-estima, o rendimento escolar, a criatividade e a diminuição dos distúrbios nas aulas e das faltas.

Segundo Sampaio, “*a imagem das situações que nos marcam pode desaparecer mas deixam rasto. Esse rasto, como o de todas as experiências emocionalmente fortes, vai sendo integrado por nós e contribui para a construção dos modelos de referência futuros*” (2002, p. 228), razão pela qual o professor deva adoptar uma conduta adequada de forma a servir de modelo ao educando.

Na opinião de Goleman (1997), a inépcia emocional tem aumentado de década para década, havendo tendência para uma geração de jovens cada vez mais perturbados emocionalmente. Por culpa de uma sociedade onde a informação embora abundante, peca pela qualidade; por culpa de pais negligentes que abandonam os seus filhos à televisão e Internet; por culpa de uma sociedade cada vez mais violenta, em que os pais insistem em aplicar maus-tratos físicos e emocionais aos seus próprios filhos.

É partindo deste contexto que a escola pode e deve ter um papel importante:

“perante os défices emocionais e sociais com que muitas crianças chegam à escola, os centros de ensino não se poderão limitar, durante muito mais tempo, a ser exclusivamente centros de transmissão de conhecimentos. Se o objectivo da escola é realmente preparar as crianças para a vida, deverá contribuir de forma definitiva e positiva para o desenvolvimento da personalidade dos alunos.” (Martin & Boeck, 1997, p.183)

Tem havido uma preocupação mundial no que respeita à educação, e depreendemos uma nova ordem de pensamento que vai de encontro à importância que atribuímos às emoções. É importante, juntar ao raciocínio as emoções, dentro da sala de aula. Trazer inteligência às emoções dos jovens, consistirá em inculcar-lhes a autoconsciência, o autodomínio, a empatia, a arte de escutar, a capacidade de resolver conflitos e de cooperar. Tal poderá ser constatado no Relatório Delors:

“L’education doit contribuer au développement total de chaque individu – esprit et corps, intelligence, sensibilité, sens esthétique, responsabilité personnelle, spiritualité. Tout être humain, doit être mis en mesure, notamment grâce à l’éducation qu’il reçoit dans sa jeunesse, de se constituer une pensée autonome et critique et de forger son propre jugement, pour déterminer par lui-même ce qu’il estime devoir faire dans les différentes circonstances de l’avie.” (1996, cit. por Carneiro, 2003, p. 28)

Há que ressaltar que esta linha de pensamento não pretende colocar de parte, ou passar para segundo plano, a aprendizagem curricular, fundamental para preparar os educandos para a profissão e para a vivência social. Além disso, seria uma total incongruência desvalorizar a parte curricular, uma vez que, só partindo de conceitos já estabelecidos e da capacidade de raciocínio será possível emergir a competência

emocional. Segundo Best, “*os sentimentos emocionais não estão separados ou opostos ao conhecimento e compreensão, antes, pelo contrário, sensibilidades emocionais são cognitivas no seu género, no que constituem expressões de uma certa compreensão dos objectos*” (1996, p. 25), podendo estes objectos ser ou não físicos. Mais do que isso, “*os sentimentos são sempre resposta à razão, na medida em que, por princípio, estão sempre abertos à possibilidade de serem modificados por razões apresentadas*” (idem).

É evidente que para colocar na prática tudo aquilo que defendemos neste ponto, pensamos ser fundamental fornecer aos professores condições de trabalho, traduzidas em estruturas físicas de ensino cativantes e na reestruturação dos concursos permitindo que sejam colocados o mais próximo possível da sua área de residência; formação contínua através de conferências em que sejam divulgados novos métodos de ensino e as suas repercussões, e através de cursos de curto prazo financiados pelo estado no sentido de os prepararem ao nível emocional; recompensas materiais e psicológicas, que se poderão traduzir nos salários e na valorização social do papel do professor que sendo tão importante, tantas vezes é banalizado.

Como irá ser referido no ponto seguinte, nem todos os jovens têm pais atentos, preocupados, emocionalmente competentes e economicamente desafogados. Sendo assim, a escola poderá, “*oferecer serviços, com técnicos especializados, oferecendo às famílias oportunidades de usufruírem de intervenções (...) ajudando-as a encontrar formas alternativas de funcionamento, procurando deste modo fazer face às variáveis do contexto familiar que contribuem para o desencadear (...) de relações disfuncionais*”, (Costa, cit. por Pereira & Pinto, 2001, p. 62).

#### **4.3. A Família: Primeira Escola na Aquisição de Competências Emocionais**

A família é a principal escola na aprendizagem emocional, mas nem sempre os pais possuem competências emocionais. No seio da família poderão existir múltiplos factores que interferem na harmonia emocional dos pais e consequentemente dos filhos. Factores biológicos, doenças mentais, dependência de drogas, falta de harmonia entre o casal, dificuldades económicas, entre outros. Estudos sociais efectuados nos Estados Unidos indicam que a pobreza é um dos factores que mais afecta o sadio crescimento das crianças:

“desfere na criança duros golpes emocionais: aos cinco anos, as crianças pobres são já mais receosas, ansiosas e tristes do que as mais abastadas, e têm mais problemas comportamentais, como birras frequentes e a tendência para destruir coisas, uma inclinação que se prolonga pelos anos da adolescência. (...) As pressões da pobreza corrompem também as bases da vida familiar: a tendência é para haver menos demonstrações de ternura paternal, mais depressões nas mães (...) maior recurso a castigos exagerados, como gritar, bater e fazer ameaças físicas.” (Goleman, 1997, pp.278-279)

Muitas vezes, os grandes problemas sociais, nascem no seio familiar. A personalidade e os valores perfilhados pelos indivíduos podem levar à incapacidade de lidar com os desajustamentos e conflitos familiares. A incapacidade, por parte dos pais, de gerir as emoções e de ler as emoções dos seus filhos, fomenta crianças e jovens problemáticos. Não causará estranheza o facto de alguns pais recorrerem à agressão emocional relativamente aos seus filhos.

Quando se fala em agressão emocional, está-se a referir, o facto de muitos pais estimularem, nos seus filhos, sentimentos de preocupação, remorso e culpa; sentimentos de inferioridade e dependência; e comportamentos opostos e aversivos (psiqweb portal de psiquiatria).

Muitos pais “*vivem na permanente necessidade de “seduzir” (oferecendo coisas) ou de imitar os filhos*” (Sampaio, 2002, p. 245) julgando que assim estão a contribuir para a melhoria do relacionamento, o que se tem revelado erróneo, pois a “*inversão da hierarquia familiar ou a igualização dos pais leva inevitavelmente à confusão e à ausência de modelos organizativos das relações intrafamiliares*” (idem).

Embora este estudo incida sobre jovens entre os 12 e os 16 anos, não se pode ignorar a sua vivência até aos doze anos. Efectivamente a infância é um período de desenvolvimento crucial para a formação da personalidade do indivíduo, uma vez que “*os hábitos adquiridos durante a infância ficam gravados nas ligações sinápticas básicas da arquitectura neural, e são por isso mais difíceis de modificar numa fase posterior da vida*” (Goleman, 1997, p. 248).

Apesar da infância ser um período de desenvolvimento fundamental para a formação emocional do ser humano, é na adolescência que se poderão corrigir os desvios, uma vez que nesta etapa de desenvolvimento o indivíduo possuiu plena capacidade cognitiva. Assim como também é nesta altura que se enfrentam os maiores perigos, no que respeita a opções de vida. Dependendo de variadíssimos factores em que decorre a sua existência (família, escola, contexto social, personalidade, acontecimentos marcantes, etc.), o adolescente optará ou não pela vida marginal.

Quando os pais são castradores (Gottman e DeClaire, 1999), não respeitando os sentimentos da criança, proibindo qualquer sinal de zanga, castigando-a ao mais pequeno sinal de irritabilidade, encaram o choro dos filhos como uma forma de manipulação, desaprovando explicitamente as emoções negativas dos filhos, chegando mesmo a banalizar os sentimentos dos mesmos. Estão, sem saber, a provocar na criança a falta de empatia. A investigação de Gottman e DeClaire (1999) revelou que as crianças criadas neste ambiente, sentem dificuldade em controlar as suas emoções e resolver os seus problemas, resultado do défice na sua auto-estima. Este abandono emocional, pode mais tarde, levar a jovens e adultos cruéis e violentos.

Os pais que caprichosamente, castigam a criança, só porque estão de mau humor, e por outro lado deixam a criança fazer tudo o que quer só porque estão bem dispostos, poderão gerar na criança a sensação de que as ameaças estão em todo o lado.

Os pais ausentes (Gottman & DeClaire, 1999), ao negligenciarem e ao ignorarem ou privarem a criança de atenção e carinho além de ferirem a auto-estima desta, banalizam os seus sentimentos, minando-a com sentimentos de incompreensão e solidão. Muitas vezes, procuram calar as emoções da criança distraíndo-a com outra coisa, preocupando-se mais em ultrapassar as emoções do que com o seu significado inculcando na criança que os seus sentimentos estão errados. Quando recorrem ao suborno para resolver a tempestade emocional da criança, sem saberem, poderão estar a criar crianças mais beligerantes, que recorram à força para obterem o que querem.

No caso, da criança estar a ser criada por pessoas inaptas, quer por imaturidade, quer por problemas de toxicodependência, quer por distúrbios cerebrais como o caso de depressões constantes, provavelmente, esta criança irá ter mais dificuldades cognitivas na aprendizagem. Ficará mais propensa a depressões, por conseguinte será menos popular entre os colegas, podendo revoltar-se, tornando-se mais agressiva. Se a criança for abandonada ou rejeitada pelos pais, ficará uma marca no seu cérebro emocional criando distorções nas suas relações futuras (Goleman, 1997).

Os pais permissivos (Gottman & DeClaire, 1999), embora, contrariamente, aos pais ausentes e castradores, aceitem as emoções dos seus filhos, não lhes impõe limites nem ensinam as crianças a resolver os problemas. Sem orientação por parte dos pais a criança não aprende a controlar as emoções, tendo dificuldade em estabelecer e manter amizades.

Durante a adolescência, é muito importante, a percepção que o jovem tem relativamente à qualidade da relação entre si e os pais. Fleming constatou que “é o

*adolescente que se sente ligado aos pais por vínculos seguros, ou seja, aquele em que predomina o amor e a aceitação, que também progride mais em autonomia e portanto na construção da sua identidade”* (Fleming, 2005, p. 42). Ressalva, no entanto, que embora os jovens que são estimulados pelos pais a ser independentes, sejam os que mais progridem, *“é preciso também que esta atitude seja balizada pelo controlo parental, pelo estabelecimento de normas e de limites ao seu comportamento”* (ibidem).

Segundo Gottman e DeClaire (1999), os pais devem ser orientadores, isto é, possuindo eles próprios competências emocionais, aceitando incondicionalmente todo o tipo de emoções nos filhos (sejam elas negativas ou positivas), assumem um papel de guias emocionais, ajudando os seus filhos a compreender as razões das emoções e a resolver os seus próprios problemas. Ser um pai orientador pressupõe que sejam estabelecidos limites, ensinando quais os comportamentos adequados e inadequados, mas nunca ensinando o que se deve sentir, validando todos os sentimentos, e ensinando a gerir esses sentimentos de forma produtiva. Os estudos realizados por estes investigadores de Washington, revelaram que as crianças orientadas emocionalmente têm maior aproveitamento escolar, são mais sociáveis e normalmente são mais saudáveis.

Goleman (1997), defende que os pais que levam os sentimentos dos filhos a sério, demonstrando carinho e amor para com eles, tentando perceber o que os perturba e incutindo-lhes autocontrolo, estão a criar crianças mais descontraídas. Por sua vez, existirão maiores probabilidades de serem mais saudáveis, uma vez que descobertas recentes provaram que o sistema nervoso não só está ligado ao sistema imunológico como é essencial para o seu funcionamento.

Os pais devem aceitar o facto do adolescente se afastar e pretender alcançar a sua autonomia. Devem respeitar a sua privacidade e o seu estilo próprio de vestir. Devem transmitir ao adolescente os valores que considera essenciais, mas de forma breve e sem crítica, pois só respeitando-o conseguirão a sua confiança. Devem incentivar a tomada de decisões ao adolescente mesmo que as considere pouco ajuizadas e desde que não sejam perigosas, pois será uma forma dos pais manifestarem a sua confiança ao jovem, ajudando-o a “amadurecer” (Haim Ginott cit. por Gottman & Declaire, 2000). O bom ambiente familiar, permite que o jovem se sinta protegido e seja mais autoconfiante, o que se irá reflectir na capacidade de se relacionar com os outros, tornando-se socialmente mais competente. Os pais têm obrigação de proporcionar aos

filhos um ambiente de amor e compreensão, nunca abdicando das suas convicções, pois educar não é seduzir (Sampaio, 2002).

Segundo Barros (cit. por Pereira & Pinto, 2001, p. 249), os pais têm cada vez menos tempo para dedicar aos filhos e à família, em grande parte porque são obrigados a “*desempenhar papéis cada vez mais competitivos e exigentes no mercado de trabalho*”, o que somado à evolução crescente dos trabalhos em horários nocturnos, em que os pais mal se cruzam entre si e com os seus filhos e às crescentes dificuldades económicas constitui a fórmula para jovens problemáticos e agressivos.

Além disso, soma-se o facto de que “o nível cultural dos pais condiciona a adaptação escolar, pois a sensibilização aos interesses escolares, a informação de que a criança dispõe, o vocabulário, os livros, o acompanhamento do trabalho escolar, é facilitado pelo nível cultural” (Avanzini, cit. por Fleming, 2005, p. 221), tornado ainda mais complexa a problemática existente à qual se tenta dar uma resposta.

Em suma, o educador social poderá então, fazer a ponte entre a família e a escola, detectar quais os jovens que se encontram em situação de risco, desenvolver acções que visem educar também as famílias para o ser e o conviver, procurar soluções para minimizar as problemáticas emergentes no seio familiar, acompanhar, informar, prestar apoio, prevenir e intervir quando necessário, afinal “*não basta classificar o acto, mas descodificar a mensagem que ele encerra*” (Costa, cit. por Pereira & Pinto, 2001, p.55), podendo constituir a chave para o verdadeiro entrosamento entre família e escola, afinal, como refere Costa, “*Se os canais de comunicação entre a escola e a família não estiverem abertos, corremos o risco de triangularmos os nossos jovens em comunicações divergentes que não conseguem descodificar, criando desta forma barreiras a uma comunicação saudável entre jovens e adultos*” (cit. por Pereira & Pinto, 2001, p. 63).

#### **4.4. A Influência do Meio Envoltivo no Comportamento do Adolescente**

Efectivamente, a “*socialização não é um processo aleatório*” (Michener, DeLamater & Myers, 2005, p. 67), os pais experientes transmitem aos neófitos, conhecimentos e regras para uma vivência harmoniosa, razão pela qual, “*as normas sociais constituem um aspecto fundamental da vida em sociedade. Sem elas, ver-nos-íamos em dificuldades constantes na relação com os nossos interlocutores. As trocas não*

*poderiam realizar-se numa base confortável e os mal-entendidos seriam usuais”* (Leyens & Yzerbyt, 2004, p. 158).

Há, no entanto, que lembrar que a *“criação de uma ordem social justa resulta não da imposição de um poder absoluto sobre os indivíduos, mas de um contrato livre entre indivíduos naturalmente iguais que aceitam consensualmente um conjunto de regras colectivas vantajosas para o pleno desenvolvimento da sua personalidade”* (Pires, Fernandes & Formosinho, 2001, pp. 135-136).

O jovem, na busca insistente do *self* (Fleming, 2005), e perante a necessidade de pertença a um grupo (Carmo, 2000), desenvolverá determinados comportamentos, influenciados pelo meio em que vive e pela cultura dominante. As investigações indicam que *“ para definir o que é a realidade, não nos baseamos apenas na nossa experiência íntima mas confiamos muito nos outros. Somos sensíveis ao ponto de vista dos outros porque eles vivem no mesmo mundo que nós”* (Leyens & Yzerbyt, 2004, p. 166), pelo que, *“facilmente actuamos como os outros, (...) os outros são essenciais para o nosso bem-estar”* (idem, p. 219).

Por exemplo, quando o jovem está inserido numa comunidade culturalmente violenta, quando se encontra exposto continuamente à violência, seja vendo os pais confrontarem-se física e verbalmente, seja pelo facto de serem vítimas de violência, ou até mesmo pelo facto de estarem constantemente a assistir a filmes com forte carga de violência, tal provoca uma habituação, que se traduz na dessensibilização, isto é, a violência passa a ser vista como algo normal (Leyens & Yzerbyt, 2004).

Poderemos então afirmar que o meio envolvente em que o jovem vive poderá determinar a sua atitude e comportamento perante a escola, os pais, os professores e a sociedade global. De facto, há que salientar *“o papel das determinantes sócio-culturais em toda a espécie de comportamento, considerando o meio ambiente em que vivem crianças e adolescentes o principal – embora não necessariamente o único – factor causal que, à medida que se processa o desenvolvimento, tende a crescer em importância”* (Wall, 1975, p. 9).

Embora a família constitua o maior peso na formação pessoal do jovem, o relacionamento com os pais e com os professores, assim como a envolvente económica em que o jovem está inserido, as políticas governamentais no que respeita aos direitos e deveres dos jovens, a força dos *media* induzindo o jovem a desejar determinados bens de consumo e influenciando a sua maneira de vestir e determinados comportamentos, entre outros intervêm na atitude e comportamento do adolescente.

Ao longo do processo de socialização, os jovens vão adquirindo habilidades, conhecimentos e novas atitudes. Sendo a atitude “*uma tendência global para a orientação da acção num sentido positivo ou negativo face ao objecto*” (Leyens & Yzerbyt, 2004, p. 95), a sua mudança irá certamente influenciar o comportamento. Ressalvamos, no entanto, o facto de que o indivíduo pode comportar-se contrariamente à sua atitude, isto é, um jovem poderá ter, por exemplo, uma atitude face ao racismo que depois não se revele no comportamento, porque ponderou as desvantagens de se comportar coerente mente com a atitude (ibidem).

Mas se as atitudes mudam o comportamento, as emoções e os comportamentos também modificam as atitudes (Leyens & Yzerbyt, 2004). As emoções, como se referiu no capítulo III, possuem um enorme poder. Se um jovem tiver uma vivência entre os pares que lhe proporcione muita alegria, provavelmente terá uma atitude de maior tolerância para com a diferença. Se um jovem tiver medo de cães terá certamente uma atitude negativa perante os mesmos.

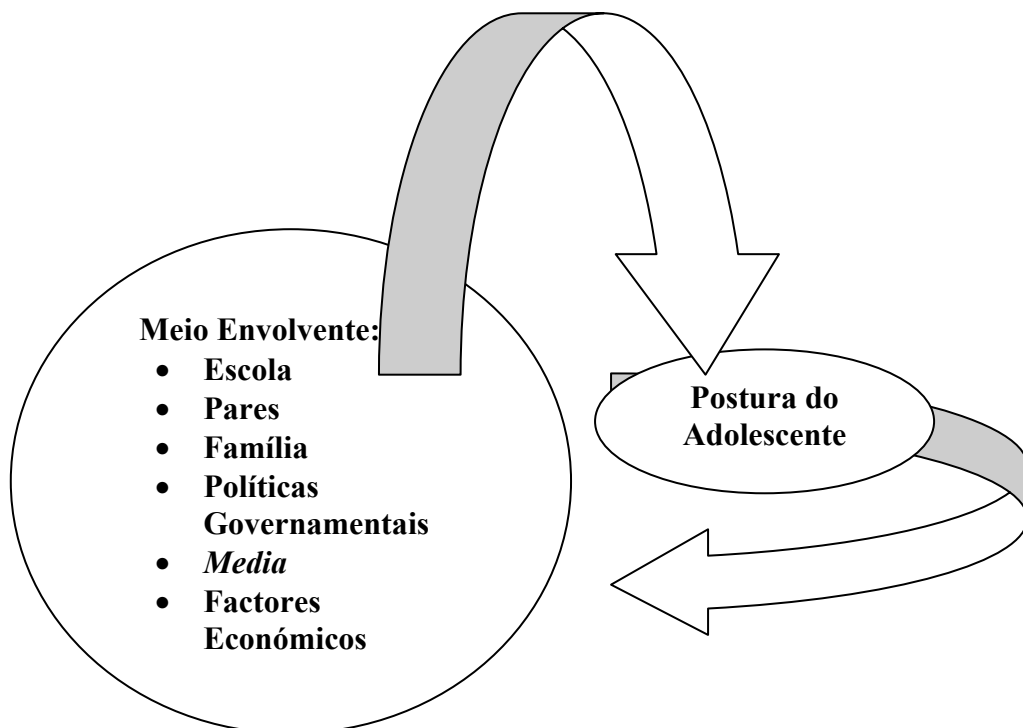
Relativamente ao comportamento, imagine-se, por exemplo, um jovem com uma atitude pró-pacifista que num determinado momento da sua vida se vê numa situação em que recorre à violência e é preso. Na prisão, de forma recorrente emprega a violência como meio de sobrevivência. Desta forma, o jovem gradualmente começa a considerar-se um marginal e a justificar o seu comportamento mudando a sua atitude (Leyens & Yzerbyt, 2004).

Na psicologia social defende-se que existem diversas formas de influência social (Michener, DeLamater & Myers, 2005), que irão certamente levar à adopção de determinadas atitudes e comportamentos por parte dos jovens: a) Manipulação, em que a influência é conseguida através de algumas tácticas que visam obter a confiança do alvo, como fingir que se compartilha das opiniões do alvo, enaltecer as qualidades do alvo, bajulando-o e elogiando-o, ou fazendo chantagem moral e emocional (o que não nos parece ser a melhor via); b) Persuasão, através do recurso à informação e comunicação, que consideramos importante uma vez que, quando o receptor aceita a informação como fidedigna e a comunicação efectiva existe é possível mudar atitudes; c) Ameaças ou promessas, que embora possam levar a uma mudança de comportamento, não significa que levem a uma mudança de crenças ou atitudes. Sendo por nós impugnada uma vez que, ao induzir a adesão, pelas recompensas e ameaças, está-se a cultivar a desconfiança, ressentimentos e personalidades interesseiras; d) Uso da autoridade, resultante de direitos adquiridos em virtude do papel que exerce num

determinado grupo. Podendo esta forma ser eficaz em determinadas circunstâncias, quando não associada ao autoritarismo.

Na perspectiva da psicologia social, a família, os pares, a escola e os *media*, serão os principais agentes de socialização das crianças e jovens. Os jovens através de alguns processos de socialização, como o “condicionamento instrumental”, a “aprendizagem pela observação” e a “internalização” “*adquirem novas habilidades, novos conhecimentos e novo comportamento*” (Michener, DeLamater & Myers, 2005, p.81) que irão determinar a postura do adolescente perante o meio envolvente.

Sintetizando, o que é defendido pelos diversos autores nesta matéria, concebemos a seguinte figura:



**FIGURA II - O *feedback* entre o meio envolvente e a postura do adolescente**

Fonte: Michener, DeLamater & Myers, 2005; Leyens & Yzerbyt, 2004; Wall, 1975

A sociedade actual está saturada de informação que corre a uma velocidade imediata e que nem sempre gera comunicação. Embora haja uma excessiva abundância de todo o tipo de informação, nem sempre é de qualidade, como também muitas vezes não é compreendida. Os factores socioculturais são de primordial importância na troca de informação: “*a mesma mensagem, dirigida a todo o mundo, nunca será recebida da mesma maneira por todos*” (Wolton, 2004, p.18).

