

O DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO VOLTADO PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: UM ESTUDO COM AS COLABORADORAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

TRICOLI, Taian Felipe Pinto Puzoni ¹; ANDRADA, Paula Costa de².

doi: <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v19n19-332>

RESUMO

Este artigo relata a implantação de um projeto social que teve por finalidade analisar a constituição de habilidades e competências de um grupo de dez colaboradoras da equipe de limpeza de uma Instituição de Ensino Superior. O grupo iniciou-se em 2016, sendo mediado, desde seu início, por um aluno do curso de graduação em Psicologia, hoje formado. Os encontros tinham duração de meia hora cada um, de segunda a sexta-feira. Durante esses encontros foram trabalhados temas da língua portuguesa e matemática, filmes, vídeos, imagens e dinâmicas de grupo objetivando o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das participantes, e para avaliar o nível de progresso foi aplicado um questionário aberto com onze perguntas visando à investigação qualitativa dos avanços da pesquisa. Os resultados apontam que houve um incremento das competências cognitivas e socioafetivas, contribuindo para o aumento do repertório comportamental e da sua civilidade. Para efeito deste artigo os ganhos obtidos pelas integrantes do grupo em relação a autoestima, realização pessoal, empatia, interação e assertividade são apresentados.

Palavras-chave: Psicologia e Educação. Desenvolvimento Socioafetivo. Competências e Habilidades.

ABSTRACT

This paper reports the implementation of a social project that aimed to analyze the constitution of skills and competencies of a group of ten employees of the cleaning team of a higher education institution. The group began in 2016, and still remains active, and has been mediated since its inception by a psychology student, now graduated. The meetings lasted half an hour each, from Monday to Friday. During these meetings, themes of Portuguese language and Mathematics, films, videos, images and group dynamics were worked on aiming at the cognitive and socio-affective development of the participants and to assess the level of progress an open questionnaire with eleven questions was applied, aiming at the qualitative investigation of advances of the research. The results show that there was a development in cognitive and socio-affective skills, contributing to the increase in the behavioral repertoire and civility. For the purpose of this article, the gains obtained by the group members in relation to self-esteem, personal fulfillment, empathy, interaction and assertiveness are presented.

Keywords: Psychology and Education. Socio-affective Development. Skills and Abilities.

¹ Bacharel em Psicologia pela UNIFAAT, Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário São Camilo; Coordenador do grupo de estudos – Colaboradores UNIFAAT, Assistente de Coordenação do Curso de Psicologia e Monitor Técnico do Núcleo de Treinamento em Avaliação Psicológica.

² Doutora em Psicologia; Professora de Psicologia Escolar, Psicologia Social e Pós-graduação em Psicopedagogia no Centro Universitário UNIFAAT.

INTRODUÇÃO

O presente estudo expõe importantes aspectos que representam a baliza de um projeto social intitulado “Grupo de Estudos”, o qual teve por objetivo analisar a constituição de habilidades e competências de um grupo de colaboradoras da equipe de limpeza de uma Instituição de Ensino Superior, as quais, em sua maioria, demonstravam a vontade explícita de voltar a estudar. Dentre elas, algumas planejavam, posteriormente, ingressar no ensino superior; outras manifestavam apenas a intenção de aplicar os estudos no ensino técnico; enquanto algumas pretendiam obter a capacitação para prestar concurso público. Entre as expectativas de todas as participantes, o que as reuniu foi almejar o conhecimento e a aprendizagem, assim como alcançar o distinto patamar de serem reconhecidas tanto na vida pessoal quanto profissional.

Porém as colaboradoras não sabiam como e nem por onde começar, e um colaborador da mesma instituição³ percebeu a necessidade da mediação de alguém que pudesse acompanhá-las nos estudos e se propôs a apoiá-las nessa retomada. Iniciou-se assim, efetivamente, o projeto em si, e o mediador buscou promover essa facilitação necessária por meio de trocas de experiências, ideias e dúvidas.