O desemprego, de acordo com dados publicados pelo INE, no 3.º trimestre de 2005, atingia cerca de 430 mil portugueses. Entre 2001 e 2005, o desemprego oficial aumentou 101,9%. A par do elevado número de desempregados cerca de 200 mil são desempregados com baixa escolaridade e normalmente com idades em que a reinserção no mercado de trabalho se torna difícil. De facto, assiste-se a um paradoxo em que a taxa de desemprego aumenta e em simultâneo as empresas apresentam cada vez mais uma carência de mão-de-obra especializada.

O desemprego não só trará consequências ao nível económico destas famílias (muitas com filhos em idade escolar), como ao nível psicológico, criando desequilíbrios emocionais que certamente se irão reflectir na postura dos jovens. Alguns dos factores potenciadores de violência dos jovens, segundo o Relatório Técnico francês (1995, p. 29, cit. por Fleming, 2005, p. 213), serão: “- a ausência de relações de amor e de exigência entre crianças e adultos; - a discontinuidade e o fracasso do seu percurso escolar; - a impossibilidade de aceder a uma formação e a um emprego; (...) – as frustrações ligadas à sociedade de consumo”.

Muitas vezes, o sentimento de revolta e de exclusão social, provocados pela pobreza, poderão levar os jovens a enveredar pelo caminho da delinquência. A pobreza “fenómeno multidimensional, resultante da acentuação da escassez de recursos das famílias, privando-as ao acesso de bens fundamentais.” (Monteiro A., 2004 cit. por Diagnóstico Social, 2004), a exclusão social “a negação ou o não respeito, do acesso por determinados grupos a direitos sociais fundamentais e consagrados pelo princípio da cidadania.” (idem), e a falta de tempo dos pais para os filhos, podem gerar situações de vulnerabilidade nos jovens, colocando o seu desenvolvimento integral em causa.

Segundo estudos efectuados nos Estados Unidos (Gelles & Cornell, 1990, cit. por Michener, DeLamater e Myers, 2005), as famílias que vivem na pobreza, têm mais tendência a utilizar os castigos físicos, o que terá um efeito impulsionador no comportamento agressivo dos jovens, que encararão o comportamento agressivo como algo que é “normal”. Segundo dados do INE, em 2003 dos 10 143 reclusos condenados por diversos crimes, 474 tinham entre 16 e 20 anos de idade.

A Declaração dos Direitos da Criança defende no princípio 6.º que “para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão”, a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, protege todos aqueles que estejam sujeitos “de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional”, a Lei 147/99, no

artigo 66.º, ponto 2, determina que “*a comunicação é obrigatória para qualquer pessoa que tenha conhecimento de situações que ponham em risco a vida, a integridade física ou psíquica ou a liberdade da criança ou jovem*”.

O comportamento humano tende para a cultura do egoísmo, da intolerância, da solidão, da falta de diálogo, da ambição e competitividade desmedidas, da falta de consciência ecológica. Esta tendência trará repercussões muito graves, uma vez que a aprendizagem é transgeracional, isto é, as gerações futuras irão herdar e seguir este padrão da realidade social, que muito provavelmente irá empolgar-se exponencialmente caso não sejam tomadas medidas eficazes.

Prevenir e educar para a saúde e para a sexualidade é urgente na sociedade actual. É impossível “*compreender o adolescente sem saber que uma das suas maiores preocupações diz respeito às transformações do seu corpo e à utilização que ele lhe dá*” (Braconnier & Marcelli, 2000, p.53). Além disso, “*a gravidez acidental traduz em geral um profundo mal-estar na adolescente, perturbações na sua identidade sexual ou dificuldades nas suas relações com os pais*” (Braconnier & Marcelli, 2000, p.119), por isso é fundamental educar para prevenir.

Actualmente vêm-se proliferar movimentos de jovens, alguns deles extremistas, que parecem oferecer-lhes aquilo que não encontram na família, na escola e no trabalho. Se é verdade que “*o grupo reduz a autoconsciência individual dos seus membros*” (Leyens & Yzerbyt, 2004, p. 156) é igualmente uma certeza, que o grupo proporciona um sentimento de pertença (Perret-Clemont, 2005) e fornece um modelo de acção (Michener, DeLamater & Myers, 2005), respondendo a necessidades específicas da adolescência. De facto, “*a sociabilidade constitui um equilíbrio entre identidade pessoal e pertença a um grupo, entre semelhanças e diferenças*” (Leyens & Yzerbyt, 2004, p. 31), paradoxalmente, todos têm necessidade de se sentir diferentes e simultaneamente de se identificar com os demais.

Segundo Perret-Clemont (2005), a cultura “*house*” permite, muitas vezes com o recurso ao *ecstasy*, que os jovens experimentem emoções positivas como a alegria e a fraternidade. Os grupos de *skin-heads*, constituídos na sua maioria, por jovens que foram criados em ambientes austeros, e em que a violência e o racismo são os traços dominantes, proporcionam-lhes um sentimento de pertença e uma forma de extravasarem o seu ódio e as suas frustrações. Os grupos satânicos, com uma natureza semi-religiosa, e uma orientação ideológica, permitem-lhes legitimar as suas falhas

(atribuindo culpa ao “sistema”), proporcionando-lhes compromissos e objectivos concretos e possibilitando-lhes satisfazer a sua necessidade de perigo e excitação.

Segundo dados do INE, Portugal ocupa o segundo lugar dos países da União Europeia com maior incidência de problemas de saúde associados ao consumo de substâncias psico-activas. Os psiquiatras entendem que a intervenção é essencial e que deve passar pela promoção da auto-estima e da gestão de sentimentos, e pela estimulação da motivação e da capacidade de decisão ([www.dianova.pt](http://www.dianova.pt)).

Por estas e por tantas outras razões manifesta-se pertinente, que a escola (sítio onde o adolescente passa grande parte do tempo), em simultâneo com a educação formal se transforme numa instituição que responda às necessidades psicológicas básicas do adolescente. Será indispensável a criação de projectos que promovam a aceitação e compreensão do adolescente, a realização dos seus interesses, o respeito pelos seus ideais e o afecto e sentimento de pertença que tantos procuram nos grupos marginais (Fleming, 2005). É evidente que tal só será possível com a criação de sinergias entre estado, escola, empresas, centros de saúde, etc. e com a colaboração de todos aqueles que trabalham na escola.

O objectivo primordial da sociedade actual deverá ser promover a igualdade de oportunidades dos jovens no acesso à informação, ocupação dos tempos livres, apoio financeiro às escolas para que possam ter pessoal especializado capaz de responder às necessidades dos jovens. Gerar condições para que os jovens se convertam em indivíduos com mais capacidades emocionais e mais empreendedores, estando assim mais preparados para a vida social e para o mercado de trabalho.

Analisando tudo aquilo que se referiu até então, alude para a vertente social deste estudo, e o papel do educador social na intervenção emocional e educativa, como será explorado no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO V – O PAPEL DO EDUCADOR SOCIAL NA INTERVENÇÃO EMOCIONAL E EDUCATIVA

### 5.1. O Devir Social e a Necessidade Crescente da Intervenção Social

Desde meados do século XX, altura em que se começa a categorizar a actividade social, em que se processa a profissionalização do social com o surgimento da assistente social, até aos dias de hoje, são muitas as mudanças da sociedade e das suas necessidades, levando obrigatoriamente ao aparecimento de novas profissões sociais (Chopart, 2003).

Embora o aumento de profissionais e o surgimento de novas especializações na área social seja um sinal de aumento da preocupação das pessoas para com o que as rodeia, também se deve ao facto de aparecerem cada vez mais e diferentes problemáticas resultantes da alteridade social a que se assiste.

Se por um lado se verifica um aumento de profissionais especializados, capaz de responder de forma eficaz à diversidade dos problemas, por outro lado constata-se que estas profissões vocacionadas para a mesma área se “atropelam”, provocando no dizer de Chopart (2003, p. 15) *“uma crise de identidade que se manifesta de maneira latente nos diferentes cenáculos profissionais”*.

Manifesta-se basilar a criação de códigos deontológicos específicos para cada uma das especializações da área social. Em Portugal, o Conselho Nacional de Educadores Sociais divulgou através do seu site ([www.apes.pt/la](http://www.apes.pt/la)) o Código Deontológico para a profissão de educador social em Portugal, tendo sido aprovado a 17 de Novembro de 2001, no II Fórum Nacional de Educação Social em Santarém, apesar disso desconhecemos que tenha já sido oficializado. Não basta que existam os técnicos com o *“know-how”*, é necessário que o seu trabalho seja respeitado, e para tal é fundamental que seja criado um código deontológico onde estejam definidos os princípios e as normas que orientam o trabalho profissional no sentido ético e deontológico.

Apesar de todas estas contrariedades referentes ao trabalho social as *“funções de trabalho social (e, principalmente, o acolhimento, a orientação e o acompanhamento) permanecem como sendo a melhor armadura da intervenção social”* (Chopart et al. 2003, p. 277).

Um dos factores de peso, ao qual Portugal também não pôde fugir, no surgimento de mais e novas problemáticas foi a dinâmica complexa da globalização, que tem levado a uma transformação social, rompendo com o período moderno e estabelecendo uma nova ordem política, social, económica e cultural (Steger, 2003).

A globalização, trouxe à ordem mundial mais instabilidade social e económica, acentuando o fosso entre os países ricos do Norte e os países pobres do Sul, pois se por um lado democratizou o acesso à informação, na medida em que está disponível para todos, por outro lado alimenta exponencialmente as diferenças de poder, intensifica o abismo entre a riqueza e a pobreza, fere a identidade cultural e reduz a criatividade.

Embora a globalização, permita o alargamento de uma consciência social, paradoxalmente, com o surgimento das corporações transnacionais, o poder concentra-se nas suas mãos, permitindo-lhes contornar os sindicatos, desrespeitando os direitos dos trabalhadores e promovendo a precariedade no emprego.

Em Portugal, na última década, temos assistido à mobilização de fábricas pertencentes a estas empresas multinacionais (depois de terem usufruído dos benefícios disponibilizados pelo nosso governo), para países da Europa de Leste e países asiáticos, nomeadamente China e Taiwan, onde lhes é permitido pagar ordenados miseráveis em troca de trabalho excessivo. Como consequência, engrossam as filas de desempregados em Portugal.

O oligopólio dos meios de comunicação, oferece aos portugueses, programas televisivos fúteis e anúncios desmesurados que apelam ao consumo desenfreado. Steger afirma que, um *“dos desenvolvimentos mais assombrosos das últimas duas décadas foi a transformação das notícias e dos programas educativos em programas de entretenimento frívolos”* (2003, p. 85), que aparentemente induz a uma uniformização da cultura.

A globalização obriga o ser humano *“a pensar a questão da alteridade”* (Wolton, 2004, p. 30). O ataque terrorista às torres gémeas do World Trade Center em 2001, o conflito armado entre o Hezbollah no sul do Líbano e as forças Israelitas, a guerra instalada no Iraque, revelam o problema da coabitação entre os povos e culturas diferentes. Embora alguns investigadores da área social prevejam grandes alterações nos comportamentos humanos e na ordem social, prevêm que *“conflitos mais tradicionais entre classes, raças e ideologias não desaparecerão”* (Toffler, 2003, p.433), daí que os profissionais da área social devam *“ter uma consciência reflexiva fundamentada que*

*lhes permita lidarem construtiva e evolutivamente com uma complexidade que, se é social, é também cultural”* (Carvalho & Baptista, 2004, p. 17).

Para que seja possível a coabitação entre os povos e culturas diferentes deve ser respeitada a identidade dos povos. Embora actualmente a informação corra a uma velocidade imediata, quer seja através dos *media*, quer seja através da *Internet*, a par de tudo isto, verificamos uma excessiva abundância de informação, que não será de todo sinónimo de compreensão, já que a facilidade técnica poderá levar a uma certa preguiça intelectual. Pelo que, entendemos necessária, a educação social, de forma a converter a informação disponível em conhecimento útil.

A informação não gera comunicação, esta última é mais complexa uma vez que se baseia na relação, implicando que haja “*feedback*”. Os professores e o educador social devem ao invés de rotularem e criticarem os jovens, tentar compreender as suas mensagens, ouvindo e fazendo-se ouvir, para que os diferentes pontos de vista sejam respeitados. A tentativa de expropriação cultural, pode criar sentimentos de angústia e agressividade. Segundo Wolton, é inevitável o conflito entre a modernidade associada à mobilidade e à necessidade de pertença, já que todo o ser humano pretende “*simultaneamente, a liberdade e a igualdade*” (2004, p. 26).

Também os jovens portugueses não fogem à regra daquilo que se passa no resto do mundo, em que os gostos são cada vez mais uniformizados, a americanização da cultura portuguesa mostra-se no cinema, na música, na alimentação e até mesmo na língua. Não são raras as vezes em que se ouvem expressões de hibridismo entre os jovens. Tais manifestações traduzem-se na perda de significados tradicionais podendo levar a um sentimento de deslocação.

A constatação de Toffler (2003), de que a terceira vaga traz consigo uma noção de tempo completamente diferente, é corroborada ao verificarmos um aumento do trabalho nocturno, horários flexíveis e trabalho em tempo parcial, gerando uma nova problemática social, a dessincronização do horário das refeições e da vivência familiar. Deparamo-nos, cada vez mais, com famílias em que o marido e a mulher raramente se encontram, pelo simples facto de trabalharem em horários distintos. Assistimos a uma desorganização familiar que começa a ser regra. Não existe tempo para os filhos nem para o convívio familiar, e quando existe, queima-se em frente ao televisor, numa qualquer viagem na *Internet* ou numa ida ao shopping.

A evolução da sociedade, nas últimas décadas, sobrevalorizando o consumismo e o materialismo em detrimento da solidariedade, da bondade, da tolerância, do diálogo

e da negociação, trouxe novas e diferenciadas formas de pobreza, que conferem à educação social um papel crucial nas mudanças necessárias para a construção duma nova sociedade. Não poderá haver uma autêntica educação individual se não se formar o indivíduo para viver e conviver em sociedade.

As trajectórias aleatórias dos jovens que permanecem cada vez até mais tarde no lar parental, obriga os pais a ter que trabalhar até mais tarde para sustentar os filhos, levando-os muitas vezes também ao sobreendividamento. Segundo Toffler (2003), assiste-se em todo o planeta (inclusivamente em países como o Japão, que em termos de disciplina no trabalho constituía um exemplo para o mundo), um desinteresse por parte dos jovens pela escolaridade superior bem como pelos empregos que obriguem a uma rigidez de horários.

A necessidade da educação ao longo de toda a vida, provocada pelo progressivo avanço tecnológico e pela constante transformação da sociedade. Um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente obriga à actualização constante de conhecimentos, exigindo profissionais com espírito empreendedor.

A urgência de um crescimento económico sustentável que permita conjuntamente a actividade empresarial, a qualidade de vida e a protecção do meio ambiente, de forma a garantir a sobrevivência do planeta, implicando novas mentalidades, novas formas de estar na vida, um certo empreendedorismo ambiental.

Tudo aquilo que já foi referido neste ponto, alude para a importância e a necessidade crescentes da intervenção social. Intervenção, essa, que deverá criar sinergias com outras áreas e que deverá começar muito cedo para uma maior eficácia.

Hermano Carmo, ligado ao ensino, de direcção e investigação nos domínios das Ciências Sociais, Ciências da Educação e Ciência Política, diz que “*o desenvolvimento pessoal e social de qualquer indivíduo deve integrar diversas facetas e não apenas o seu desenvolvimento cognitivo. Isto implica uma particular atenção à questão do desenvolvimento da inteligência emocional*” (2000, p. 78), o que vem de certa forma dar consistência a este estudo.

Só educando os jovens para o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis se poderão criar fortes alicerces para a liberdade, a justiça e a paz no mundo. No ponto 2, do artigo 26.º da Declaração Universal das Nações Unidas encontra-se convencionado que “*A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos*

*direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais e religiosos”.*

Segundo a ANECA (2005), o educador social poderá actuar em diversos âmbitos. No que respeita a este estudo, consideramos que o educador social será uma figura essencial na escola, quer para o desenvolvimento de competências emocionais, quer na promoção do empreendedorismo, e fundamentalmente para garantir a igualdade de oportunidades junto dos jovens. Pelo que consideramos, para esta investigação os seguintes âmbitos de actuação:

- a) Desenvolvimento comunitário, dinamização e animação sociocultural. Cultura e educação não formal (tempo livre, educar para o saber ser e saber conviver, actividades extracurriculares, ludotecas, museus, entre outros);
- b) Orientação e inserção profissional e laboral dos jovens;
- c) Educação para a saúde;
- d) Orientação escolar (apoio na integração dos alunos, dinâmicas de animação, seguimento de casos de jovens em risco, intervenção);

Em suma, o compromisso primário da intervenção social deverá ser orientar para o “ser” e para o “conviver”, pois só sabendo ser e sabendo conviver, o saber “aprender” e “fazer” terá consistência. Para que se possa chegar à aprendizagem pela prática, dever-se-á percorrer um longo caminho, criando um ambiente em que os sentimentos e os sonhos dos jovens são importantes. Só investindo na educação para o ser e conviver se poderá inculcar nos jovens o verdadeiro espírito empreendedor.

## **5.2. O Educador Social Empreendedor e Impulsionador do Empreendedorismo**

Das três diferentes dimensões da intervenção social (assistencial, sócio-educativa e socio-política) entende-se que a dimensão sócio-educativa, isto é, **“ajudar o sistema-cliente a encetar um processo de ressocialização, aprendendo a identificar e utilizar recursos próprios e do ambiente em que vive, de modo a desenvolver-se como pessoa, e a descobrir-se ele próprio como recurso para o desenvolvimento dos que o rodeiam”** (Carmo, 2000, p. 65), será aquela que mais terá a ver com o papel do educador social.

Ao educador social, cabem duas funções que parecem paradoxais. Por um lado levar as pessoas a conformarem-se e adaptarem-se “*aos padrões sociais dominantes*” e por outro integrar as pessoas pela via da construção “*da identidade e da dignidade pessoais*” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 25). No entanto, entende-se que, este paradoxo se esbate quando o interventor social age correctamente. Se por exemplo um jovem praticar uma religião completamente distinta da predominante, a escola deve respeitá-lo, nunca desprezando os seus valores, mas o jovem também deverá entender que embora tenha direito à diferença, também tem obrigação de respeitar as normas vigentes no meio em que está inserido.

A adaptação não tem necessariamente que ser conflituante com a dignidade pessoal, mas há que ressaltar que embora a ética preceda a moral, muitas vezes não basta interpelar para o respeito ao próximo. Se a moral condiciona a liberdade, uma vez que implica a obediência à formalidade das leis, em certas circunstâncias é necessária para que se definam fronteiras que imponham o respeito ao próximo. A ética baseada no sentimento de bondade muitas vezes não chega, pois nem sempre o indivíduo é portador desta consciência.

O educador social deverá assumir o compromisso profissional de que a “*acção supõe a “identificação”, a “observação”, bem como o “diagnóstico” e remete para um modo de conhecimento objectivo e sistemático que utiliza a medida*” (Chopart, 2003, p. 247), pois só um trabalho consciente permitirá evitar erros, já que ser recebedor de ajuda poderá minar a auto-estima e a autoconfiança do utente, que se sente numa posição de fragilidade.

O educador social não deverá assumir o papel de entidade caridosa mas sim o papel de servidor da sociedade, isto é, compete-lhe uma “*acção preventiva e de recuperação com jovens marginalizados, assim como a acção socioeducativa em ambientes naturais, inserção de jovens na vida adulta, etc.*” (Trilla et al., 2004, p. 31). Ou seja, os jovens são detentores de direitos que estão garantidos na Constituição da República Portuguesa e que são colocados na prática através da prestação de um serviço por parte do profissional. Pertencendo ao profissional a obrigação de os consciencializar acerca dos seus deveres sociais.

Os valores e princípios da Declaração do Milénio das Nações Unidas, como liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito pela natureza e responsabilidade comum, deverão ser cumpridas e inculcadas nas camadas mais jovens uma vez que deles depende o futuro da humanidade. Ao educador social, no seu papel de interventor

social, cabe mais do que a quaisquer outros profissionais, o cumprimento de valores como o personalismo, a solidariedade e a qualidade de vida (Carmo, 2000).

Segundo Carmo (2000), o personalismo traduz-se na convicção de que o ser humano deve ser dono do seu próprio destino, podendo aperfeiçoar-se como pessoa. A solidariedade consiste no *“instrumento de sobrevivência e de desenvolvimento”* (idem, p. 68). A qualidade de vida está dependente do personalismo e da solidariedade, constituindo algo que vai muito além do ter, em que o saber ser e o saber conviver, respeitando o próximo, o ambiente e a sociedade, assumem uma importância primordial.

O educador social deve encorajar o espírito crítico e tentar despertar a curiosidade pelo saber, obrigando o próprio a ser criativo, e a possuir *“capacidades de adaptação activa que não são compatíveis com atitudes mecânicas de rotina ou aceitação passiva de normas de intervenção”* (Carvalho & Baptista, 2004, p. 17). Cabe-lhe esbater a fronteira entre o formal e o informal. Educar não corresponde a modelar hábitos, nem a regularizar comportamentos ou diminuir as diferenças. Educar será antes, o acto de fornecer as condições que possibilitam a sua realização humana. Cabe ao educador social ajudar a alteridade, isto é, o próximo (completamente distinto do eu) segundo a sua condição.

Na escola poderá ser uma presença relevante na educação para o “saber ser” e “saber conviver”, promovendo acções extracurriculares que permitam ao jovem crescer enquanto pessoa, como por exemplo sessões de literacia emocional, e organizando acções de animação sociocultural desenvolvendo competências sociais e empreendedoras.

O educador social deve educar para a preocupação com o ambiente, já que o desrespeito pela natureza, tem provocado uma degradação ambiental que se traduz nas alterações climáticas, na perda da biodiversidade, no surgimento de novas doenças, no aumento do consumo e consequentemente dos desperdícios que inevitavelmente constituem um perigo grave para a sobrevivência colectiva. Só educando a sociedade para o respeito pela natureza é possível o desenvolvimento sustentado (Steger, 2006). No princípio quarto da Declaração sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento resultante da conferência realizada no Rio de Janeiro em 1992, defende-se que *“para alcançar o desenvolvimento sustentável, a protecção ambiental deve constituir parte integrante do processo de desenvolvimento, e não pode ser considerada isoladamente deste”*.

Ao assumir o compromisso de intervir com os outros, o educador social não se deverá esquecer que “*o mundo cívico justifica a acção e a atitude esperada por parte da população marginalizada, mas torna problemática a posição do interveniente social que é exterior à população e mantém com ela uma relação de alteridade*” (Chopart et. al., 2003, p.245), a sua acção deverá ter por base o espírito de *empowerment* respeitando a vontade dos jovens e “*privilegiando as actividades de prevenção e de inserção em (...) lugar da repressão e da indiferença*” (Carvalho, 2004, p. 11).

No entanto, não bastará que o educador social passe a fazer parte do staff da escola é necessário que o mesmo: conheça os pressupostos e fundamentos teóricos da intervenção socioeducativa e seus âmbitos de actuação; conheça as políticas de bem-estar social e a legislação que sustenta os processos de intervenção socioeducativa; conheça os factores biológicos, ecológicos e ambientais que afectam os processos socioeducativos; conheça as características fundamentais e os contornos sociais de intervenção; conheça o estágio evolutivo da população com que trabalha; e conheça os pressupostos pedagógicos, psicológicos e sociológicos que estão na base dos processos de intervenção social (ANECA, 2005).

Segundo a ANECA (2005), o educador social deverá possuir competências que vão desde o saber, ao saber fazer e ao saber ser. Neste estudo consideramos essenciais algumas das competências mencionadas pela ANECA, tais com:

- Capacidade de análise e síntese;
- Capacidade de organização e planificação;
- Resolução de problemas e tomada de decisões;
- Capacidade de integração, adaptação e comunicação;
- Respeito pela diversidade;
- Criatividade;
- Cumprimento dos compromissos éticos;
- Iniciativa e espírito empreendedor;
- Abertura face à aprendizagem ao longo de toda a vida;
- Saber utilizar os procedimentos e técnicas socio-pedagógicas para a intervenção, mediação e análise da realidade pessoal, familiar e social;
- Saber utilizar técnicas concretas de intervenção sócio-educativa e comunitária (dinâmicas de grupo, motivação, negociação, assertividade);
- Mostrar uma atitude empática, de respeito, solidária e de confiança.

Em suma, ao analisar o papel e as competências do educador social, facilmente depreendemos que se revela uma figura essencial para a promoção do empreendedorismo na escola e para o desenvolvimento do espírito empreendedor nos alunos. No entanto, entende-se que todos os interventores sociais (professor, auxiliares, psicólogo, etc.) são relevantes para alcançar a eficácia, razão pela qual no ponto seguinte se menciona a sua importância e a vantagem das actividades extracurriculares como meio de acção.

### **5.3. Sinergia Entre os Diversos Interventores Sociais**

Entendemos que a educação formal embora seja essencial ao desenvolvimento, carece de uma intervenção sócio-educativa de carácter preventivo junto da população juvenil partindo de um trabalho sistemático, que consiga englobar as diferentes dimensões de vida dos jovens, dando valor às suas vivências, às suas emoções e potenciando os novos conhecimentos adquiridos. É essencial que todos os interventores sociais (professores, auxiliares educativos, psicólogo, educador social e pais) actuem da mesma forma, concorrendo para um mesmo fim.

Ambicionamos, com esta investigação, contribuir para a sensibilização e acção da instituição escola, no sentido de num futuro próximo permitir a igualdade de oportunidades para todos os jovens, para que aqueles que estão numa situação sociocultural desfavorecida, encontrem na escola o auxílio, no que respeita ao acesso aos meios de informação, apoio escolar, apoio psicológico, ocupação dos tempos livres de forma saudável e didáctica, aquisição de competências empreendedoras e preparação emocional.

Costa refere que a *“escola é, sem dúvida, o espaço em que os jovens passam a maior parte do tempo, não se entende, pois, porque persiste em não oferecer oportunidades e contextos que permitam aos seus jovens descarregar as suas tensões, dar espaço à sua imaginação e criatividade”* (cit. por Pereira & Pinto, 2001, p.61).

Como já se referiu no capítulo IV, no ponto 4.2.2., muitas vezes o professor constitui o arquétipo que o jovem elege como referência na própria conduta, pelo que o professor adquire talvez o estatuto mais importante em toda esta pretensão.

Uma das formas de levar a participar todos os intervenientes ligados à escola poderá ser através da animação sociocultural, estabelecendo uma oportunidade para os

professores conhecerem os seus alunos e para aproximar ambas as partes, permitindo aos “*professores demonstrarem cuidado*” (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p. 87).

A escola deve tentar mobilizar, o maior número de jovens possível, para as actividades culturais, desportivas e recreativas, procurando levar o máximo de pais a participar nas actividades propostas aos alunos e cativando o *staff* da instituição, incentivando todos a participar numa lógica de “empowerment”, pois só com a sua autorização será possível o sucesso de qualquer projecto.

Se é verdade que para “*os adolescentes o grupo funciona como um território experimental*” (Gisela Konopka, 1972, cit. por Carmo, 2000, p. 114), e que os jovens procuram cada vez mais grupos extremistas onde obedecem a códigos de conduta exigentes quando têm dificuldade em aceitar os códigos de conduta que o código civil impõe (Perret-Clemont et. al., 2005). Entendemos ser necessário perceber o que estes movimentos extremistas lhes oferecem e através da sinergia entre todos os interventores sociais, criar actividades que satisfaçam as suas ânsias de felicidade (que lhes são proporcionadas por estes grupos) de forma mais saudável e produtiva.

Normalmente, os jovens procuram o grupo, na tentativa de busca da identidade, de um estilo de vida alternativo, de adrenalina provocada pelo perigo e excitação, e de um sentimento de pertença (Carmo, 2000; Perret-Clemont, et. al., 2005). O grupo constitui um meio de partilhar a dor, as angústias, as revoltas e de procurar respostas para os problemas (Perret-Clemont, et. al., 2005). Partindo desta linha de pensamento, a escola poderá ser a edificadora de actividades que permitam aos jovens obter aquilo que procuram nos grupos que muitas vezes afastam de forma irreversível os jovens do convívio social e da alegria de viver. Poderão orientar para actividades que satisfaçam a busca de identidade dos jovens, criando grupos de teatro, de leitura, de música, de desportos radicais, de discussão de ideias, de manifestação de descontentamento relativamente às instituições de socialização (família, escola, empresas, estado), criando hierarquias dentro do grupo, criando rituais de adesão (que não ofendam o próximo) possibilitando aos jovens as sensações que tanto os atraem nos grupos de contracultura.

As actividades devem promover as boas relações familiares, a amizade entre os pares, a capacidade de gerir as emoções, o associativismo, debater a sexualidade, incentivar a criatividade, ocupar os tempos livres, orientar na escolha do futuro profissional, apoiar a educação formal, promover trabalhos em *part-time* para os jovens cujos pais demonstrem dificuldades económicas, ajudar na construção de si mesmo.

Defendemos que, todos os interventores devem adoptar uma estratégia que obedeça ao estilo democrático, nunca autoritário nem permissivo (Carmo, 2000), uma vez que estará a lidar com adolescentes e que tais comportamentos levarão àquilo que se pretende combater que é o sentimento de exclusão e ao afastamento. O interventor só deverá actuar depois “*da criação de um clima de confiança recíproca (...)*” (Carmo, 2000, p. 116), criando laços de confiança, empatia, e reconhecimento do direito que o jovem tem de pensar de maneira diferente.

Todos os interventores sociais, todos os educadores, devem dar especial atenção aos isolados ou rejeitados, podendo sugerir um caminho para que se integrem no grupo (Minicucci, 2002), sem impor atitudes ou comportamentos ou contrariar os sentimentos do jovem.

Segundo Sarmento (cit. por Pereira & Pinto, 2001, p. 85) a crise que actualmente abala a escola, só poderá ser ultrapassada se deixar de procurar respostas meramente pedagógicas:

“A reabilitação da escola pública enquanto espaço cívico de formação – incluindo de formação para o trabalho, no sentido da “redescoberta democrática do trabalho” (Santos, 1998) – e a mobilização da participação das crianças e dos jovens na refundação dos sentidos para uma instituição que os ocupa cada vez mais, no sentido da promoção de “lógicas da acção” (Sarmento, 1997) que habilitem a escola como instância promotora da cidadania”

Em suma, professores, auxiliares educativos, psicólogo e educador social, deverão ser considerados figuras elementares em qualquer escola. Trabalhando para a mesma missão com espírito de cooperação, dotados de competências emocionais de forma a serem eficientes na sua intervenção.

#### **5.4. A Animação Sociocultural: uma Ferramenta ao Dispor do Educador Social**

Como já referimos nos capítulos I e II, os comportamentos empreendedores e as competências emocionais são susceptíveis de ser desenvolvidos, pelo que neste ponto pretendemos demonstrar de que forma o educador social poderá promover os mesmos comportamentos e competências, através da animação sociocultural.

Também as dinâmicas de grupo, e os jogos embora não sejam “golpes de magia”, poderão contribuir para melhorar o funcionamento do grupo e para modificar comportamentos, constituindo uma ferramenta de apoio ao empreendedorismo e às

competências emocionais. Nunca esquecendo que educar não é modelar hábitos, nem regularizar comportamentos ou diminuir diferenças. O ser “sui generis” deve ser respeitado, a alteridade deve ser valorizada, pois só assim a criatividade pode gerar segurança.

O Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar de 2004, preconizado pelos Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho, já defendia a criação e dinamização de um programa de apoio e financiamento a actividades extracurriculares, no entanto, entendemos que estas acções, devem ser orientadas, não só para responder à problemática do abandono escolar como também para contribuir para a minimização de outras problemáticas como o *bullying*, a gravidez precoce, a preguiça mental, a falta de criatividade, a baixa auto-estima e as dependências.

A animação sociocultural promove a dinamização cultural, social, o associativismo e o autoconhecimento (Trilla et al., 2004), “*explora educativamente as potencialidades estruturantes da cultura e da sociedade*” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 56), as actividades em grupo “*constituem excelentes espaços para o adolescente desenvolver valores como o autocontrolo, a resistência, o cumprimento de regras, a solidariedade, a responsabilidade, a socialização, o empenho na busca de objectivos, a auto-estima*” (Silva, 2006, p. 52), podendo ser uma valiosa ferramenta para o educador social, para o psicólogo e para o professor, já que todos devem trabalhar em parceria (conforme referimos no ponto anterior) com o objectivo comum de ouvir, conhecer e intervir junto dos jovens.

No entanto, qualquer projecto de animação sociocultural que se pretenda desenvolver deverá basear-se num ponto de partida, isto é, “*não se pode aplicar uma metodologia sem estudar, em pormenor, o conjunto de situações que motivaram, influíram e, por vezes, inspiraram a concepção de uma intervenção determinada*” (Trilla, 2004, p. 138), e entendemos que ninguém o poderá fazer de forma mais adequada que o educador social.

Porquê a animação sociocultural como ferramenta para a promoção de competências emocionais e comportamentos empreendedores? Como já foi referido no capítulo IV, o adolescente demonstra-se confuso e perdido num turbilhão de mudanças fisiológicas e de pressões dos pares, pais, professores e demais agentes sociais. Na busca desesperada do seu próprio eu, definindo-se por eu a capacidade de executar acções reflexivas, como planear, observar, guiar o próprio comportamento e a ele reagir

(Bandura, 1982, cit. por Michener, DeLamater & Myers, 2005), o jovem vai tentando perceber qual o seu papel no grupo, na sociedade e quais os valores que pretende adoptar como seus. A animação sociocultural proporcionará *“acções, estímulos ou oportunidades terão um importância especial nos anos da adolescência, naqueles que a socialização, a construção da identidade e as dificuldades para a incorporação na sociedade são maiores”* (Trilla et al., 2004, p. 219).

Segundo Hargreaves, Earl e Ryan (2001, p.107), *“A ausência de desafios é a terceira falha das escolas secundárias, no que diz respeito à estimulação do interesse nos estudantes”*, indo mais longe, Csikzentmihalyi (1990) considera que muito daquilo que é catalogado como delinquência juvenil, resulta da necessidade que alguns jovens têm de ter experiências de *“fluxo”* (ibidem). Sendo o *“fluxo (...) um estado de auto-esquecimento (...) desprovido de estática emocional, exceptuando uma sensação altamente motivadora de ligeira euforia (...) concentração intensa (...) impressão de que o difícil é fácil; o desempenho óptimo parece natural e simples”* (Goleman, 1997, p. 113), tal estado não poderá ser alcançado se o indivíduo estiver cansado, deprimido ou nervoso. Pelo que nos parece lógico que se desenvolvam acções que permitam aos jovens libertar-se das tensões e experimentar desafios.

A escola ao contratar o educador social para promover acções de animação sociocultural, estará a desenvolver, nos jovens, competências emocionais e comportamentos empreendedores, já que o desenvolvimento social e cultural *“promove a identidade pessoal, o conhecimento, a comunicação, a consciência crítica, a relação comunitária, a capacidade de iniciativa, a abertura à inovação, a criatividade, a emancipação e a compreensão da complexidade do mundo e dos outros”* (Carvalho & Baptista, 2004, p. 56). O elegermos o educador social para a animação sociocultural prende-se com o facto de esta actividade aparecer como uma especialização no âmbito do diploma de Educação Social - embora nalguns países tenha adquirido um estatuto profissional distinto (Trilla, et al., 2004).

Apesar da animação sociocultural se manifestar uma ferramenta essencial, consideramos que só surtirá efeitos mais alargados se forem criadas sinergias entre várias áreas do conhecimento e entre várias instituições, para que seja possível uma *“ponte entre o mundo escolar e a vida exterior”* (Trilla et al., 2004). Embora não se considere uma tarefa fácil, defendemos que será perfeitamente exequível, desde que o estado português reconheça a necessidade da figura do educador social na escola e disponibilize os meios necessários para a sua integração no processo educativo.

Na Constituição da República Portuguesa, o artigo 43.º garante a liberdade de aprender e ensinar, referindo no artigo 70.º, ponto 2, que a política de juventude “*deverá ter como objectivos prioritários o desenvolvimento da personalidade dos jovens, a criação de condições para a sua efectiva integração na vida activa, o gosto pela criação livre e o sentido de serviço à comunidade*”.

Na Convenção sobre os Direitos da Criança, os Estados participantes comprometeram-se a educar no sentido de promover “*o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades*” (artigo 29.º, ponto 1, alínea a)), reconhecendo à criança, no artigo 31.º “*o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística*”.

A animação sociocultural “*é um estímulo para a vida mental, física e emocional das pessoas, com o objectivo de as estimular para a participação numa gama variada de experiências através das quais podem alcançar um grau mais elevado de realização pessoal*” (Trilla et al., 2004, p. 323), pelo que coloca na prática as garantias mencionadas no parágrafo anterior.

O educador social converte-se, nesta perspectiva, num interveniente social basilar, no reforço da complementaridade e da ligação “*entre tempos e formas de aprendizagem, tradicionalmente separados*” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 61). A escola deverá adaptar-se à nova realidade social, adoptando um papel mais abrangente com o apoio de “*profissionais capacitados para a intervenção socioeducativa*” (ibidem). De facto, “*as metas de socialização ligadas ao ideal de uma escola inclusiva só poderão ser realizadas mediante a inclusão social da escola. Problemas como o insucesso escolar, o absentismo ou a violência, reclamam estratégias concentradas entre uma educação escolar e uma educação não escolar*” (ibidem).

Conforme se poderá visualizar no quadro seguinte, adaptado de Trilla et al., (2004), existem quatro áreas de actuação da animação sociocultural:

**Quadro VI - Áreas de actuação na Animação Sociocultural**

<b>DIMENSÃO CULTURAL</b>	<b>DIMENSÃO SOCIAL</b>	<b>ASSOCIATIVISMO</b>	<b>O INDIVÍDUO</b>
Desenvolver a criatividade	Levar à consciencialização social	Incrementar a participação dos cidadãos	Promover a autonomia pessoal
Promover a igualdade de oportunidades no que respeita à cultura	Promover o desenvolvimento comunitário	Construir uma sociedade aberta	Desenvolver o espírito crítico
Dar a conhecer o folclore e as tradições populares	Ajudar os oprimidos, os marginalizados, os carenciados	Estimular novas formas de relacionamento social e de comunicação	Compreender-se a si próprio (autoconhecimento)
Reforçar a importância mútua entre as culturas	Proporcionar melhor qualidade de vida	Promover a tomada de palavra (permitindo que todos sejam ouvidos)	Promover a emancipação
Promover o desenvolvimento cultural	Promover o desenvolvimento social	Favorecer a construção do tecido social	Estimular os indivíduos a expressar os seus valores e necessidades

Fonte: Adaptado de Trilla et al. (2004)

Cada escola deverá eleger um modelo de intervenção adequado às problemáticas mais acentuadas na instituição e adaptado de forma a respeitar sempre a realidade familiar e cultural dos jovens que a frequentam, em que seja efectuada uma avaliação contínua que permita alterações e adaptações sempre que necessário, afinal, não existem “*modelos de intervenção universalmente válidos e estáticos*” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 63).

Neste estudo consideramos que, dentro dos diversos sectores de acção, o educador social deverá actuar dentro dos âmbitos da educação não formal e da orientação escolar, adoptando três dos vários perfis possíveis na educação social (ANECA, 2005):

a) Mediador em processos de intervenção familiar e socio-educativa, cabendo-lhe:

“analizar las necesidades personales y educativas, diseñar en equipo programas de intervención y mediación familiar, preparar, planificar y llevar a cabo acciones de intervención y mediación socioeducativa, evaluar los logros alcanzados y las dificultades encontradas en el desarrollo de los procesos, establecer mejoras en la acción y mantener un alto grado de relación con todas las personas involucradas” (ANECA, 2005, p. 343)

b) Animador e gestor sociocultural, que ao empregar uma metodologia social baseada na pedagogia participativa permite:

“el acceso a una vida más creadora y más activa com mayor participación y comunicación con la colectividad de la que se forma parte, potenciando, en consecuencia, la autonomía personal y grupal, la relación interactiva con otras personas, la integración en un entorno sociocultural y la correspondiente capacidad para transformar ese entorno” (ANECA, 2005, P. 351).

c) Educador de tempo livre e ócio, em que “*dirige su acción a fomentar, planificar y gestionar actividades de un ocio creativo, encaminado al desarrollo integral de la persona*” (ANECA, 2005, p. 359).

Sendo o objectivo principal, deste estudo, o desenvolvimento de comportamentos empreendedores através da aquisição de competências emocionais, entendemos que, a animação sociocultural deva basear-se na implementação de dinâmicas de grupo que, “*como ciência empírica dos processos científicos depende de observação, de quantificação, de mensuração e de experimentação*” (Minicucci, 2002, p. 20) e da implementação de jogos, uma vez que, segundo Wiertsema, os jogos propiciam o desenvolvimento pessoal, as aptidões sociais e as capacidades criativas. Os jogos “*são praticados em grupo, e, por conseguinte, adequados ao desenvolvimento de comportamentos sociais. (...) Aprendem a ser receptivos às ideias dos outros, a reflectir e a extrair algo delas*” (1993, p. 13).

Embora, por razões de tempo limitado, nesta investigação, a acção assente basicamente na implementação de jogos, estes foram escolhidos de forma criteriosa tendo sido administrados no intuito de atingir objectivos específicos, que se traduzem na aquisição de competências emocionais e sociais.

Adaptámos alguns jogos do manual de jogos educativos de Donna Brandes e Howard Phillips, conforme mencionamos no quadro seguinte:

**Quadro VII – Jogos a implementar**

<b>JOGOS</b>	<b>ÁREAS DESENVOLVIDAS</b>	<b>FINALIDADES</b>
Gente Célebre	Comunicação	Inter-relacionamento Desbloqueio inicial
O Abrigo Antiaéreo	Desenvolvimento Social Imaginação Criatividade Comunicação	Tomada de decisões pelo grupo Interacção de grupo
A Escala de Valores	Desenvolvimento Pessoal Desenvolvimento Social Autoconsciência	Autovalidação Clarificação de Valores Comunicação Escuta Reflexiva
Adivinha Quem Disse Isso	Autoconfiança Empatia Desenvolvimento Social	Alicerçar a confiança Feedback positivo
Lago Tranquilo	Autocontrolo Autoconfiança Sensibilidade	Alicerçar a confiança Reconhecimento sensorial
O Chapéu dos Medos	Comunicação Relações Interpessoais Autoconfiança Autoconsciência emocional	Aprender a partilhar e aceitar

Fonte: Brandes & Phillips (s.d.)

Cabe referir que defendemos, tal como Brandes e Phillips, que através do jogo se poderá “*desenvolver um programa integral de educação do indivíduo*” (s.d., p.8). Como também subscrevemos, aquilo que estes autores defendem quando afirmam que:

“Os jogos podem resolver problemas. Problemas dos do tipo que se encontram nas relações interpessoais. Podem auxiliar na inadequação social, pois desenvolvem a cooperação nos grupos; podem desenvolver a sensibilidade aos problemas dos outros, pois implicam confiança; e promovem a interdependência bem como a independência da identidade pessoal” (Brandes & Phillips, s.d., p.8).

Evidentemente que poderíamos ter implementado um projecto que envolvesse jovens, escola, família e comunidade, e em que as competências sociais e emocionais fossem igualmente trabalhadas. Por exemplo, organizando uma festa de fim de ano, em que os alunos participassem em concursos de dança, desenho e escrita criativa, que obrigaria à participação de professores e auxiliares quer na organização do evento quer na participação e levaria ao desenvolvimento por parte dos alunos de mecanismos de aquisição de meios financeiros e logísticos, e por fim á participação da comunidade cedendo esses meios e dos pais levando-os à escola e incentivando-os a apoiar os seus filhos. No entanto, acreditamos que a consciencialização das emoções não seria feita de forma tão eficaz.

Poderíamos também desenvolver um projecto de longo prazo em que fossem desenvolvidas acções de:

a) Orientação profissional, tendo “*em conta as capacidade intelectuais do jovem e os seus desejos de momento*” (Braconnier & Marcelli, 2000, p. 135) tendo em conta que “*é preciso também saber discutir, dar o máximo de informações sobre as consequências das escolhas*” (ibidem).

b) Dinamização de grupos de teatro, dança e música, desenvolvendo o sentido de responsabilidade nos jovens, e fomentando sentimentos de autovalorização e auto-estima. A criação de um atelier de pintura e escrita procurando desenvolver a criatividade nos jovens. A realização de concursos de música, de pintura e de escrita no intuito de desenvolver o espírito competitivo, e o respeito pelo trabalho dos outros e pelas normas de vivência em sociedade, a auto-estima e a construção de um projecto de vida, despertando o interesse por determinada área profissional.

c) A existência de material informático e o acesso gratuito à Internet com acompanhamento, a disponibilização na biblioteca de compêndios escolares, uma vez que nem sempre os pais dos alunos têm possibilidades de dispor de recursos económicos para os facultar aos seus filhos, colocando todos os jovens no mesmo patamar de oportunidades, no que respeita ao acesso à cultura.

d) A criação de protocolos com empresas, no sentido de recrutarem jovens interessados com mais de 16 anos para trabalhar em regime de *part-time*, inculcando-lhes uma certa autonomia financeira e responsabilidade.

e) A implementação de actividades com função informativa e educativa sobre higiene e sexualidade, que se poderão traduzir em debates convidando os jovens a

discutir os assuntos que mais lhes interessem, ou a prestação de apoio psicológico particular, em que o psicólogo da escola estipularia os dias em que daria consultas.

E neste caso acreditamos que obteríamos resultados mais notórios relativamente à aprendizagem das competências emocionais. No entanto, como já foi referido, a limitação do tempo de intervenção levou à simplificação e à criação de um espaço onde apenas serão administrados jogos de desenvolvimento social e emocional. Nunca esquecendo aquilo que Villela defende: “*Empreender para a cidadania, a colaboração, o amor, a felicidade, a sensibilidade e, a partir daí, empreender para gerar riquezas materiais*” (cit. por Acúrcio et. al., 2005, p. 43).

### **5.5. Implementação na Área de Projecto ou Inserção no Plano Extracurricular?**

Partindo do estudo que realizámos na escola e da sugestão do projecto a longo prazo, insinua-se uma questão: Deverá o projecto que se propõe ser administrado apenas no plano extracurricular ou será mais eficaz se for integrado no desenho curricular?

Entendemos que para se conseguir maior equidade social, mais justiça e uma sociedade mais solidária é fundamental reforçar a integração da escola no seu meio sociocultural, adaptando o ensino à complexa e célere sociedade de informação em que actualmente se vive. Nesta investigação partimos do princípio que a escola poderá ser o motor para a concretização de uma sociedade consciente, dinâmica e integradora. Embora como já se referiu noutros capítulos, se esteja a atribuir à escola trabalho acrescido, em simultâneo, a mesma, adquire um valor acrescido.

Paralelamente defendemos, tal como Carneiro (2003), a necessidade de um novo contrato social com pressupostos realistas adaptados à nova conjuntura social e económica. Segundo Carneiro, o novo contrato social deve fundamentar-se na conjugação harmoniosa de dois aspectos: “*Por um lado, a plena realização da educação como um direito (...) por outro, o reconhecimento da aprendizagem como uma obrigação moral*” (Carneiro, 2003, p. 377).

Para a concretização desta missão compreendemos ser impreterível reeducar a sociedade, começando pelos mais jovens. Daí que consideremos que é na escola, onde os jovens passam a maior parte do seu tempo, que se poderá desenvolver projectos sociais que visem não só preparar os jovens para o mundo do trabalho mas também para o convívio, a resolução de problemas e o bem estar afectivo.

O Ministério da Educação com o Decreto-Lei n.º 6 /2001, de 18 de Janeiro, ao estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, na alínea c), do artigo 3.º garante a par das áreas curriculares disciplinares a existência de áreas curriculares não disciplinares “*visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes*”, descrevendo no ponto 3, do artigo 5.º essas áreas não disciplinares como sendo: a área de projecto, o estudo acompanhado e a formação cívica.

Com este diploma consideramos que foi dado um salto qualitativo no ensino português na medida em que a área de projecto permitirá desenvolver nos jovens “*uma visão integradora do saber, promover a sua orientação escolar e profissional e facilitar a sua aproximação ao mundo do trabalho*”, assim como “*promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e dos professores ao fomentar o trabalho cooperativo*” ([www.dgidec.min-edu.pt](http://www.dgidec.min-edu.pt)). No entanto, entendemos que apesar da área de projecto proporcionar a realização de projectos que levam os alunos a desenvolver investigações, promovendo a reflexão, a responsabilização pessoal e social, o treino e contacto com metodologias de investigação, o gosto pela aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento de comportamentos empreendedores, não será suficiente para a construção de uma escola verdadeiramente integradora e fomentadora de bem-estar afectivo dos jovens.

Para a implementação de um projecto como o proposto pela presente investigação, depreendemos que, no âmbito da autonomia das escolas, estas têm a obrigação de se preocuparem verdadeiramente com as problemáticas reais dos jovens e têm o dever de ao abrigo do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, “*proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios (...) de ligação da escola com o meio*”. Defendemos então que um projecto como o que está a ser proposto nesta investigação, não deva ser integrado no desenho curricular, mas sim implementado como um serviço obrigatório, disponibilizado por todas as escolas.

Defendemos que o Estado deve legislar no sentido de convencionar a criação de um serviço social obrigatório e permanente dentro do projecto educativo, disponibilizando meios financeiros em que seja contratado um educador social que possuindo formação específica na área social, mais facilmente poderá detectar, avaliar e

intervir de forma mais eficaz, criando sinergias com os diversos órgãos sociais e solucionando as diversas problemáticas sociais emergentes no seio escolar. Consideramos que o educador social será o profissional indicado para educar para o saber ser e saber conviver, formando os jovens para a cidadania e escutando, valorizando os seus interesses, motivando para a aprendizagem, em suma, fazendo a ponte entre o aluno e o ensino curricular e a ponte entre a escola e a família e o psicólogo (quando entenda necessário).

Embora os conteúdos curriculares da área de projecto não sejam disciplinarizados, e procurem de forma concreta atendendo ao quotidiano dos alunos, dar-lhes a compreender a importância das aprendizagens disciplinares, e desenvolvendo competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos e tomada de decisões, este projecto não poderia ser integrado nesta área curricular não disciplinar pelo seguinte:

1) O ponto 5, do artigo 10, do Despacho n.º 13 599/2006, estabelece que “*A leccionação das áreas curriculares não disciplinares é atribuída, preferencialmente, a docentes do conselho de turma*” (Diário da República – II Série) o que se considera perfeitamente correcto pela tendência vocacional e profissional da área de projecto (e que é sem dúvida alguma necessária), mas inviabilizaria à partida este projecto, uma vez que está orientado para a resolução de problemáticas sociais e para o desenvolvimento de competências emocionais nos alunos, como tal exige pessoal especializado na área.

2) Impõe obrigatoriedade de presença aos alunos, no ponto 1., do artigo 2.º da Portaria n.º 550-D /2004, de 21 de Maio, com uma carga horária semanal de duas unidades lectivas de 90 minutos, e pune a falta de assiduidade no artigo 4.º do mesmo diploma, aplicando o limite de faltas injustificadas definido no artigo 21.º da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, o que iria contra um dos princípios defendidos por este projecto, que será a perspectiva de “*empowerment*”. Isto é, embora defendamos a existência de um núcleo de apoio social obrigatório na escola, a participação de todos deve ser feita de livre vontade, nunca esquecendo que o educador social tem obrigação de desenvolver acções para cativar o maior número de alunos, famílias, professores e auxiliares.

3) Para o desenvolvimento de comportamentos empreendedores não bastará a integração dos jovens em projectos, será essencialmente necessário que os mesmos estejam predispostos para tal. A falta de competências emocionais, a fraca auto-estima e a falta de motivação impedem a vontade de empreender. Só através de técnicos

especializados, disponíveis a tempo inteiro será possível desenvolver novas atitudes e comportamentos nos jovens, motivando para um espírito mais empreendedor.

4) O facto de impor, pelo ponto 1 do artigo 21.º da Portaria n.º 550-D/2004, de 21 de Maio, a atribuição de uma classificação quantitativa, é factor suficiente para que este projecto não seja integrado no desenho curricular. Todos os que por vontade própria decidam participar neste projecto estão apenas sujeitos a uma avaliação interna e constante feita pelo educador social, no sentido de verificar se houve uma evolução positiva nas competências emocionais, nos comportamentos empreendedores dos alunos e detectar quais os problemas que os vários jovens enfrentam desenvolvendo acções e accionando os meios para solucionar esses mesmos problemas.

Como já foi desenvolvido no capítulo I, *“acredita-se que o processo empreendedor pode ser ensinado e entendido por qualquer pessoa e que o sucesso é decorrente de uma gama de fatores internos e externos”* (Dornelas, 2001, p. 38), e concordamos com o mesmo autor quando refere que as *“habilidades requeridas de um empreendedor podem ser classificadas em três áreas: técnicas, gerenciais e características pessoais”* (idem, p.39), daí que se estime de grande valor o papel da área de projecto, mas que será incompleto caso não se trabalhe a parte emocional e social dos jovens.

Neste estudo advogamos que só adquirindo competências emocionais, só valorizando aquilo que os jovens dizem, só prestando-lhes apoio social, será possível obter o *“output”*, que serão os comportamentos empreendedores como: criatividade, determinação, motivação, dinamismo, paciência, capacidade de sacrifício, capacidade de assumir riscos calculados, capacidade de tomar decisões, capacidade de planificar o futuro, identificar e aproveitar oportunidades, capacidade para resolver conflitos, ver a recompensa monetária não como um objectivo mas como um meio para melhorar a sociedade.

Concluimos a fundamentação teórica referindo que *“o autoconhecimento é o início do caminho do verdadeiro saber”* (Sócrates, 469-399 a. C. cit. por Acúrcio, et al., 2005) e que o sucesso não depende de um sistema de ensino mas sim de um sistema de aprendizagem, focado no jovem enquanto ser humano detentor de aptidões.

## **PARTE II**

### **FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA**

## CAPÍTULO VI – CONSTRUÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE

### 6.1. Metodologia

#### 6.1.1. Método

Nesta investigação, adoptámos a triangulação de métodos, integrando as vantagens do método qualitativo e quantitativo, uma vez que, segundo Bell, “*nenhuma abordagem depende unicamente de um método, da mesma forma que não exclui determinado método apenas porque é considerado «qualitativo», «quantitativo» ou (...) «estudo de caso»*” (2004, p.95).

Estando em causa o estudo de seres humanos, envolvendo valores, comportamentos, atitudes e opiniões, entendemos que seja natural a utilização de uma metodologia qualitativa, uma vez que é primordial descobrir como estes jovens se posicionam e definem as situações nas quais se encontram. A par entendemos que o uso de uma linguagem matemática e/ou estatística, são fundamentais para trazer solidez ao estudo.

Sendo os métodos o conjunto de procedimentos utilizados na investigação, e seguindo a teoria de Gil, defendendo que “*os métodos são classificados em dois grandes grupos: o dos que proporcionam as bases lógicas da investigação científica e o dos que esclarecem acerca dos procedimentos técnicos que poderão ser utilizados*” (1999, pp. 26-27), entendemos que, relativamente ao grupo dos métodos que proporcionam a base lógica da investigação, o mais apropriado para esta investigação será o método indutivo, uma vez que parte do particular para a generalização. Quanto aos métodos que indicarão os meios técnicos da investigação, consideramos necessário recorrer à utilização de diversos métodos, nomeadamente:

a) O método observacional, pela observação do comportamento dos jovens durante as sessões em que foram realizados os jogos promotores do desenvolvimento social e emocional.

b) O método descritivo, uma vez que, ao ser feita a descrição das características da população alvo e da amostra, ao ser feito o levantamento das atitudes dos jovens durante as sessões e ao serem subtraídas as opiniões dos jovens relativamente às sessões, se pretende estabelecer relações entre as variáveis.

c) O método estatístico, como auxílio da investigação. Na medida em que com *“a utilização de testes estatísticos, torna-se possível determinar, em termos numéricos, a probabilidade de acerto de determinada conclusão, bem como a margem de erro de um valor obtido”* (Gil, 1999, p.35).

A estratégia de pesquisa utilizada foi o estudo de caso, porque se procura responder a uma questão do tipo como: *“Como poderá a aquisição de competências emocionais determinar o caminho para a incubação de comportamentos empreendedores nos jovens entre os 12 e os 16 anos?”*. Além disso, *“de acordo com Yin (1981, p. 23), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenómeno atual dentro do seu contexto de realidade”* (Gil, 1999, p. 73) e o que se pretende investigar é efectivamente, um fenómeno contemporâneo (necessidade de empreendedores), dentro do contexto real (a escola), como aliás já foi fundamentado na primeira parte do estudo, existe uma percepção geral na comunidade escolar e política, de que os jovens precisam de ser mais empreendedores para vingarem numa sociedade em que as estruturas económicas, sociais, culturais e políticas são cada vez mais complexas.

Sendo o objectivo deste estudo, descrever, compreender e interpretar uma realidade social, depreendemos que o estudo de caso será o mais adequado a esta investigação.

Embora, a generalidade das opiniões, apontem para o facto de o estudo de caso requerer muito tempo para ser realizado, *“a experiência acumulada nas últimas décadas mostra que é possível a realização de estudos de caso em períodos mais curtos”* (Gil, 1999, p. 74), e segundo Bell, *“proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”* (Bell, 2004, p. 23), razão pela qual as poucas sessões administradas sejam as suficientes para extrair conclusões. Isto, sem deixar de admitir que o tempo foi uma das limitações, e que provavelmente se as sessões se prolongassem por um período mais alargado, os resultados seriam mais visíveis.

## 6.1.2. Instrumentos de Recolha de Dados

### a) O Questionário

Partindo do paradigma da objectividade, em que o conhecimento científico não pode ser distorcido pelos preconceitos do investigador, determinámos que a “*acção supõe a “identificação”, a “observação”, bem como o “diagnóstico” e remete para um modo de conhecimento objectivo e sistemático que utiliza a medida*”. (Chopart, 2003, p.247). Por esta razão utilizámos o Questionário, como técnica de recolha de informação, uma vez que se trata de um instrumento, capaz de fornecer as informações adequadas e necessárias, para testar as hipóteses.

Entendemos que os questionários elaborados, traduzem as variáveis que pretendemos medir e respondem às hipóteses construídas. E, embora possam existir desvantagens, relativamente ao uso desta ferramenta de investigação, nomeadamente no que respeita ao facto dos inquiridos poderem não perceber a questão ou responderem mediante o seu estado de espírito no momento. Tem vantagens que interessam para este estudo, como o facto de garantir anonimato dos inquiridos e das suas respostas, o que garante respostas mais sinceras, e permite quantificar uma multiplicidade de dados.

O questionário acerca das competências emocionais foi baseado, no teste EQ-i, que saiu na revista T3, n.º 41 de Abril de 2006, depois de ter sido cedida autorização para a sua utilização pelo director de marketing, tendo depois sido feitas algumas adaptações para o presente estudo. O facto de ser um pouco extenso poderá ter contribuído para o facto de apenas doze, dos dezoito jovens, terem entregue o questionário preenchido.

O questionário para apurar os comportamentos empreendedores, dos jovens, foi construído daquilo que é defendido pelos diversos investigadores (ver capítulo I) na área do empreendedorismo. Foram construídas sessenta afirmações, que correspondem a características empreendedoras, e numa escala do tipo Likert de zero a cinco, os jovens colocaram uma cruz no zero quando achavam que a frase não tinha nada a ver com as suas características (discordo plenamente), no 5 quando achavam que a frase descrevia exactamente aquilo que eles achavam sobre si mesmos (concordo plenamente), e nos pontos intermédios conforme entendesse que estava mais longe ou mais perto da verdade.

O questionário dirigido aos pais e/ou encarregados de educação, pretendendo obter informação acerca das condições socioeconómicas em que os jovens vivem, apenas foram colocadas questões exclusivamente sobre os dados que interessam para a investigação, como o grau de parentesco com o jovem, a idade, o grau de escolaridade e o rendimento do agregado familiar. Será importante referir, que embora o conceito socioeconómico, abranja outros indicadores que não foram tidos em conta, o propósito deste questionário foi apenas, obter informação complementar que, numa fase mais tardia da investigação, poderá justificar certos resultados. Também achamos curioso o facto de terem sido os próprios jovens que o preencheram, embora lhes tenha sido explicado que deveria ser preenchido pelo encarregado de educação.

Por fim, o questionário administrado na última sessão, pretendendo avaliar a opinião pessoal dos jovens relativamente às sessões. Foi construído, partindo de um pequeno número de questões fechadas, objectivas, sem suposições. Importa também mencionar que os questionários são adequados à amostra, tendo havido a preocupação de utilizar uma linguagem simples, de fácil compreensão.

## **b) A Grelha de Observação**

Conforme referem Quivy e Campenhout, “*os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento*” (2003, p. 196). Através da observação directa é possível o registo de comportamentos verbais e não verbais, registando-os na sua autenticidade, e como tal trazer uma mais valia para o estudo.

Neste estudo foram utilizadas duas grelhas de observação, onde foram registados determinados comportamentos, considerados relevantes para o estudo. Nestas grelhas a identidade dos participantes não é revelada. Ao fazermos os registos, procurámos fazê-lo o mais discretamente possível, muitas vezes só depois dos jovens terem saído da sala, de forma a não inibir os seus comportamentos.

O principal objectivo de uma das grelhas, terá sido, registar as frequências relativamente: a) à presença nas sessões; b) à participação nos jogos. Na outra grelha, pretendemos registar a frequência das manifestações negativas e positivas durante as sessões.

Considerámos manifestações negativas: a) Desprezo (agressão verbal, troça, rejeição de colegas); b) Vergonha (receio de ridículo, acanhamento, embaraço, manifestações de sentimento de inferioridade); c) Tristeza (rosto de tristeza, recolhimento num canto); d) Raiva (agressividade perante afirmações dos colegas, manifestações dominadoras sobre colegas); e manifestações positivas: a) Solidariedade (apoio, auxílio a colegas); b) Simpatia (afinidade com colegas, respeito); c) Admiração (valoriza alguns colegas, copia atitudes, ouve os pares); d) Alegria (sorriso de alegria, bom humor, entusiasta).

Este instrumento permite a observação directa de todas as expressões emocionais emanadas pelos jovens, reduzindo a subjectividade relativamente aos factos. Durante as sessões entendeu-se que só deveria participar nos jogos quem quisesse, e embora tivessem que obedecer às regras dos jogos e respeitar o próximo, as suas opiniões deveriam ser respeitadas.

### **6.1.3. Ética e Procedimentos**

Existindo a vontade de desenvolver o estudo numa escola inserida num contexto geográfico com algumas problemáticas sociais, e tendo conhecimento prévio de algumas escolas nesta situação no distrito do Porto, estabelecemos contacto com duas escolas, no sentido de conseguir autorização para a realização do trabalho de investigação.

Embora as duas escolas tenham demonstrado simpatia e interesse no projecto de investigação, a conversa informal com um membro do conselho executivo de uma das escolas do ensino básico, dos 2.º e 3.º ciclos, levou à escolha da mesma, não só porque a população estudantil obedecia aos critérios que interessavam para o estudo, como se tomou conhecimento da existência de algumas turmas objectivamente problemáticas. Além disso, a questão do tempo de acessibilidade à escola também teve um peso importante, uma vez que num trabalho de mestrado o tempo é algo precioso.

Foi enviada uma carta registada, com aviso de recepção para a escola escolhida, explicando o objectivo da investigação e solicitando autorização para ser levado a cabo o estudo. Passados dois dias foi recepcionada correspondência da escola, tendo o pedido sido deferido.

Concedemos ao conselho executivo garantia de confidencialidade da escola, bem como dos alunos que participariam no estudo. Estabelecemos o compromisso de, no final do estudo, cedermos uma cópia do mesmo à escola.

No dia anterior ao início das sessões, duas professoras, cederam gentilmente, alguns minutos das suas aulas para que fosse feito o convite aos alunos e para lhes ser esclarecido os objectivos e o teor das sessões. Nesta primeira abordagem, alguns alunos afirmaram de imediato que não poderiam comparecer, pois achavam que iria ser uma “seca”, dois justificaram que não iriam porque a essa hora tinham apoio pedagógico, mas a maioria prontificou-se em comparecer às sessões.

Dois questionários foram administrados, nesse mesmo dia, foi também entregue no mesmo dia um questionário aos jovens para ser respondido pelos seus pais e/ou encarregados de educação, tendo-lhes sido dadas instruções acerca do preenchimento dos mesmos. No último dia, no final da última sessão, foi administrado o último questionário.

Existiu o consentimento informado das pessoas questionadas e observadas, que participaram de livre e espontânea vontade nas sessões. Inclusivamente, as sessões foram direccionadas sempre numa perspectiva de empowerment, persistindo num processo que visa a incrementação da capacidade dos indivíduos para tomar decisões e transformar essas escolhas em acções.

## **6.2. Enquadramento da Investigação**

No sentido de melhor perceber os resultados da investigação entendemos ser necessário elaborar o enquadramento geográfico, social, económico, e do espaço social em que foi realizado o estudo, bem como a caracterização da amostra. Além disso, constituiu intenção primordial, que o estudo decorresse num meio com requisitos específicos, para que no futuro sejam realizados novos estudos, num meio com características opostas com o propósito de comparar os resultados e enriquecer a investigação.

### **6.2.1. Caracterização do Espaço Geográfico da Escola**

A escola básica dos 2.º e 3.º ciclos, onde se realizou o estudo, está implementada numa freguesia pertencente ao concelho de Gondomar, situada na margem direita do rio Douro, a cerca de 20 km do Porto, oferecendo a beleza da paisagem natural a quem a visita. Embora esta zona geográfica, seja caracterizada por fenómenos de urbanidade, uma parte algo significativa da população ainda viva em situações habitacionais precárias, com níveis de instrução e culturais baixos.

Segundo o Diagnóstico Social realizado pela Câmara Municipal de Gondomar e gentilmente disponibilizado pela mesma, a população é constituída por cerca de 3000 habitantes distribuídos pelos seus 10,4 km<sup>2</sup>. Em Junho de 2003 constatou-se que 4,9% da população dependia do RSI/RMG e em 2005 foram realojados em habitação social, cerca de 120 indivíduos em 36 fogos habitacionais, o que correspondia a 5,1% da população. Dos 676 edifícios construídos até 2001, 263 foram construídos no período que vai até 1970, 267 no período entre 1971 e 1990 e somente 146 foram construídos entre 1991 e 2001.

A freguesia dispõe de um pavilhão gimnodesportivo, uma piscina municipal, um campo de futebol, um parque infantil num conjunto habitacional de cariz social, uma Associação Juvenil, uma Associação de reformados, uma escola do Ensino Básico do 2.º e 3.º ciclos, duas escolas básicas do 1.º ciclo, dois jardins de infância, uma IPSS da Santa Casa da Misericórdia que dispõe de diversas valências como o SAD, o Centro de Dia e o Centro de Convívio para idosos.

O mesmo Diagnóstico Social revela que os principais problemas identificados pelas CSF, são essencialmente: a falta de recursos; falta de assistência médica; dificuldade na fixação da população; dependência dos subsídios; marginalidade e exclusão social; pobreza; desemprego; e analfabetismo.

### **6.2.2. Caracterização da Escola Enquanto Espaço Social**

Verificámos por parte do Conselho Executivo e do corpo docente, da escola do ensino básico dos 2.º e 3.º ciclos, onde foi realizado o estudo, uma preocupação e empenho notáveis, no sentido de compreender as necessidades efectivas dos jovens

educandos e na procura de soluções para as diversas problemáticas sentidas no espaço escola e em toda a comunidade envolvente.

Esta escola abarca mais de 700 jovens provenientes de quatro freguesias do concelho de Gondomar, usufruindo de uma infra-estrutura que contém vinte e oito salas de aula, uma biblioteca, um auditório, um polivalente, um bar para os alunos, um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos, uma sala de apoio educativo, um gabinete médico, uma sala de informática e de reuniões, um refeitório, uma papelaria, secretaria, reprografia, uma sala de atendimento aos encarregados de educação, uma sala de professores, uma sala de directores de turma e um gabinete para a comissão executiva.

Reunindo oitenta docentes, vinte auxiliares de acção educativa e dez funcionários administrativos, poderemos dizer que reúne todas as condições materiais e humanas para um salutar funcionamento enquanto entidade promotora de jovens preparados para a vida e socialmente úteis. No entanto, perante a conclusão a que chegou a assembleia da escola, após uma avaliação social dos familiares e educandos, afirmando que *“o reduzido desenvolvimento sociocultural da comunidade escolar abrangida pelo Agrupamento se reflecte na deficiente valorização da Escola como formadora basilar do indivíduo”* (Projecto Educativo – Triénio 2005/2008, p. 22), entendemos que falta na escola um educador social que faça a ponte entre família, escola e educandos.

Tendo em conta o facto de cerca de 12,3% dos alunos possuírem NEE, ou benefícios de medidas de regime educativo especial e o facto de aproximadamente 40% dos alunos inscritos nesta escola beneficiarem de apoios concedidos pela Acção Social Escolar, será perceptível que a escola tenha detectado diversos problemas, nomeadamente:

- Taxa relativamente elevada de famílias disfuncionais, com vivências ligadas à violência física e psicológica, ao alcoolismo e à exclusão social;
- Reduzido envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos educandos;
- Cerca de 8% de insucesso escolar;
- Absentismo e abandono escolar;
- Reduzidas expectativas profissionais dos jovens;
- Reduzidos hábitos de estudo;

- Comportamentos agressivos reflectidos fisicamente e verbalmente entre os alunos.

Verificámos que é uma escola pró-activa, notoriamente preocupada em compreender as causas das problemáticas existentes e empenhada em criar respostas para as mesmas. Das diversas medidas adoptadas destacamos:

- Desenvolvimento de projectos como a Feira Rural, Comenius, o Clube da Floresta, o Clube dos Engenhocas, o Clube do Caça-cigarros e o Clube de Serralves;
- Promoção de parcerias com diversas entidades com a finalidade de orientar saídas profissionais para os alunos que já ultrapassaram os requisitos para a escolaridade obrigatória;
- Dinamização de actividades lúdicas e culturais no sentido de incentivar a participação dos encarregados de educação na vida escolar.

Apesar de todos os esforços desta escola, muitas das problemáticas estão longe de ser resolvidas. As características socioeconómicas das famílias dos alunos, e as emoções provenientes desta condição de vida, condicionam o sucesso dos esforços da escola. Por esta razão, defendemos a presença de um educador social a tempo inteiro, trabalhando as competências sociais e emocionais, detectando e solucionando problemas que envolvam os jovens e as suas famílias, descobrindo talentos e competências que os jovens possam desenvolver a seu favor, nunca abandonando aqueles que sejam considerados casos perdidos pelos outros.

### **6.2.3. Caracterização da Amostra**

Como referem Quivy e Campenhoudt, é fundamental “*circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo*” (2003, p. 157), e partindo deste princípio, apontamos, neste estudo, o seguinte campo de análise:

- a) População alvo: jovens com idades entre os 12 e os 16 anos que frequentem a escola;
- b) Espaço geográfico: freguesia pertencente ao concelho de Gondomar;
- c) Espaço social: escola do ensino básico do 2.º e 3.º ciclos;
- d) Tempo: entre o dia 03 de Maio e o dia 14 de Junho, de 2007

O número total de alunos da turma fez os 18, no entanto uma aluna não pode participar nas sessões por nesse período se encontrar nas aulas de apoio pedagógico e não existir a possibilidade de as sessões poderem ser realizadas num outro horário, por indisponibilidade de salas e tempo livre dos jovens. Defendemos que o grupo deveria ser pequeno, porque o tempo era escasso para podermos dedicar a atenção necessária a um grupo grande. Entendemos que o grupo sendo pequeno não só nos permite obter resultados mais eficazes no que respeita ao desenvolvimento de competências emocionais como nos permite uma observação mais eficaz.

A grande maioria (82%) é repetente, apresentando bastantes problemas de aprendizagem, nomeadamente no que concerne ao raciocínio lógico-matemático, dificuldades na descodificação de mensagens e pobreza de vocabulário. Outras características, que pudemos apurar relativamente a este grupo de jovens, foram o défice de atenção, o desinteresse, a impulsividade e notórios problemas emocionais. Também verificámos que os níveis culturais e económicos das famílias destes jovens são baixo, colocando-os numa situação sociocultural desfavorável.

A escolha da faixa etária prendeu-se com diversos factores: por um lado, nesta altura do desenvolvimento o jovem passa por *“uma crise narcísica e identificatória com angústias intensas quanto à autenticidade e à integridade de si, do corpo e do sexo”* (Golse, et al., 2005, p. 40), desenhando um estágio de desenvolvimento psico-afectivo caracterizado por transformações físicas e tumultos emocionais que requerem ajuda e compreensão por parte dos educadores. Por outro lado é o período em que o jovem adquire o pensamento formal e o raciocínio hipotético-dedutivo, criando janelas de oportunidade para que se comecem a incutir comportamentos empreendedores.

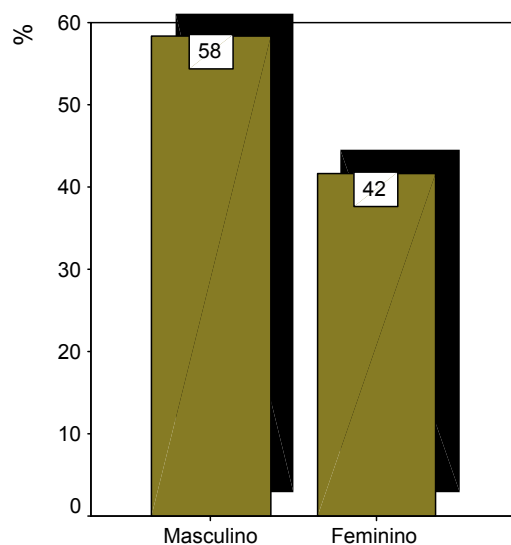
A técnica de amostragem empregada foi a amostragem por tipicidade ou intencional, uma vez que foi seleccionado um subgrupo da população que reúne as características pretendidas para este estudo de caso.

Apesar de nos termos prontificado a ajudar os jovens no preenchimento dos questionários, talvez por vergonha e necessidade de anonimato, todos recusaram ajuda. Embora tenham participado 17 jovens ao longo das sessões, e tenhamos trabalhado e observado todos, apenas 12 entregaram o questionário preenchido. Os cinco jovens que não entregaram o questionário fizeram entender que ao responderem estariam a dar conhecimento de assuntos dos quais não pretendiam falar, pelo que, apesar de termos considerado todos os jovens no estudo (uma vez que todos participaram nas sessões), no

que respeita aos questionários e aos seus resultados apenas levámos em conta os jovens que responderam aos questionários, pelo que passamos a descrever a amostra:

**Quadro VIII – Amostra / Género**

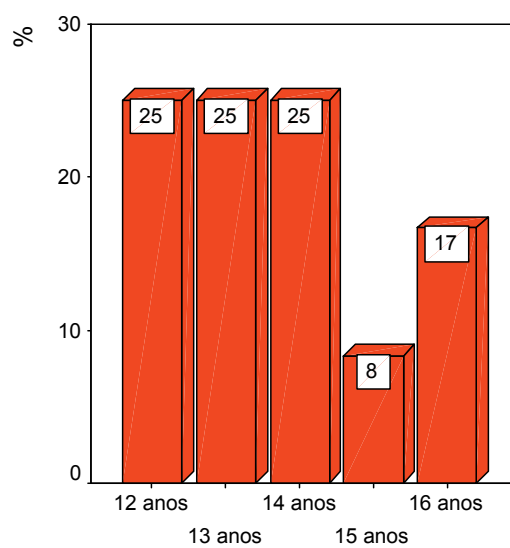
	Freq.	%
Masculino	7	58,3
Feminino	5	41,7
Total	12	100,0



**Gráfico I – Amostra / Género**

**Quadro IX – Amostra / Idade**

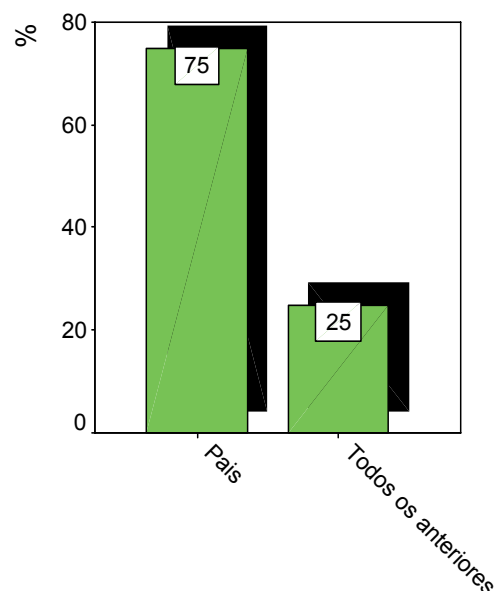
	Freq.	%
12 anos	3	25,0
13 anos	3	25,0
14 anos	3	25,0
15 anos	1	8,3
16 anos	2	16,7
Total	12	100,0



**Gráfico II – Amostra / Idade**

**Quadro X – Amostra / Com quem vives?**

	Freq.	%
Pais	9	75,0
Todos os referidos anteriormente	3	25,0
Total	12	100,0



**Gráfico III – Amostra / Com quem vives?**

Pela análise dos quadros e gráficos, apurámos que a nossa amostra é constituída por 58,3% de indivíduos do sexo masculino e 41,7% do sexo feminino, o que perfaz um total de 12 indivíduos que responderam aos questionários. Verificámos também que temos 25% da amostra com 12 anos, 25% com 13 anos e 25% com 14 anos, sendo que 17% tem 16 anos e apenas 8% tem 15 anos de idade.

#### **6.2.4. Caracterização das Famílias dos Alunos**

Para a caracterização das famílias dos jovens pertencentes ao estudo baseámo-nos nos questionários feitos aos pais ou pessoas com quem os mesmos jovens vivem. Dos dezoito alunos a quem foram entregues os questionários, apenas doze alunos devolveram os questionários preenchidos, ou seja, obteve-se resposta de apenas 66,7% dos inquiridos.

**Quadro XI - Grau de Parentesco entre os Jovens e os Encarregados de Educação**

Idade Jovem	Pai / Mãe		Avô / Avó		Tio / Tia		Família Acolhimento		Instituição Acolhimento		Outros		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
12	3												3	
13	3												3	
14	3												3	
15	1												1	
16	2												2	
TOTAL	12												12	100%

Todos os jovens que entregaram os questionários vivem com os pais e embora o questionário fosse para encarregados de educação responderem, detectámos que foram os jovens que preencheram os questionários, havendo dois deles tendo respondido que viviam com os pais e os avós e um deles que apenas vivia com a mãe.

**Quadro XII - Idade dos Encarregados de Educação**

Idade Jovem	Inferior ou igual a 30 anos		31-40 anos		41-50 anos		51-60 anos		Igual ou superior a 60 anos		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
12			3								3	25%
13			2		1						3	25%
14			2		1						3	25%
15			1								1	8,3%
16					2						2	16,7%
TOTAL	-----	---	8	66,7%	4	33,3%	-----	---	-----	---	12	100%

Verificámos que a maioria dos pais (66,7%) tem entre 31 e 40 anos, estando os restantes 33,3% entre os 41 e os 50 anos.

**Quadro XIII - Grau de Escolaridade dos Encarregados de Educação**

Idade Jovem	1.º ciclo do ensino básico		2.º ciclo do ensino básico		3.º ciclo do ensino básico		Secundário		Ensino superior		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
12	1		2								3	25%
13	2		1								3	25%
14			2		1						3	25%
15	1										1	8,3%
16	2										2	16,7%
TOTAL	6	50%	5	41,7%	1	8,3%	-----	----	-----	----	12	100%

Dos doze questionários que foram entregues, constatámos que metade dos pais apenas frequentou o 1.º ciclo do ensino básico, tendo na sua minoria (8,3%) frequentado o 3.º ciclo do ensino básico e 41,7% o 2.º ciclo do ensino básico, o que revela índices de escolaridade muito baixos, que poderão ter um certo peso nos comportamentos empreendedores dos jovens.

**Quadro XIV - Rendimento Mensal do Agregado Familiar**

Idade Jovem	Rendimento mínimo social		Inferior ou igual ao salário mínimo		> salário mínimo e < € 600		≥ € 600 e < € 1000		≥ € 1000 e < € 1500		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
12					1		2				3	20%
13							2		1		3	30%
14					2		1				3	30%
15					1						1	10%
16	1						1				2	10%
TOTAL	1	8,3%	-----	---	4	33,4%	6	50%	1	8,3%	12	100%

Os rendimentos declarados pelo agregado familiar dos jovens não ultrapassa os € 1.500 mensais, havendo um agregado que sobrevive com o rendimento mínimo social e quatro que dizem viver com um rendimento inferior a € 600, pelo que podemos

afirmar que, se os agregados familiares responderam correctamente ao questionário, os jovens que fazem parte do estudo, vivem com fracos recursos económicos. Comprovando-se nesta pequena amostra, aquilo que concluiu o Diagnóstico Social feito pela Câmara Municipal de Gondomar.

### **6.3. Objectivos, Variáveis e Hipóteses**

Todo o trabalho realizado teve por base um propósito. Partimos da constatação de um problema, elaborámos uma pesquisa bibliográfica procurando o suporte de outras investigações e dos seus resultados para ser possível empreender um estudo sério que permita concretizar objectivos.

Não constituiu intenção deste estudo verificar mudanças notórias, comparando o antes e o após sessões de animação sociocultural. O facto de apenas terem sido administradas cinco sessões de 90 minutos e uma de 60 minutos, não permite de todo, que hajam transformações relevantes, no entanto, existe a intenção de averiguar quais as mudanças, sejam elas comportamentais ou afectivas.

Isto, não descurando também o interesse em perceber, até que ponto, os jovens estariam receptivos a novas formas de aprender e a novos contextos, avaliar a importância das emoções no seu comportamento e atitudes, e o peso do contexto familiar, social e económico na forma como gerem as emoções e demonstram ou não, comportamentos empreendedores.

#### **6.3.1.Objectivos**

O Objectivo geral desta investigação será alvitrar novos caminhos para solucionar uma problemática que se estende à maioria das escolas, e que se traduz na falta de comportamentos empreendedores por parte dos alunos, na falta de um projecto de vida, na escassez de motivação e muitas vezes, em comportamentos agressivos. Pretendemos desenvolver comportamentos empreendedores pela aquisição de competências emocionais, nomeadamente aos jovens socioculturalmente desfavorecidos, permitindo-lhes uma certa igualdade de oportunidades.

Embora constitua um projecto ambicioso, pensamos ser perfeitamente exequível. Educando com perseverança e colhendo com paciência é possível alterar o que parece uma fatalidade do destino imutável, este deverá ser o lema do educador social, afinal, como um dia referiu Confúcio, “transportai um punhado de terra todos os dias e fareis uma montanha”.

Os Objectivos Específicos serão:

- 1) Analisar os comportamentos empreendedores e as competências emocionais dos jovens em função do género, da idade e da família com quem vivem;
- 2) Averiguar até que ponto é importante munir os jovens de competências emocionais para mais facilmente terem comportamentos empreendedores;
- 3) Saber como os jovens percebem as sessões, descobrindo se estão receptivos a projectos deste género e se vão de encontro às suas necessidades afectivas.

### **6.3.2. Variáveis e Hipóteses**

Consideramos que as variáveis dependentes desta investigação são as “competências emocionais” e os “comportamentos empreendedores”. Embora um dos objectivos específicos deste trabalho seja verificar se os jovens com competências emocionais manifestam mais facilmente comportamentos empreendedores, não é possível correlacionar variáveis qualitativas, pelo que procuraremos apenas constatar se existe alguma relação entre estas duas variáveis. As variáveis independentes serão: o género, a idade e com quem vives.

Definidos os objectivos e consideradas as variáveis preocupamo-nos em estabelecer hipóteses refutáveis susceptíveis de admitir enunciados contrários, isentas de preconceitos ou julgamentos (Quivy & Campenhoudt, 2003), conceptualmente claras e passíveis de ser testadas empiricamente (Gil, 1999), procurando a simplicidade sem menosprezar o poder explicativo das mesmas.

Assentando toda a fundamentação teórica no princípio de que educar para o empreendedorismo constitui também um processo emocional, em que a autoconsciência e a gestão das emoções é crucial, e havendo estudos que refiram que quanto mais idade e formação pedagógica mais facilmente conseguem controlar a invasão de sentimentos

negativos (Branco, 2004) e que as mulheres, por norma são mais empáticas do que os homens (Goleman, 1997) e ainda que os pais têm um papel preponderante na aquisição de competências emocionais por parte dos jovens (Gottman & DeClaire, 2000), remete para a construção das seguintes hipóteses:

**Hipótese 1)** Existem diferenças estatisticamente significativas nos comportamentos empreendedores e nas competências emocionais dos jovens em função do género.

**Hipótese 2)** Os comportamentos empreendedores e as competências emocionais estão relacionados com a idade dos participantes.

**Hipótese 3)** Existem diferenças estatisticamente significativas nos comportamentos empreendedores e nas competências emocionais dos jovens em função das pessoas com quem vivem.

**Hipótese 4)** Os comportamentos empreendedores e as competências emocionais têm um comportamento semelhante perante as variáveis independentes, podendo estar relacionados.

As hipóteses referidas, além de apresentarem respostas provisórias à pergunta de partida, estabelecem relações entre variáveis. Efectivamente, todas as hipóteses elaboradas reúnem variáveis independentes, que supostamente irão influenciar outras variáveis, denominadas de dependentes.

## CAPÍTULO VII – CONCRETIZAÇÃO DO PROJECTO

### 7.1. Sessões e Actividades Realizadas

Considerando que a intervenção social, tem por finalidades, responder a necessidades de subsistência e a necessidades de participação (Carmo, 2000, p.63), o educador social poderá abarcar uma dupla importância na escola, tendo já sido aclarado, ao longo do capítulo V, o papel fundamental do educador social na intervenção emocional e educativa dos jovens.

Partindo da convicção que os jovens, se encontram numa etapa específica do desenvolvimento ao nível físico, cognitivo, emocional e social, mas atendendo a que o desenvolvimento humano constitui um “*processo global e heterocrónico*” (Carmo, 2000, p.94), estima-se que a figura do educador social no quadro profissional da instituição escola, é “*sine qua non*”, na promoção da cidadania, da autonomia, do autoconhecimento e da auto-estima.

Partindo deste fundamento, procurámos através de algumas sessões, desenvolver actividades promotoras de competências emocionais. Escolhemos jogos que promovessem a autoconsciência emocional, a autoconfiança, a empatia as aptidões sociais e a criatividade. Realizámos o passeio no sentido de valorizar os jovens e lhes ser inculcada a importância da automotivação. Conversámos sobre a sexualidade na adolescência, procurando validar as suas emoções e promovendo a autoconfiança e o autoconhecimento. As sessões transportaram para o plano prático aquilo que fundamentámos teoricamente e constituíram um meio para a verificação das hipóteses pela observação directa.

Na primeira sessão, compareceram dezasseis alunos que permaneceram até final da sessão, apesar dos elementos do género feminino terem avisado no início da sessão que iriam ficar apenas cinco minutos. Todos se mostraram participativos e interessados, embora tenham existido bastantes manifestações de rebeldia e agitação.

A sessão dividiu-se em três momentos: 1) apresentação individual, menção às actividades desenvolvidas nos tempos livres, e opinião sobre os temas que gostariam de ver abordados nas sessões; 2) realização de dois jogos (“jogo da apresentação” e “o abrigo antiaéreo”); 3) discussão dos resultados dos jogos, solicitação da opinião dos alunos sobre a sessão e indicações sobre a próxima sessão.

O desbloqueio inicial, a promoção do inter-relacionamento e a interação de grupo, constituíram os objectivos deste dia e consideramos que foram atingidos. Também pudemos verificar que os elementos do género feminino têm mais facilidade em exprimir aquilo que sentem.

À segunda sessão, apareceram quinze jovens que se mantiveram até final da mesma. Esta sessão dividiu-se em dois momentos: 1) levantamento de questões pertinentes (Quando se está preparado para ter relações sexuais? O que é o amor? Quais as doenças sexualmente transmissíveis?); 2) realização do jogo “a escala de valores”, cujo tema era a sexualidade.

Os objectivos desta sessão pautaram-se pelo debate da sexualidade na adolescência, procurando-se perceber as dúvidas e preocupações dos jovens nesta matéria, e tentando elucidá-los que para viverem completamente a sua sexualidade é saudável a criação de relações afectivas com o companheiro.

Durante este debate alguns rapazes mostraram-se bastante agitados, chegando mesmo a banalizar o tema. As raparigas estiveram mais atentas e interessadas, embora se tenham mostrado tímidas e relutantes em colocar questões, provavelmente inibidas pelo comportamento dos elementos do género masculino. Razão, também pela qual se supõe, que as mesmas tenham optado por não participar no jogo, tendo sido respeitada a sua decisão.

Na terceira sessão apresentaram-se nove jovens, todos do género masculino, que permaneceram até final da sessão. No final da sessão, por casualidade, deparámo-nos com os elementos do género feminino, que referiram não comparecer porque não estavam à vontade com alguns comentários dos rapazes.

A sessão ficou assinalada por dois momentos: 1) o jogo “adivinha quem disse isso”, tendo por fim, alicerçar a confiança dos jovens e criar uma situação de “*feedback*”; 2) foram dadas a ouvir duas músicas do BossAC, discutindo-se depois as letras das músicas, e identificando as emoções que sentiam. Cada jovem escolheu uma frase e comentou-a, verificámos ao longo da sessão, que os elementos do género masculino, apesar de terem dificuldade em reconhecer às emoções que sentiam, na maioria se sentiam revoltados com a pobreza e a injustiça.

Os objectivos da sessão foram atingidos, embora alguns jovens tenham transmitido alguma timidez ao falar das emoções, mostraram muito interesse pelo tema e tentaram expressar-se da melhor forma.

Para a quarta sessão estavam programados três jogos, no entanto, o jogo “anúncio”, que consistia em cada jovem escrever um anúncio com as suas qualidades para cativar um amigo, foi recusado pela maioria, por considerarem ser semelhante aos anúncios de “procura-se parceiro...”, pelo que se respeitou a opinião deles e não se realizou.

A esta sessão compareceram catorze jovens que permaneceram até final da mesma. Foram realizados dois jogos (“lago tranquilo” e “o chapéu dos medos”), tendo o primeiro por objectivos alicerçar a confiança em si mesmo e desenvolver o reconhecimento sensorial, e o segundo partilhar uma emoção, reflectir sobre a mesma e aceitar diferentes opiniões. Houve dois elementos do género masculino que não quiseram participar nos dois jogos e um elemento do género feminino que não quis participar no segundo jogo.

No final da sessão os jovens foram informados que na próxima sessão iriam a uma visita de estudo ao “Estádio do Dragão”, sendo-lhes entregues os pedidos de autorização aos encarregados de educação. Os jovens mostraram-se eufóricos.

Tendo o pedido de autorização por escrito, ao Conselho Executivo, sido deferido, e apresentando todos os jovens a autorização dos encarregados de educação, na quinta sessão realizou-se a visita de estudo. Os dezassete jovens que participaram na visita de estudo, revelaram-se participativos e comportaram-se ordeiramente. No caminho de regresso à escola, estabelecemos uma conversa informal sobre a visita de estudo, deduzindo facilmente a alegria dos jovens.

Na sexta e última sessão, estiveram presentes dezassete jovens. Foi-lhes aplicado um último questionário, no sentido de angariar as suas opiniões relativamente às sessões. Estabelecemos depois uma conversa informal quanto ao futuro profissional e à importância de estudar até completar o 12.º ano.

No final da sessão, a directora de turma comentou que se tratava de uma turma com dezoito alunos dos quais apenas oito transitariam de ano. Desabafando ter sido uma turma constituída por jovens desinteressados e indomáveis, com bastantes problemas familiares. A mesma professora mencionou a importância de distribuir estes jovens por outras turmas, no ano lectivo seguinte, na tentativa de se conseguir despertar nos mesmos outras posturas e cativá-los mais para o empenho no estudo. Por fim, aludimos a uma realidade, que consiste no facto de apesar de toda a rebeldia e envolvente familiar e económica, estes jovens participaram nas sessões de livre vontade, demonstrando que, muito provavelmente, querem ser ouvidos, entendidos, acarinhados e ajudados.

## 7.2. Análise e Discussão dos Resultados

### 7.2.1. Análise das Grelhas de Observação

**Quadro XV** - Grelha de observação (manifestações emocionais com colegas)

Participantes	Sessões	Manifestações Negativas c/ Colegas				Total	Manifestações Positivas c/ Colegas				Total
		Desprezo	Vergonha	Tristeza	Raiva		Solidariedade	Simpatia	Admiração	Alegria	
ARM12	3-Mai				•	2					4
	10-Mai				•						
	17-Mai							•	•	•	
	24-Mai										
	31-Mai									•	
	14-Jun										
ARM13	3-Mai		•			9		•		•	8
	10-Mai		•	•	•						
	17-Mai				•			•	•	•	
	24-Mai		•	•							
	31-Mai						•			•	
	14-Jun		•	•		•					
BRM14	3-Mai					1				•	6
	10-Mai										
	17-Mai		•				•	•		•	
	24-Mai										
	31-Mai								•	•	
	14-Jun										
CAF13	3-Mai		•			3			•		4
	10-Mai		•								
	17-Mai										
	24-Mai							•		•	
	31-Mai									•	
	14-Jun		•								
DAF13	3-Mai		•			3					3
	10-Mai		•								
	17-Mai										
	24-Mai							•		•	
	31-Mai									•	
	14-Jun		•								
DIM13	3-Mai		•			1					2
	10-Mai										
	17-Mai										
	24-Mai										
	31-Mai								•	•	
	14-Jun										
ELF16	3-Mai	•		•	•	10			•		2
	10-Mai	•		•	•						
	17-Mai										
	24-Mai	•		•	•						
	31-Mai									•	
	14-Jun	•									
FIM16	3-Mai					—					6
	10-Mai						•	•			
	17-Mai						•				
	24-Mai						•	•			
	31-Mai									•	
	14-Jun										

(continua)

Participantes	Sessões	Manifestações Negativas c/ Colegas				Total	Manifestações Positivas c/ Colegas				Total
		Desprezo	Vergonha	Tristeza	Raiva		Solidariedade	Simpatia	Admiração	Alegria	
FLM13	3-Mai					6					2
	10-Mai	•			•						
	17-Mai							•			
	24-Mai		•	•							
	31-Mai			•							
	14-Jun			•				•			
JOF12	3-Mai	•			•	8					2
	10-Mai	•			•						
	17-Mai										
	24-Mai	•			•						
	31-Mai							•			
	14-Jun	•			•					•	
MAF12	3-Mai	•			•	6					3
	10-Mai	•	•	•	•						
	17-Mai										
	24-Mai							•			
	31-Mai							•		•	
	14-Jun		•								
RUM15	3-Mai		•			1					7
	10-Mai										
	17-Mai							•	•	•	
	24-Mai									•	
	31-Mai								•	•	
	14-Jun										
RUM14	3-Mai					1					6
	10-Mai	•									
	17-Mai								•	•	
	24-Mai									•	
	31-Mai								•	•	
	14-Jun										
SEM15	3-Mai		•			5					3
	10-Mai		•								
	17-Mai										
	24-Mai		•								
	31-Mai							•		•	
	14-Jun		•	•				•			
STM14	3-Mai					—					6
	10-Mai										
	17-Mai							•	•	•	
	24-Mai									•	
	31-Mai								•	•	
	14-Jun										
TIM14	3-Mai	•				3					1
	10-Mai										
	17-Mai										
	24-Mai										
	31-Mai	•								•	
	14-Jun				•						
VEF16	3-Mai					1					4
	10-Mai		•								
	17-Mai										
	24-Mai							•		•	
	31-Mai									•	
	14-Jun							•			
TOTAL		14	21	11	14	60	8	25	6	30	69

Podemos constatar, pela grelha de observação que a manifestação de emoções positivas foi ligeiramente superior à das emoções negativas. A vergonha foi a emoção negativa que mais se manifestou, resultante muitas vezes dos comentários dos colegas. Os jovens também manifestaram desprezo e raiva para com os colegas, em várias situações, na sua maioria entre as raparigas e os rapazes, provocando alguma tensão que depois acabava por se dissipar. A simpatia e a alegria foram as emoções positivas mais presentes ao longo das sessões, o que poderá parecer um contra-senso, no entanto, se levarmos em conta aquilo que foi recolhido na exploração bibliográfica (como sendo um período de tumultos emocionais, em que apesar da agressividade própria da adolescência, é uma fase de grandes ideais), tal não é de estranhar.

**Quadro XVI – Grelha de observação (presenças e participações)**

Participantes	Sessões												Totais	
	03-Mai-07		10-Mai-07		17-Mai-07		24-Mai-07		31-Mai-07		14-Jun-07		Pres.	Part.
	Pres.	Part.	Pres.	Part.	Pres.	Part.	Pres.	Part.	Pres.	Part.	Pres.	Part.		
ARM12	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	6	6
ARM13	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	6	6
BRM14	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	6	6
CAF13	√	√	√				√	√	√	√	√	√	5	4
DAF13	√	√	√				√	√	√	√	√	√	5	4
DIM13	√	√							√	√	√		3	2
ELF16	√	√	√				√	√	√	√	√		5	3
FIM16	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	6	6
FLM13			√	√	√	√	√		√	√	√		5	3
JOF12	√	√	√				√		√	√	√	√	5	3
MAF12	√	√	√				√	√	√	√	√	√	5	4
RUM15	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	6	6
RUM14	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	6	6
SEM15	√	√	√		√		√		√	√	√	√	6	3
STM14	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	6	6
TIM14	√	√							√	√	√		3	2
VEF16	√	√	√				√	√	√	√	√	√	5	4
<b>Totais</b>	16	16	15	8	9	8	15	12	17	17	17	13	<b>89</b>	<b>74</b>

Através desta grelha de observação, podemos verificar que embora o ideal fosse que as presenças e as participações atingissem os 100% (102 presenças e 102 participações), os valores foram bastante positivos, atendendo ao facto de as sessões se realizarem num horário pós curricular. As presenças foram superiores às participações, resultante da inibição de alguns jovens. No entanto, entendemos que com mais algumas sessões conseguiríamos quebrar essa inibição.

## 7.2.2. Análise de Conteúdo às Questões Abertas

Perante a existência de questões abertas procedemos à análise qualitativa dos dados com recurso à análise de conteúdo. Em primeiro lugar fizemos uma leitura de todas as questões, o segundo passo foi a criação de categorias da informação pertinente resultando no seguinte:

**Quadro XVII – Categorias provenientes da análise de conteúdo às questões abertas**

Questões abertas	Categorias	F	%
Q. 40: Tenho	Completa confiança nas capacidades	6	50
	Muita confiança nas capacidades	2	16,7
	Alguma confiança nas capacidades	3	25
	Pouca confiança nas capacidades	1	8,3
<b>Total</b>		12	100
Q. 41: Quando tenho negativa num teste ou tenho uma nota inferior àquela que gostaria de ter, normalmente isso deve-se	Falta de estudo ou esforço	6	50
	Falta de concentração ou atenção	2	16,7
	Falta de capacidade para aprender	1	8,3
	Testes difíceis	1	8,3
	Uma série de razões	2	16,7
<b>Total</b>		12	100
Q. 42: Abro-me e falo sobre os meus aspectos mais íntimos e sentimentos privados com qualquer pessoa, em qualquer altura e circunstância	Totalmente correcto	1	9
	Há circunstâncias em que pode ser inapropriado	3	27,3
	Na maioria das circunstâncias pode ser inapropriado	2	18,2
	Só com as pessoas mais chegadas	3	27,3
	Nem pensar	2	18,2
<b>Total</b>		11	100
Q. 43: Fico mais motivado quando	Imagino o pior cenário e dou o melhor para evitar	3	25
	Imagino o melhor cenário e dou o melhor para alcançar	3	25
	Imagino o cenário esperado e dou o melhor alcançar	5	41,7
	Esqueço o cenário possível e faço o há para fazer	1	8,3
<b>Total</b>		12	100
Q. 44: Elogiar e engrandecer a personalidade das pessoas é	Algo em que sou bom	4	33,3
	Algo em que não sou muito bom	4	33,3
	Um dos meus pontos mais fracos	2	16,7
	Algo que não me importo de fazer	1	8,3
	Algo que nunca tentei	1	8,3
<b>Total</b>		12	100
Q. 45: Quando existe algo desagradável para fazer	Faço-o imediatamente e esqueço logo a seguir	4	33,3
	Adio até me apetecer fazê-lo	3	25
	Adio até não ter outra alternativa senão fazê-lo	2	16,7
	Adio até que caia no esquecimento	2	16,7
	Divido a tarefa em pequenos passos e executo-os	1	8,3
<b>Total</b>		12	100
Q. 46: A meu ver, a felicidade depende sobretudo	Da sociedade e do dinheiro	1	8,3
	De como fomos tratados e daquilo que vivemos	3	25
	Do nosso meio ambiente	1	8,3
	Das pessoas que nos rodeiam	3	25
	Da forma como levamos a nossa vida	3	25
Da nossa sorte	1	8,3	
<b>Total</b>		12	100

Q. 47: Quando estou perturbado	Consgo descrever exactamente o que sinto	9	75
	Regra geral consigo embora às vezes tenha alguma dificuldade	3	25
<b>Total</b>		12	100
Q. 48: No meu grupo de amigos e familia	Estou sempre consciente sobre quem gosta de quem	9	75
	Estou normalmente consciente sobre quem gosta de quem	2	16,7
	Não presto muita atenção sobre quem gosta de quem	1	8,3
<b>Total</b>		12	100
Q. 49: Quando tenho um problema grande, que acho difícil de resolver	Dou conta do recado sozinho	4	33,3
	Peço conselhos e/ou apoio a membros da minha família	2	16,7
	Peço conselhos e/ou apoio aos meus amigos	5	41,7
	Peço conselhos e/ou apoio ao psicólogo da escola	1	8,3
<b>Total</b>		12	100
Q. 50: Quando estou chateado com um amigo ou colega	Volto atrás na situação e reavalio-a	5	41,7
	Descarrego noutra pessoa	3	25
	Volto atrás e procuro uma forma de me acalmar	4	33,3
<b>Total</b>		12	100
Q. 51: Quando tenho que tomar uma decisão o meu pressentimento	Não tem peso absolutamente nenhum na decisão	2	16,7
	Tem muito pouco peso na decisão	5	41,7
	Tem algum peso na decisão	4	33,3
	Tem um grande peso na decisão	1	8,3
<b>Total</b>		12	100
Q. 52: Quando alguém é rude comigo	Retalio rapidamente, confrontando a pessoa	3	25
	Entro em pânico	3	25
	Peço uma explicação	3	25
	Fico muito zangado	1	8,3
	Ignoro	2	16,7
<b>Total</b>		12	100
Q. 53: Quando alguém me diz que serei recompensado se adoptar uma atitude diferente	Não ligo até ter razões para mudar de atitude	6	50
	Aceito sem reservas	2	16,7
	Espero o melhor se mudar; se não correr bem lido com situação	4	33,3
<b>Total</b>		12	100
Q. 54: Quando quebro uma regra (sem quebrar uma lei)	Sinto-me mal durante algum tempo	3	25
	Sinto-me mal mas depois passa-me	6	50
	Não me permito sentir-me mal	2	16,7
	Não quero saber	1	8,3
<b>Total</b>		12	100
Q. 55: Pode dizer-se que	Travo conhecimentos e amizades facilmente	4	33,3
	Travo conhecimentos facilmente mas demora ter bom amigo	2	16,7
	Dificuldade em travar conhecimentos e fazer amigos	1	8,3
	Desconfiado um longo período antes de considerar amigo	3	25
	Difícil travar novas amizades e conhecimentos	2	16,7
<b>Total</b>		12	100
Q. 56: Quando fico frustrado na realização de uma tarefa	Quase sempre largo o que estou a fazer	3	25
	Por vezes largo o que estou a fazer	3	25
	Por vezes persisto e termino a tarefa	4	33,3
	Faço um intervalo e depois termino a tarefa	2	16,7
<b>Total</b>		12	100
Q. 57: Quando sinto admiração ou amor por alguém, prefiro	Mostrá-lo fazendo algo simpático pela pessoa	4	33,3
	Dizê-lo à pessoa ou escrever-lhe	4	33,3
	Dizer a outros esperando que a mensagem chegue à pessoa	3	25
	Guardá-lo para mim para não elogiar demasiado a pessoa	1	8,3

<b>Total</b>		12	100
<b>Q. 58:</b> A melhor altura para dar más notícias à família, como más notas ou maus comportamento é	Quando a família estiver a atravessar uma fase má	1	8,3
	Quando estiverem quase todos presentes	1	8,3
	Quando a família atravessa uma fase boa	7	58,3
	O mais cedo possível, independentemente das circunstâncias	3	25
<b>Total</b>		12	100
<b>Q. 59:</b> No geral é melhor	Não definir objectivos e deixar-me levar pela corrente	3	25
	Definir objectivos fáceis de atingir	7	58,3
	Definir objectivos exigentes mas possíveis de atingir	1	8,3
	Definir objectivos bastante acima das nossas capacidades	1	8,3
<b>Total</b>		12	100
<b>Q. 60:</b> Imagina que um colega teu joga futebol e que passa o tempo a falar dos jogos em que participa. A razão é	Acredita que terá futuro no futebol	5	41,7
	Acha que o futebol é o assunto mais fascinante	2	16,7
	Acha que toda a gente gosta deste assunto	3	25
	Deseja manter a conversa dentro de limites neutros	2	16,7
<b>Total</b>		12	100
<b>Q. 61:</b> Imagina que um colega teu tem excesso de peso e está motivado para perder peso. Qual o programa melhor?	Fazer uma lipoaspiração, caso contrário não consegue	3	25
	Um programa que requeira pouca força de vontade	5	41,7
	Uma dieta regular sem exercício físico	1	8,3
	Uma dieta regular combinada com exercício físico	3	25
<b>Total</b>		12	100
<b>Q. 62:</b> Imagina que um auxiliar da escola constantemente a implicar com os alunos. Isso deve-se	A um sentimento de inferioridade que compensa dessa forma	2	16,7
	Tem inveja dos alunos porque ele não pode estudar	2	16,7
	Acredita que todos os alunos são irresponsáveis	3	25
	Teve más experiências com alguns alunos	5	41,7
<b>Total</b>		12	100
<b>Q. 63:</b> Imagina que tens que realizar uma tarefa com esse auxiliar. A melhor forma de lidares com ele é	Tornares-te amigo dele	3	25
	Mostrar-lhe que és esperto	1	8,3
	Ignorá-lo completamente	2	16,7
	Tratá-lo com respeito sem se tornar demasiado cúmplice	2	16,7
	Mostrares-lhe que admiras o seu trabalho	1	8,3
	Ser igualmente rude com ele	3	25
<b>Total</b>		12	100
<b>Q. 64:</b> Imagina que na escola se realizou um concurso de dança e ficas-te em terceiro lugar.	Tentas perceber porque razão os outros ganharam	2	16,7
	Confrontas o júri com a decisão	1	8,3
	Achas que és um falhado	2	16,7
	A votação não foi justa	1	8,3
	Ignoras a derrota e segues a tua vida	6	50
<b>Total</b>		12	100
<b>Q. 65:</b> Imagina que um familiar do teu melhor amigo faleceu e ele está arrasado. O melhor a fazer é	Deixá-lo em paz e não o incomodar	5	41,7
	Levá-lo a ver um filme triste	1	8,3
	Encorajá-lo a chorar	1	8,3
	Encorajá-lo a ultrapassar a situação	5	41,7
<b>Total</b>		12	100
<b>Q. 66:</b> Falar sobre emoções negativas é	Sempre doentio	5	41,7
	Regra geral doentio, mas por vezes necessário	2	16,7
	Saudável para algumas pessoas doentio para outras	3	25
	Regra geral saudável, mas por vezes inapropriado	1	8,3
	Sempre saudável	1	8,3
<b>Total</b>		12	100
<b>Q. 67:</b> Imagina que estás no meio de uma discussão com um amigo e que estás prestes a	Dizer o que vier à cabeça, o teu amigo deve saber o que sentes	3	25
	Ir embora dizendo não querer falar mais no assunto	4	33,3

dizer-lhe algo que sabes que o vai magoar.	Fazer uma pausa e continuar quando estiver mais calmo	2	16,7
	Deixar a raiva sair e pedir desculpa mais tarde	3	25
<b>Total</b>		12	100
<b>Q. 68:</b> Imagina que estás a fazer um trabalho de grupo e que está difícil resolver um problema, começando todos a ficar fartos. O melhor é	Contar uma anedota para relaxar	5	41,7
	Pressionar o grupo para dar uma resposta	1	8,3
	Aconselhar cada um a dar uma ideia	2	16,7
	Sugerir um curto intervalo para recarregar a energia	3	25
	Motivar o grupo lembrando da importância de uma solução	1	8,3
<b>Total</b>		12	100

Relativamente às questões abertas verificamos que a maioria dos indivíduos que responderam ao questionário têm confiança nas suas capacidades, já que 50% têm plena confiança nas suas capacidades e 16,7% têm “muita confiança nas suas capacidades”, tendo apenas 8,3%, respondido que têm “pouca confiança nas suas capacidades”.

Também no que respeita à sua responsabilidade nos resultados dos testes, 50% reconhece que as notas inferiores resultam da falta de estudo ou esforço e 16,7% da falta de concentração ou atenção nas aulas. Este resultado revela que os jovens são capazes de fazer uma auto-avaliação e reconhecer os seus pontos fortes e fracos. No entanto, não se deve negligenciar a minoria que respondeu ser por “falta de capacidade para aprender” (8,3%), nem aqueles que julgam ser o resultado de “uma série de razões” (16,7%), pois estes últimos revelam alguma falta de autoconsciência.

Quando são questionados quanto ao facto de falarem dos seus aspectos mais íntimos e sentimentos privados, da totalidade dos jovens, 27,3% considera que existem circunstâncias em que poderá ser inapropriado, e 27,3% entende que só deverão fazê-lo com as pessoas mais chegadas, o que mostra possuírem uma certa competência emocional. Dos restantes 45,4% bastante significativos, 9% declara conseguir falar abertamente dos seus aspectos íntimos e sentimentos privados com qualquer pessoa e em qualquer circunstância, tendo os restantes defendido que não se deve falar destes assuntos, predizendo alguma falta de autoconsciência emocional.

A grande maioria dos indivíduos sente-se mais motivado se imaginar um cenário, o que já é muito positivo, sendo que desta maioria, 41,7% responderam “imagino o cenário esperado e dou o melhor para alcançar”, demonstrando capacidade de se automotivar.

Quanto a elogiar os outros apenas 33,3% consideram ser algo em que são bons, os restantes distribuem-se pelas opiniões de que não são muito bons (33,3%), e algo em que são fracos (16,7%).

Ao serem confrontados com uma tarefa desagradável que tenham que realizar, 33,3% dizem fazem imediatamente aquilo que há para fazer e esquecem logo a seguir. A grande maioria prefere adiar a tarefa até apetecer fazê-la (25%), até não ter outra alternativa (16,7%), ou então até cair no esquecimento (16,7%). O que revela a maioria estes jovens não se consegue automotivar. Apenas 8,3% revelaram verdadeira competência emocional ao indicar que dividem a tarefa em pequenos passos que depois executam.

Na opinião dos jovens a felicidade depende sobretudo dos outros: 25% da forma como são tratados; 25% das pessoas que os rodeiam; 8,3% do meio ambiente em que vivem. Pelo que podemos concluir que na sua maioria têm falta de optimismo, autoconfiança e motivação. Existem, apesar de tudo, 25% que consideram que a felicidade depende sobretudo da forma como levam a vida, revelando uma atitude mais assertiva.

Todos os indivíduos consideram conseguir descrever aquilo que sentem quando estão perturbados, sendo que 75% entendem que o conseguem fazer de forma exacta, levando a concluir que aparentemente detêm uma forte componente de autoconsciência emocional, que é confirmada pela questão colocada a seguir, em que 75% respondeu estar “sempre consciente sobre quem gosta de quem”, quer no grupo de amigos quer na família.

Os jovens quando possuem um problema grande e difícil de resolver recorrem quase sempre aos conselhos dos amigos (41,7%), evidenciando o papel importantíssimo dos pares. De notar também os 33,3% que entendem dar conta do recado sem a ajuda de ninguém, podendo revelar uma autoconfiança muito elevada ou paradoxalmente podendo indicar um certo receio em partilhar os problemas.

Embora a maioria dos jovens quando chateados com um colega procurem acalmar-se (33,3%), ou reavaliar a situação (41,7%), existe uma percentagem significativa (25%), que revela descarregar noutra pessoa, reagindo por impulso e revelando falta de autocontrolo.

Perante a necessidade de tomar uma decisão, as opiniões dividem-se basicamente em dois grupos: aqueles que acham que o pressentimento tem muito pouco peso na decisão (41,7%) ou mesmo nenhum peso (16,7%); e aqueles que consideram que tem algum peso (33,3%) ou que tem um grande peso (8,3%). Esta tendência maioritária menosprezando o pressentimento, poderá resultar da falta de um certo grau

de experiência, enquanto seres socialmente neófitos, mas também poderá indicar um certo pragmatismo.

Numa situação de necessidade de resolução de conflito, em que alguém foi rude, sobressaem duas emoções básicas: o medo e a raiva. Conforme defendido no Capítulo III, o indivíduo perante a sensação de perigo (que poderá ser físico ou abstracto), reage automaticamente podendo optar por três caminhos: fuga; reacção apaziguadora; ou reacção de confronto. Fica então mais claro que 25% dos indivíduos tenham respondido que retaliam imediatamente, que 25% digam que entram em pânico e que 25% peçam uma explicação (ficando por saber se esta última será uma abordagem apaziguadora ou conflituosa). Curiosamente 16,7% responderam que ignoram, podendo constituir uma resposta fuga, ou uma forte capacidade de lidar com situações de conflito, conseguindo autocontrolar-se. Outro aspecto interessante resulta da comparação entre a Q. 50 (quando estou chateado com um amigo) e esta Q. 52 (quando alguém é rude comigo). Embora as questões foquem o mesmo tema (a resolução de conflitos), a variável “amigo” e a origem do conflito “estou chateado” versus “alguém é rude comigo”, levaram a resultados muito diferentes.

Quando é proposto aos indivíduos uma recompensa se mudarem de atitude, 50% responde que “não liga até ter razões para mudar de atitude”, mostrando que a recompensa não constitui um factor suficiente para os levar a mudar, sendo muito provavelmente, necessário que a motivação desabroche interiormente nestes indivíduos. Existe uma minoria (16,7%) que aceita sem reservas, podendo transparecer alguma imaturidade e facilidade de ser influenciado facilmente. Os restantes 33,3% responderam que esperam o melhor se mudarem e que se não correr bem conseguem lidar com a situação, revelando, não só, capacidade de se automotivarem, mas também abertura às opiniões dos outros e à possibilidade de evoluir enquanto pessoa.

Depois de quebrar uma regra estes jovens, na sua maioria (75%) sentem-se mal mas depois esquecem, conseguindo automotivar-se e seguir a sua vida. Embora em minoria, a opinião daqueles que não se permitem sentir mal (16,7%) ou ainda daqueles que não querem saber (8,3%) é preocupante, pois evidenciam uma tentativa de reprimir as emoções o que não será nada benéfico para a sua vivência e convivência, podendo potenciar dificuldades em relacionar-se com os outros e posteriormente gerar conflitos.

Quando questionados quanto à facilidade de travar conhecimentos e amizades, as respostas dividem-se basicamente em dois blocos: aqueles que têm facilidade em relacionar-se socialmente (33,3% - facilmente travam conhecimentos e amizades,

16,7% - embora trave conhecimentos com facilidade demora algum tempo a ter um bom amigo); e aqueles que demonstram alguma escassez de aptidões sociais (25% - dificuldade em travar conhecimentos e amizades, 25% - desconfiados durante um período de tempo).

Perante a frustração na realização de uma tarefa, verificamos novamente a tendência da questão anterior em segmentar os comportamentos em dois grupos: os capazes de se automotivar (50%), e aqueles que não conseguem ou que têm muita dificuldade em realizar a tarefa até ao fim (50%).

Nas respostas à Q. 57, apuramos que existe uma certa dificuldade em lidar com a emoção “amor”, e enfrentar e dizer directamente à pessoa que sente admiração ou que ama, preferindo demonstrá-lo sem ter que o dizer (58,3%). Já 33,3% dos indivíduos entende que deve dizê-lo à pessoa contrariando a tendência anterior, e 8,3% revela ter muita dificuldade em demonstrar aquilo que sente, defendendo que prefere guardar aquilo que sente para si mesmo.

Enquanto incumbidos de informar a família de más notas ou mau comportamento, 58,3% entende que a melhor altura para transmitir uma má notícia à família será quando esta estiver a atravessar uma boa fase ou durante um período calmo, podendo existir aqui um certo medo às consequências, mas também uma certa aptidão social, por achar que estando mais bem dispostos irão enfrentar a má notícia de forma mais tranquila, evitando assim mau estar para ambas as partes. Já 25% dos jovens preferem dar as notícias, independentemente das circunstâncias, podendo ter duas interpretações: capacidade de assumir as responsabilidades; ou contrariamente, falta de sensibilidade face à situação que a família possa estar a atravessar.

Conforme defendido na teoria é fundamental o estabelecimento de objectivos para facilitar a concretização das tarefas para atingir um fim. Embora a maioria considere importante definir objectivos, 58,3% defendem que devem ser fáceis, tendo apenas 8,3% considerado a possibilidade de estabelecer objectivos mais difíceis desde que possíveis de atingir.

Na Q. 60 depreendemos, pelas respostas dadas, que existe alguma tolerância e compreensão por parte dos jovens relativamente ao comportamento do colega. Efectivamente, 41,7% dos indivíduos acredita que se um colega passa o tempo a falar dos jogos em que participa se deve ao facto de o mesmo acreditar que terá futuro no futebol. Dos restantes, há 25% que entende que o facto do colega passar o tempo a falar dos jogos em que participa se deve ao facto de ser um assunto que interessa a todos.

Quando questionados acerca do procedimento que um colega obeso deve seguir para perder peso, manifestaram uma certa falta de empatia, uma vez que apesar de se dizer que o colega estava motivado para perder peso, 25% ainda responderam que caso não faça uma lipoaspiração, não conseguirá emagrecer. Também se poderá evidenciar a falta de motivação não só pela resposta anterior como pelos 41,7% que responderam que será melhor seguir um programa que requeira pouca força de vontade.

Consideram que um funcionário da escola que esteja constantemente a implicar com os alunos, o faz porque já teve más experiências com os mesmos (41,7%), ou porque acredita que todos os alunos são irresponsáveis (25%), denunciando no primeiro caso uma certa tolerância e empatia para com o funcionário, e acreditando que existe alguma falta de compreensão do funcionário para com os alunos no segundo caso. Talvez denunciando um certo estigma existente relativamente à percepção que têm de si mesmos e que os adultos têm deles.

No caso de terem que realizar uma tarefa com esse mesmo funcionário, 25% acha que deve ser igualmente rude, e 16,7% que deverá ignorá-lo completamente, respostas que revelam pouca aptidão social. Paradoxalmente também 25% reconhecem que devem procurar tornar-se amigos, e 16,7% acreditam que devem tratá-lo com respeito sem se tornar demasiado cúmplice, notando-se aqui uma certa capacidade em gerir relacionamentos, procurando regular as emoções no sentido de conseguir trabalhar em equipa ainda que o funcionário tenha um feitio pouco agradável.

Através das respostas à Q. 64, denota-se alguma capacidade de encarar a frustração, pois 50% dos indivíduos responderam que ignoram a derrota e seguem em frente, no entanto apenas 16,7% procuram perceber a razão pela qual os outros ganharam, sendo essa pesquisa essencial no sentido de procurar fazer melhor na próxima vez. Uma percentagem expressiva (33,3%) transparece falta de motivação e autocontrolo ao responder que confronta o júri, ou que a votação foi injusta, ou ainda porque se considera um falhado.

Na hipótese de falecer um familiar querido a um amigo, 41,7% entende que o melhor será “deixá-lo em paz e não o incomodar”, e 41,7% entende ser melhor “encorajá-lo a ultrapassar a situação”. Apenas 8,3% revela que é importante “encorajá-lo a chorar”, o que significa que embora demonstrem uma certa empatia, apenas uma pequena percentagem reconhece que é preciso viver o luto, chorando para depois a vida voltar à normalidade.

Falar sobre emoções negativas é considerado por muitos doentio (41,7%), o que pode ser resultado de uma educação em que frequentemente se castigou a criança quando esta chorava ou mostrava raiva, ou então em que se procurou calar as emoções da criança distraíndo-a com outra coisa e incutindo-lhe que as emoções estão erradas.

Quando se propõe que imaginem que estão a meio de uma discussão com um amigo, a grande maioria reage por impulso: dizer o que vier à cabeça (25%), ir simplesmente embora a meio (33,3%), deixar a raiva sair (25%). Embora este comportamento esteja de acordo com as turbulências comuns da adolescência, indica falta de autocontrolo.

Ao trabalharem em equipa, se surgir um problema difícil de resolver, 41,7% acham melhor contar uma anedota para relaxar mostrando sentido de humor e alguma capacidade para relaxar o grupo. Outras respostas que sugerem a preocupação de ajudar o grupo são “aconselhar cada um a dar uma ideia” (16,7%) e fazer um intervalo para recarregar energia (25%).

Em suma, poderemos entender que nas questões relacionadas com a autoconsciência (Q. 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51) a maioria evidenciou resultados muito positivos. Detectamos alguma falta de autoconfiança que está latente nas respostas às questões Q. 46, 56, 57 e 59. Embora tenham revelado capacidade de motivar o grupo (Q. 68), a capacidade de se automotivarem é muito débil (Q. 45, 46, 53, 54, 56, 59 e 64). A capacidade de se autocontrolarem depende das circunstâncias e do contexto (Q. 50, 52, 64 e 67), oscilando entre comportamentos que revelam capacidade de autocontrolo e comportamentos que declaram notória falta de autocontrolo. Quanto à capacidade de perceberem aquilo que o outro sente e de se colocarem na situação do outro (Q. 58, 60, 61, 62, 65, 66 e 67), as respostas evidenciaram uma certa empatia, que em determinadas situações se revelou mais frágil. Relativamente às aptidões sociais (Q. 55, 57, 58, 63, 66 e 67), poderemos dizer que na maioria das situações, os indivíduos questionados, transpareceram alguma inabilidade relativamente à capacidade de comunicar, negociar conflitos e gerir as emoções no relacionamento com terceiros. Estes resultados vêm de certa forma corroborar aquilo que foi mencionado na parte teórica deste estudo.

### 7.2.3. Níveis de Significância

Tendo por finalidade avaliar os comportamentos empreendedores dos jovens, realizámos um questionário onde se estima a existência ou não das dimensões (autoconfiança, criatividade, perspicácia, capacidade de avaliar, conseguir boas relações interpessoais) que compõem este conceito. Também no sentido de avaliar as competências emocionais dos jovens, realizámos um questionário onde colocámos questões que visam recolher a opinião dos jovens relativamente à percepção que têm de si mesmos face às dimensões (autoconsciência, autocontrolo, automotivação, empatia, aptidões sociais) do conceito competências emocionais.

Procurando verificar se existem ou não relações entre as diversas variáveis procedemos à análise estatística das respostas aos dois questionários.

**Quadro XVIII** - *T-teste* para amostras independentes para os comportamentos empreendedores em função do Género

Género	Feminino (N=5)		Masculino (N=7)		df	t-test	p
	M	DP	M	DP			
Comportamentos Empreendedores	168.80	49.93	186.14	55.91	10	.553	.595

\*  $p \leq .05$

**Quadro XIX** - *T-teste* para amostras independentes para as competências emocionais em função do Género

Género	Feminino (N=5)		Masculino (N=7)		df	t-test	p
	M	DP	M	DP			
Competências Emocionais	105.80	29.55	117.71	55.91	10	.824	.429

\*  $p \leq .05$

Pela análise dos quadros podemos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas, quer em relação aos comportamentos empreendedores, quer em relação às competências emocionais em função do género ( $p > .05$ ), ou seja, os comportamentos empreendedores e as competências emocionais são iguais tanto nos rapazes como nas raparigas, pelo que refutamos a hipótese 1.

Também os valores obtidos pelo desvio padrão apontam para dados muito dispersos. Estes resultados levam-nos a outra interpretação: os comportamentos empreendedores podem estar relacionadas com as competências emocionais pois ambas revelaram ao mesmo tempo valores não significativos.

**Quadro XX** - Resultados da correlação entre as Idades e os comportamentos empreendedores dos alunos

		Idade	C.E
Idade	R	1	,249
	P	,	,436
	N	12	12
C.E	R	,249	1
	P	,436	,
	N	12	12

\*  $p \leq .05$

**Quadro XXI** - Resultados da correlação entre as Idades e as competências emocionais dos alunos

		Idade	C.Emoc.
Idade	R	1	,573
	P	,	,052
	N	12	12
C.Emoc.	R	,573	1
	P	,052	,
	N	12	12

\*  $p \leq .05$

Os resultados encontrados revelam que não existe qualquer correlação das idades com os comportamentos empreendedores ( $p = .436$ ), bem como a idade dos alunos participantes no estudo e as competências emocionais ( $p = .052$ ) uma vez que os níveis de significância apontam para valores superiores a 0.05. Desta forma não é possível confirmar a hipótese 2. No entanto verificamos que o nível de significância relativamente às competências emocionais comparativamente às idades está bastante próximo de 0.05.

Mais uma vez podemos retirar uma segunda interpretação dos resultados obtidos em relação às duas variáveis dependentes, ou seja, pode existir uma relação entre os comportamentos empreendedores e as competências emocionais, pois ambas se mostram idênticas quando cruzadas com outras variáveis, neste caso a idade.

Em relação à variável com quem vives, não é possível procedermos à análise da variância (anova), uma vez que um dos grupos apresenta apenas um indivíduo. Assim passamos a testar as questões dos questionários, uma a uma através da prova Qui-quadrado, o que resultou em diferenças estatisticamente significativas nas seguintes questões:

**Quadro XXII – Com quem vives vs costume ter ideias inovadoras (Comportamentos Empreendedores)**

			Com quem Vives		
			Pais	Todos os referidos anteriormente	Total
Costumo ter ideias inovadoras	Discordo totalmente	Observadas	0	1	1
		Esperadas	,7	,3	1,0
	Discordo	Observadas	4	0	4
		Esperadas	2,7	1,3	4,0
	Concordo parcialmente	Observadas	4	1	5
		Esperadas	3,3	1,7	5,0
Concordo	Observadas	0	2	2	
	Esperadas	1,3	,7	2,0	
Total	Observadas	8	4	12	
	Esperadas	8,0	4,0	12,0	

$(X^2 = 8.400, gl = 3, p = 0,038^*)$

**Quadro XXI II**– Com quem vives vs na minha opinião tenho resistência emocional (Comportamentos Empreendedores)

			Com quem Vives		
			Pais	Todos os referidos anteriormente	Total
Na minha opinião tenho resistência emocional	Discordo	Observadas	2	1	3
		Esperadas	2,0	1,0	3,0
	Concordo parcialmente	Observadas	6	0	6
		Esperadas	4,0	2,0	6,0
	Concordo totalmente	Observadas	0	3	3
		Esperadas	2,0	1,0	3,0
Total	Observadas	8	4	12	
	Esperadas	8,0	4,0	12,0	

$(X^2 = 9.000, gl = 2, p = 0,011^*)$

**Quadro XXIV** – Com quem vives vs Geralmente estou motivado (Comportamentos empreendedores)

			Com quem Vives		
			Pais	Todos os referidos anteriormente	Total
Geralmente estou motivado	Discordo totalmente	Observadas	1	1	2
		Esperadas	1,3	,7	2,0
	Discordo	Observadas	2	0	2
		Esperadas	1,3	,7	2,0
	Concordo parcialmente	Observadas	5	0	5
		Esperadas	3,3	1,7	5,0
	Concordo	Observadas	0	3	3
		Esperadas	2,0	1,0	3,0
	Total	Observadas	8	4	12
		Esperadas	8,0	4,0	12,0

$(X^2 = 0.900, gl = 3, p = 0,021^*)$

Pela análise dos quadros anteriores concluímos que existem diferenças significativas na variável comportamentos empreendedores em função da variável independente com quem vives, no entanto, essas diferenças são apenas relacionadas com algumas questões do questionário utilizado, pelo que, só podemos confirmar a hipótese 3 parcialmente. Para confirmar esta hipótese seria necessário uma amostra mais ampla.

As questões onde existem diferenças em função da pessoa com quem vivem são as seguintes: 1) Costumo ter ideias inovadoras; 2) Na minha opinião tenho resistência emocional; 3) Geralmente estou motivado.

Em relação ao questionário das competências emocionais concluímos que a diferença existe apenas numa questão: 1) Sinto vergonha da minha aparência ou do meu comportamento, apresentamos os resultados no quadro a seguir.

**Quadro X XV** – Com quem vives vs Sinto vergonha da minha aparência ou do meu comportamento (Competências emocionais)

			Com quem vives?		
			Pais	Todos os referidos anteriormente	Total
Sinto vergonha da minha aparência ou do meu comportamento	Na maioria das vezes	Observadas	2	0	2
		Esperadas	1,5	,5	2,0
	Às vezes	Observadas	0	3	3
		Esperadas	2,3	,8	3,0
	Raramente	Observadas	1	0	1
		Esperadas	,8	,3	1,0
	Quase nunca	Observadas	6	0	6
		Esperadas	4,5	1,5	6,0
	Total	Observadas	9	3	12
		Esperadas	9,0	3,0	12,0

$(X^2 = 12.000, gl = 3, p = 0,007^*)$

Verificamos que a maioria dos jovens que vive com os pais quase nunca sente vergonha da sua aparência ou do seu comportamento tendo apenas uma pequena minoria respondido na maioria das vezes o que confere validade àquilo que foi dito na primeira parte quanto à importância do papel dos pais na auto-estima dos jovens. Os

jovens cujo agregado familiar é constituído por outros familiares para além dos pais responderam que às vezes sentem vergonha da sua aparência ou do seu comportamento revelando uma auto-estima débil.

Concluimos que as competências emocionais e os comportamentos empreendedores não variam expressivamente face ao género e às idades, no entanto, quando relacionadas com o núcleo familiar, verificamos que, a resistência emocional, a motivação e a capacidade de inovar e a auto-estima ficam em parte comprometidas. E partindo de estudos realizados (Felson & Zielinski, 1989, cit. por Michener, DeLamater & Myers, 2005) sabemos que os jovens com uma auto-estima débil exibem menor autoconfiança e autocontrole, logo menos competências emocionais.

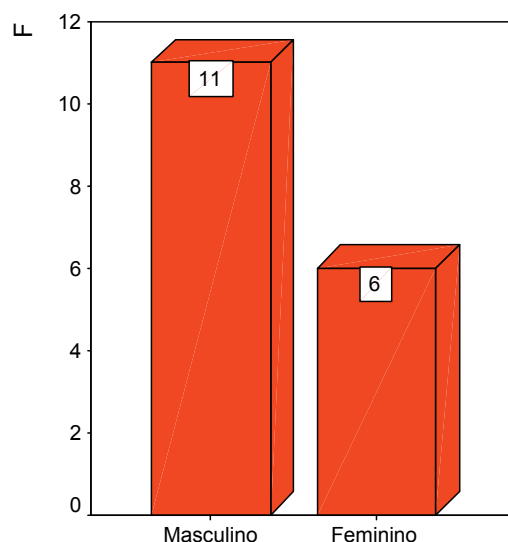
Apesar de não podermos correlacionar as duas variáveis qualitativas (comportamentos empreendedores e competências emocionais), avaliámo-las pelo comportamento de ambas face às mesmas variáveis independentes e constatámos que se comportam da mesma maneira, o que nos leva a concluir, que muito provavelmente estarão relacionadas, pelo que confirmamos parcialmente a hipótese 4.

#### 7.2.4. Resultados das Opiniões Relativamente às Sessões

No final das sessões tivemos a oportunidade de administrar um último questionário sobre a percepção dos participantes em relação a toda a experiência realizada, cujos resultados apresentamos a seguir:

**Quadro XXVI – Opiniões / Género**

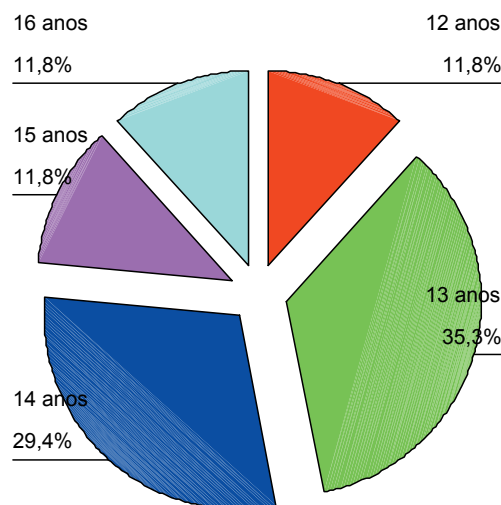
	Freq.	%
Masculino	11	64,7
Feminino	6	35,3
Total	17	100,0



**Gráfico IV – Opiniões / Género**

**Quadro XXVII – Opiniões / Idade**

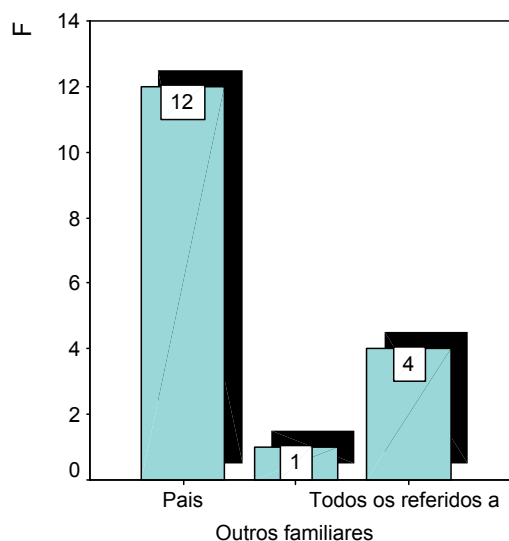
	Freq.	%
12 anos	2	11,8
13 anos	6	35,3
14 anos	5	29,4
15 anos	2	11,8
16 anos	2	11,8
Total	17	100,0



**Gráfico V – Opiniões / Idade**

**Quadro XXVIII – Opiniões / Com quem vives?**

	Freq.	%
Pais	12	70,6
Outros familiares	1	5,9
Todos os referidos anteriormente	4	23,5
Total	17	100,0

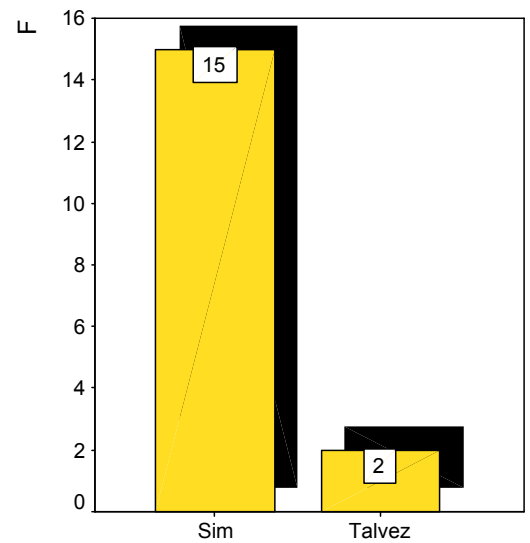


**Gráfico VI – Opiniões / Com quem vives?**

Os quadros revelam que participaram um total de 17 estudantes, 11 (64,7%) do sexo Masculino e 6 (35,3%) do sexo feminino. Em relação às idades 2 (11,8%) têm 12 anos, 6 (35,3%) têm 13 anos, 5 (28,4%) têm 14 anos e com 15 anos temos 2 o que corresponde a 11,8% da nossa amostra, finalmente com 16 anos temos 2 correspondendo também a 11,8% da amostra.

**Quadro XIX - Gostaste das sessões em que participaste?**

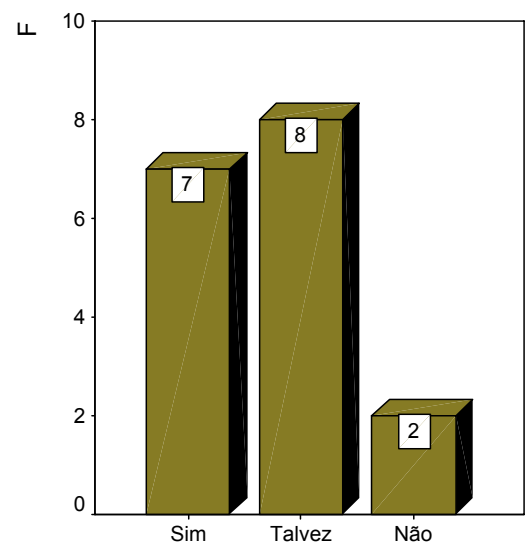
	Freq.	%
Sim	15	88,2
Talvez	2	11,8
Total	17	100,0



**Gráfico VII - Gostaste das sessões em que participaste?**

**Quadro XXX - Gostarias de ter feito outras actividades que não foram realizadas?**

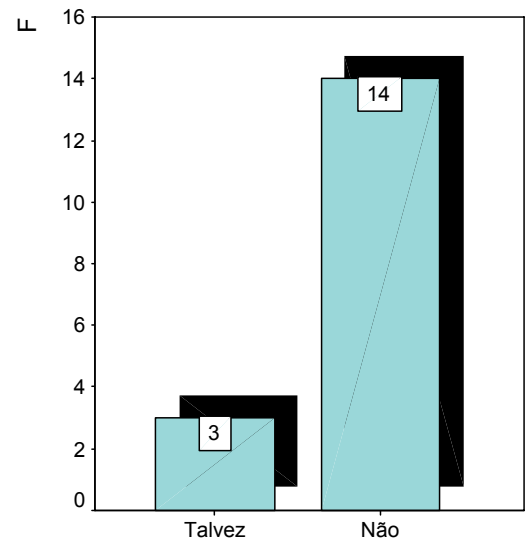
	Freq.	%
Sim	7	41,2
Talvez	8	47,1
Não	2	11,8
Total	17	100,0



**Gráfico VIII - Gostarias de ter feito outras actividades que não foram realizadas?**

**Quadro XXXI - Houve temas que não gostaste muito?**

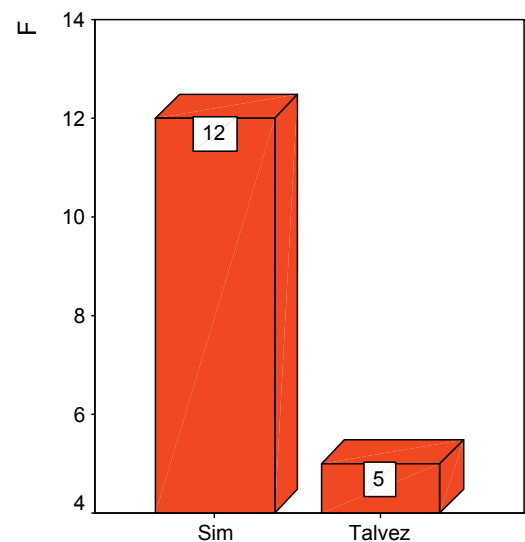
	Freq.	%
Talvez	3	17,6
Não	14	82,4
Total	17	100,0



**Gráfico IX - Houve temas que não gostaste muito?**

**Quadro XXXII - Se te voltassem a propor participar nestas sessões, tu voltarias a participar?**

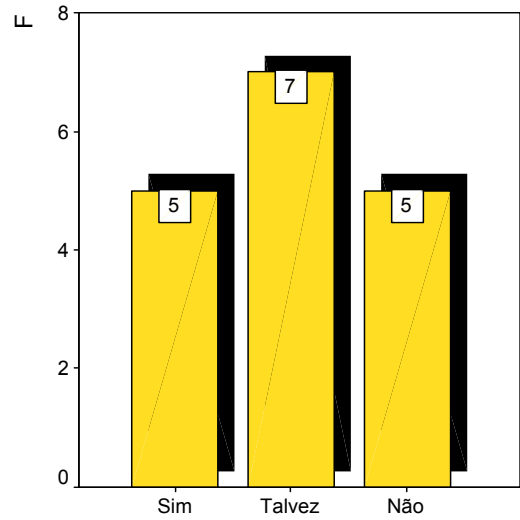
	Freq.	%
Sim	12	70,6
Talvez	5	29,4
Total	17	100,0



**Gráfico X - Se te voltassem a propor participar nestas sessões, tu voltarias a participar?**

**Quadro XXXIII - Gostarias de ter abordado outros temas?**

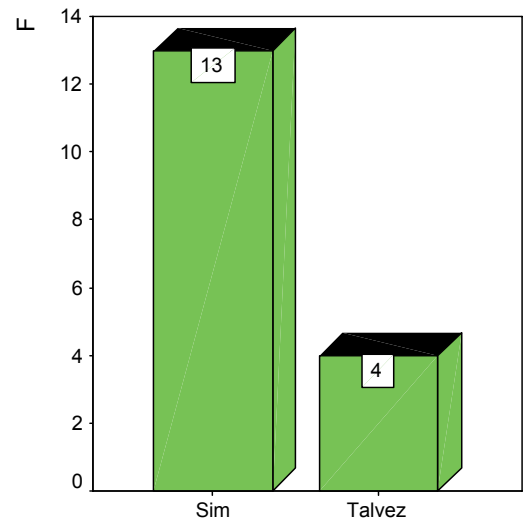
	Freq.	%
Sim	5	29,4
Talvez	7	41,2
Não	5	29,4
Total	17	100,0



**Gráfico XI – Gostarias de ter abordado outros temas?**

**Quadro XXXIV - Achas que as sessões em que participaste te trouxeram algo positivo?**

	Freq.	%
Sim	13	76,5
Talvez	4	23,5
Total	17	100,0



**Gráfico XII – Achas que as sessões em que participaste te trouxeram algo positivo?**

Dos 18 jovens que faziam parte da amostra, 17 responderam a este questionário. Verificamos que 88,2% gostaram das sessões, tendo apenas 11,8% respondido que

talvez e não havendo nenhuma resposta negativa. No que respeita às actividades realizadas, 41,2% gostariam de ter feito outras actividades que não foram realizadas, 47,1% responderam que talvez e 11,8% não pretendiam ter feito outras actividades.

Quanto aos temas abordados, a grande maioria (82,4%), gostaram dos temas, no entanto quando questionados quanto ao facto se gostariam de ter abordado outros temas 29,4% responderam que sim e 41,2% que talvez, resultados que revelam bastante interesse por parte dos jovens quanto aos temas e à necessidade que têm de discutir estes e outros assuntos.

Quando questionados se voltariam a participar nas sessões, 12 (70,6%) responderam que sim, tendo apenas 5 (29,4%) respondido que talvez, não tendo havido nenhuma resposta negativa, o que vem novamente conferir razão à nossa convicção de que estes jovens têm necessidade de ser ouvidos e gostam de sentir que lhes damos valor. Tendo sido muito gratificante quando constatámos que 76,5% dos jovens responderam que as sessões em que participaram lhes trouxeram algo positivo.

## CONCLUSÃO

Os tempos actuais caracterizados pela celeridade do avanço tecnológico e pelos efeitos da globalização, levaram a transformações sociais, económicas e culturais notórias, exigindo uma sofisticação da economia, da mão-de-obra e dos serviços prestados. Daí que tenhamos procurado, com este trabalho, apresentar novos caminhos para a promoção do empreendedorismo, no sentido de dar resposta a estas exigências.

Concomitantemente quisemos trabalhar com jovens considerados problemáticos pelos professores, não só porque entendemos que sendo um trabalho de cariz social, deverá promover a igualdade de oportunidades, como por termos constatado pela exploração bibliográfica que é quando ocorrem as situações, sejam de conflito, de tristeza, de discriminação, entre outras, que devemos intervir, uma vez que dessa forma os jovens perante os factos, mais facilmente percebem aquilo que lhes é ensinado.

Nesse sentido, depreendemos que a escola poderá ser a principal impulsionadora desta missão, visando três perspectivas (Acúrcio et al., 2005):

1) Promover nos jovens a capacidade individual de empreender, instigando a iniciativa e a acção no sentido de procurarem soluções para problemas pessoais e ou dos outros (sociais, económicos, culturais), seja através da aquisição de competências emocionais, seja pela aquisição de conhecimentos e pela aprendizagem.

2) Ensinar aos jovens o processo de iniciar e gerir um empreendimento, procurando através da área de projecto, explicar-lhes a metodologia a ser aprendida.

3) Desenvolver o espírito empreendedor, nos jovens, enquanto preocupação social, procurando incrementar competências emocionais, que levem à acção, à aceitação e ao sentimento de pertença.

O ser Humano vive a maior parte do seu tempo à procura da felicidade e na luta constante contra as emoções desagradáveis. A emoção adquire um estatuto essencial não só à sobrevivência como à existência. Até mesmo os seres com cérebros primários, embora não possam sentir as emoções, exibem comportamentos emotivos. A emoção *“faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão, para o pior e para o melhor”* (Damásio, 2004, p.61). Por esta razão considerámos a aquisição de competências emocionais fundamental para a aquisição de comportamentos empreendedores.

Tendo em conta os objectivos da investigação, parece-nos possível tirar as seguintes conclusões:

1) Embora haja estudos que defendam que os indivíduos com mais idade, demonstrem maiores competências emocionais, neste caso, e muito provavelmente porque são jovens em plena adolescência, não se verificou um relacionamento entre as idades e as competências emocionais.

No que respeita ao género, existem estudos que revelam que o género feminino é normalmente mais empático e perspicaz quanto à percepção das emoções, no entanto, neste estudo não verificámos diferenças estatisticamente significativas. Presumivelmente porque na actualidade a educação (embora ainda com alguns estereótipos sexistas) é muito similar para ambos os géneros. Também no que respeita aos comportamentos empreendedores, constatamos que o género e as idades não geram diferenças estatisticamente significativas.

A variável “Com quem vives” interfere com a percepção que estes jovens têm de si mesmos no que respeita a terem ideias inovadoras, resistência emocional e motivação. O facto de sentirem vergonha da aparência ou do comportamento também depende da família com quem vivem.

2) Embora não possamos correlacionar as duas variáveis qualitativas (comportamentos empreendedores e competências emocionais), os resultados semelhantes que obtivemos relativamente a estas variáveis, leva-nos a crer que existe uma relação entre elas.

Além disso, o facto de a maioria dos jovens entender que não costuma ter ideias inovadoras ou que as tem muito ocasionalmente revela um défice empreendedor, verificado também na questão da motivação. Também pela análise de conteúdo das questões abertas e pela observação directa foi possível verificar que embora estes jovens tenham revelado uma autoconsciência emocional muito positiva, mostraram falta de autocontrolo emocional, falta de automotivação e notoriamente uma certa inaptidão social, nomeadamente na gestão de conflitos e na comunicação. No entanto parece-nos importante referir que, os jovens (entre os 12 e os 16 anos), demonstraram possuir algumas competências emocionais que poderão ser desenvolvidas no sentido de serem educados para o empreendedorismo.

Julgamos que devido às características inerentes à adolescência, a tolerância e a frustração pareciam estar em constante mutação, em que os jovens tanto demonstravam ser bastante tolerantes como completamente intolerantes. Quando confrontados com determinadas situações pareciam resistir muito bem à frustração e noutras ocasiões demonstravam render-se completamente à frustração.

3) Podemos constatar que efectivamente, os jovens estão receptivos a projectos deste género e que as sessões foram de encontro às suas necessidades afectivas. A grande maioria dos jovens afirma ter gostado das sessões, que voltaria a participar, demonstrou interesse pelos temas e necessidade de ver outros temas abordados e considera que as sessões lhe trouxeram algo positivo.

Apesar das limitações inerentes a este estudo como o tempo limitado e o tamanho da amostra, conseguimos atingir os objectivos do estudo, que vem confirmar a importância das emoções na atitude dos jovens perante a escola, os pares e a sociedade. Quanto às hipóteses duas foram refutadas, uma parcialmente confirmada e a última comprovada. Podemos então dizer que os resultados finais confirmam o que se defendeu na fundamentação teórica, apesar de não se ter verificado aquilo que a teoria diz acerca do género e da idade.

Se o empreendedorismo “*é o processo de criar algo novo com valor dedicando o tempo e o esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psíquicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação e independência económica e pessoal*” (Hisrich & Peters, 2004, p. 29), precisa da ajuda da cognição “*envolvendo aprendizado, pensamento, julgamento, memória e outras formas de pensamento*” (Salovey & Sluyter, 1999), e das competências emocionais (autoconsciência, autocontrolo, automotivação, empatia e aptidões sociais) sendo uma competência emocional “*uma capacidade apreendida, baseada na inteligência emocional, que resulta num desempenho extraordinário no trabalho. (...)*” (Goleman, 2005b, p. 33).

Finalizando, resta-nos esclarecer que apesar de alguns investigadores considerarem que o estudo de caso implica uma certa dificuldade de generalização, entendemos que tal não se verifica neste caso, no entanto, propomos a realização de um estudo idêntico, seguindo os mesmos passos num contexto vivencial diferente, com uma amostra maior, ou então uma pesquisa genuinamente experimental, submetendo apenas um grupo de jovens às sessões e comparando os resultados com os jovens que não foram submetidos às sessões. Desta forma, o presente estudo será passível de confirmação. Convém, no entanto, ressaltar que a finalidade deste trabalho é efectivamente realizar um estudo de caso, não só por se pretender trabalhar com um grupo reduzido de elementos, como pelas razões apontadas anteriormente.

Neste estudo de caso não se aplicou um questionário no início da investigação e no final da investigação, para depois se verificarem as diferenças, porque o tempo não

era suficiente para se apurarem mudanças significativas. No entanto, podemos constatar que nas últimas sessões os jovens estavam mais atentos e participativos e menos conflituosos entre eles. Também apurámos, pelas mensagens que nos enviaram posteriores às sessões que estão mais motivados para concluir a escolaridade mínima obrigatória. Defendemos, que um período mais alargado de sessões poderia trazer resultados muito positivos, não só no que respeita às competências emocionais, como à abertura a comportamentos empreendedores.

Sugerimos estudos ulteriores nesta área de forma a estudar alternativas, pois consideramos primordial a busca de soluções para as muitas e crescentes problemáticas sociais, nomeadamente a necessidade de uma sociedade empreendedora.

## BIBLIOGRAFIA

- Acúrcio, M. R. (coord.) (2005). *O Empreendedorismo na Escola*. Porto Alegre / Belo Horizonte: Artmed / Rede Pitágoras
- Agencia Nacional de Evaluation de la Calidad y Acreditación. *Libro Blanco*. Omán Impresores. [Madrid, España]: 2005 [consulta 28 de Fevereiro de 2007]. Disponível em: <[http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_pedagogia\\_1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_pedagogia_1_0305.pdf)>
- Ballone, G.J. *Depressão na Adolescência*. PsiquWeb Psiquiatria Geral. Sociedade Paulista Psiquiatria Clínica. [São Paulo, Brasil]: 2001 [consulta 24 de Fevereiro 2007]. Disponível em: <http://gballone.sites.vol.com.br/infantil/adolesc2.html>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bar-On, R. *The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI)*. Psicothema. [Texas, United States of America]: 2006 [consulta 16 de Novembro 2006]. Disponível em: <http://www.eiconsortium.org>.
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2002). *Manual de Inteligência Emocional: Teoria e Aplicação em Casa, na Escola e no Trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 3.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Gradiva.
- Best, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento. O Papel das Artes na Educação*. Porto: Edições Asa.
- Bevan, J. (dir.) (1982). Enciclopédia Médica da Família. 4 Vols., Vol.1: *A Medicina e as Práticas Médicas*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As Mil Faces da Adolescência*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Branco, A. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto.

- Brandes, D. & Phillips, H. (1997). *Manual de Jogos Educativos – 140 Jogos Para Professores e Animadores de Grupos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Canotilho, J. J. & Moreira, V. (2005). *Constituição da República Portuguesa. Lei do Tribunal Constitucional*. 8.<sup>a</sup> ed. Coimbra: Coimbra Editora.
- Carmo, H. (2002). *Intervenção Social com Grupos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século 21*. 2.<sup>a</sup> ed. Vila Nova de Gaia: Coleção FML.
- Carvalho, A.D. (1998). *A Educação como Projecto Antropológico*. 2.<sup>a</sup> ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A.D. & Baptista I. (2004). *Educação Social – Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Chopart, J. N. (org.) (2003). *Os Novos Desafios do Trabalho Social - Dinâmicas de Um Campo Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Código Deontológico para a Profissão de Educador Social em Portugal. CNES. [Torres Novas, Portugal]: 2006. [consulta a 8 de Fevereiro de 2007]. Disponível em: <<http://br.geocities.com/apesociais/cnes/cdeontologico.doc>>
- Conselho Nacional de Educação. (1997). *Educar e Formar ao Longo da Vida*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Braga: Círculo de Leitores.
- Damásio, A. (2004). *O Sentimento de Si*. 15.<sup>a</sup> ed. Mem Martins: Publicações Europa-América
- Dantas, M.A., & Noronha, A. P. *Inteligência Emocional: Parâmetros Psicométricos de um Instrumento de Medida*. [São Francisco, Brasil]: 2005. [consulta a 21 de Agosto de 2006].  
Disponível em: <http://www2.uerj.br/~revispsi/v5n1/artigos/a04.htm>

- Diário da República – I Série, n.º 15 (18-01-2001). Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 6 /2001, de 18 de Janeiro.
- Diário da República – II Série, n.º 123 (28-06-2006). Ministério da Educação. Despacho n.º 13 599/2006, de 28 de Junho.
- Dees, J. G. *The Meaning of Social Entrepreneurship*. Center for the Advancement of Social Entrepreneurship. [Stanford, England]: 1998. [versão traduzida por Victor Ferreira, revista e reformulada por Peiman Milani a 30 de Maio 2001]. [consulta 2 de Outubro 2006]. Disponível em: <<http://www.fuqua.duke.edu/centers/case/>>
- Dicionário da Língua Portuguesa. 8.ª ed. Lisboa: Texto Editores.
- Dolabela, F. (2000). *Oficina do Empreendedor*. São Paulo: Cultura Editores.
- Dornelas, J. C. A. (2001). *Empreendedorismo - Transformando Ideias em Negócios*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Evans, D. (2003). *Emoção. A Ciência do Sentimento*. Lisboa: Temas e Debates.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e Da Relação Educativa*. Porto: Edições Asa.
- Filliozat, I. (1997). *A Inteligência do Coração – Rudimentos de Gramática Emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Filliozat, I. (2001). *No Coração das Emoções das Crianças*. Cascais: Pergaminho.
- Fleming, M. (2005). *Entre o Medo e o Desejo de Crescer – Psicologia da Adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Foddy, W. (2002). *Como Perguntar – Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. 2.ª ed. Oeiras: Celta Editora.

- Gardner, H. (1994). *Estruturas de Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Gaspar, F. A Influência do Capital de Risco e da Incubação de Empresas no Empreendedorismo e na Mortalidade das Jovens Empresas. [em linha]. Universidade Lusíada de Lisboa. Tese de Doutoramento em Gestão. [Lisboa, Portugal]: 2006. [consulta 30 de Janeiro de 2007]. Disponível em: <<http://docentes.esgs.pt/fernando-gaspar/Tese/Tese-C3.pdf>>
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5.ª ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Goleman, D. (2005 a). *Emoções Destrutivas e Como Dominá-las. Um Diálogo com o Dalai Lama*. 2.ª ed. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2005 b). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. 3.ª ed. Lisboa: Temas e Debates
- Golse, B. (coord.) (2005). *O Desenvolvimento Afectivo e Intelectual da Criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Gottman, J. & DeClaire, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Hargreaves, A. & Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança – Reinventar a Escola para os Jovens Adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hermann, I.L. Bases para um programa de treinamento orientado para a formação de empreendedores, através do desenvolvimento de competências, centrada nas atividades do indivíduo frente a organização. [em linha]. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. [Florianópolis, Brasil]: 2004. [consulta 30 Janeiro 2007]. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/10596.pdf>
- Herrerías, J. Á. L. (2002). *Aprender a conhecerse... y a ser feliz – Teorias / terapias de la personalidad para el trabajo educativo*. Barcelona: Herder.

- Hisrich, R.D. & Peters, M.P. (2004). *Empreendedorismo*. 5.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Bookman.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. 3.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística. (2004). *Anuário Estatístico de Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de Educação para a Convivência*. Porto: Edições Asa.
- Lelord, F. & André, C. (2002). *A Força das Emoções. Amor, Cólera, Alegria*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Leyens, J. P., & Yzerbyt, V. (2004). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.
- Martin, D. & Boeck, K. (s.d.). *QE – O Que é a Inteligência Emocional. Como conseguir que as nossas emoções determinem o nosso triunfo em todas as situações*. Cascais: Pergaminho.
- Martineaud, S. & Engelhart, D. (2002). *Teste a sua Inteligência Emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Michener, H. A. & DeLamater, J.D. & Myers, D. J. (2005). *Psicologia Social*. São Paulo: Thomson Learning.
- Minicucci, A. (2002). *Dinâmica de Grupo – Teorias e Sistemas*. 5.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Mota, A. (2005). *Inteligência Emocional no Dia-a-Dia*. Lisboa: Texto Editores.
- Muller-Lissner, A. (2001). *A Inteligência Emocional na Criança. Como Estimulá-la no seu Filho!*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Neto, L. & Marujo, H. A. (2002). *Optimismo e Inteligência Emocional – Guia Para Educadores e Líderes*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Editorial Presença.

- Oatley, K., Survival of the cowardly [em linha]. New Scientist [Toronto, United States of America]: LeDoux Lab, January 1997 [consulta 03 de Janeiro 2007]. Disponível em: [http://www.cns.nyu.edu/ledoux/the\\_emotional\\_brain/index.html](http://www.cns.nyu.edu/ledoux/the_emotional_brain/index.html).
- Ortsman, O. (1978). *Mudar o Trabalho. As Experiências, os Métodos, as Condições de Experimentação Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pacheco, J. A. (2001). *Área de Projecto e/ou Projecto Tecnológico no Ensino Secundário*. Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Parreira, A. (s.d.). Manual Teórico-Prático de Liderança de Grupos e Condução de Reuniões. 2º Vol. *Comunicação e Motivação nos grupos e reuniões de trabalho*. 2ª ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Parreira, A. (s.d.). Manual Teórico-Prático de Liderança de Grupos e Condução de Reuniões. 3º Vol. *O Processo de Liderança nos Grupos e Reuniões de Trabalho*. 1ª ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas
- Pereira, B. & Pinto, A.P. (coord.). (2001). *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. Lisboa: Asa Editores.
- Perret-Clemonat (et. al.) (2005). *Integração Social – Aprendizagem e Interação na Adolescência e Juventude*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pires, E. L. & Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (2001). *A Construção Social da Educação Escolar*. 3ª ed. Porto: Asa Editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Ramírez, F.C. (2001). *Condutas Agressivas na Idade Escolar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Rodrigues, E., Os Sentimentos de Professoras de Ciências e Química Captados por seus Alunos através da técnica do “Desenho do Professor” [em linha]. Universidade de São Paulo (Dissertação de Mestrado): 2006 [consulta 16 Janeiro 2007]. Disponível em: <http://www.if.usp.br/cpgi/DissertacoesPDF/EglieRodrigues.pdf>

- Salovey, P. & Sluyter, D. (org.). (1999). *Inteligência Emocional da Criança. Aplicações na Educação e no dia-a-dia*. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Sampaio, D. (2002). *Inventem-se Novos Pais*. 14.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, B. (2006). “Adolescentes e bem-estar”. *Revista PSI – Psicologia Actual*. Lisboa. n° 8, pp. 50-52.
- Sousa, A. (1990). *Introdução à Gestão. Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Steiner, C. & Perry, P. (2000). *Educação Emocional – Literacia Emocional ou a Arte de Ler Emoções*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Tedesco, J. C. (2000). *O Novo Pacto Educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. 2.<sup>a</sup> ed. Vila Nova de Gaia: FML.
- Toffler, A. (2003). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Trilla, J. (coord.) (2004). *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wall, W.D. (1975). *Adolescência na Escola e na Sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Wiertsema, H. (1993). *100 Jogos de Movimento*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, R.M.F. *Elaboração de Projectos Sociais: Uma Aplicação*. [em linha]. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. [Florianópolis, Brasil]: 2001. [consulta 30 de Janeiro de 2007]. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/6124.pdf>