Partindo desse pressuposto, o objetivo do grupo foi possibilitar às colaboradoras as competências das aprendizagens enquadradas ao nosso milênio, que segundo Silva (2008, p. 359) são: “aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer e aprender a viver”. Faz-se necessário ressaltar que essas competências são essenciais para o desenvolvimento de seres humanos pensantes e reflexivos, contribuindo efetivamente para o seu modo de ser e para a sua convivência com o outro.

Este projeto, “Grupo de Estudos”, acabou gerando uma pesquisa, de perspectiva qualitativa, que buscou identificar os aspectos que promoveram desenvolvimento, tanto cognitivo, quanto socioafetivo, no grupo das participantes, mas para efeito deste artigo foi feito um recorte e será abordado apenas o aspecto que mais obteve dados relevantes, tanto em termos qualitativos como quantitativos: o desenvolvimento socioafetivo.

O projeto foi desenvolvido por meio de uma iniciativa de um aluno, à época do 2º ano do curso de Psicologia, atualmente psicólogo e graduado no Centro Universitário, instituição de natureza particular, sediada em uma cidade no interior do estado de São Paulo. Iniciou-se com o objetivo de estimular as participantes a continuarem evoluindo nos conhecimentos a cada encontro, mesmo diante das dificuldades surgidas.

³ O colaborador em questão foi o idealizador do projeto e era, à época, aluno do 2º ano de Psicologia, e hoje, já Bacharel, é um dos autores deste artigo.

Uma série de ganhos socioafetivos abrangeram todos os envolvidos nesse projeto, haja vista que, durante o processo, foram experienciados e consolidaram-se valores pessoais e sociais, os quais significaram, para as participantes, elementos facilitadores de uma identidade mais estruturada enquanto sujeitos de si e agentes sociais, melhorando a capacidade de ambos para o enfrentamento das dificuldades.

Nesse sentido, é válido ressaltar que este artigo objetivou apontar, dentre as questões citadas acima, o ganho socioafetivo das participantes entre os resultados mais relevantes em termos de desenvolvimento humano durante todo o trabalho, aspectos estes coletados por meio de um questionário com perguntas abertas. Dentre os fatores evidenciados pelos dados coletados destacar-se-á a ampliação da autoestima, realização pessoal, empatia, interação e assertividade alcançadas pelas integrantes do grupo.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A base epistemológica deste projeto teve como referencial a Terapia Cognitivo Comportamental. Falcone e Oliveira (2012) apontam que a TCC é uma abordagem que engloba distintos representantes de diferentes tradições teóricas. Como Beck e Ellis, que iniciaram seus trabalhos seguindo a abordagem psicanalítica, Goldfried, Meichenbaum e Mahoney seguiam a abordagem comportamental. As três premissas básicas da TCC, segundo Dobson e Dozois (2006, p. 17), são: “1. A cognição afeta o comportamento. 2. A cognição pode ser monitorada e alterada. 3. A mudança comportamental desejada pode ser efetuada por meio da mudança cognitiva”. Falcone e Oliveira (2012, p. 12) contemplam essas premissas como “um processo interno e oculto de como a cognição influencia as emoções e comportamentos de uma pessoa”.

Dentre os vários modelos teóricos cognitivo-comportamentais consistem principalmente os da influência das cognições e emoções no indivíduo. Como exemplo, a Terapia Cognitiva – TC, desenvolvida por Aaron Beck, e a Terapia Racional Emotivo-comportamental – TREC, desenvolvida por Albert Ellis, ambas ressaltam as cognições como mediadoras do comportamento e das emoções (FALCONE; OLIVEIRA, 2012, p. 22). As autoras ainda apontam diferenças do enfoque cognitivo-construtivista, no qual alguns autores defendem o papel das emoções como influentes do comportamento. Falcone e Oliveira (2012, p. 23) apontam que:

A variedade de modelos de abordagem cognitivo-comportamental tem levado alguns autores a classificar esses modelos de acordo com suas origens, seus princípios filosóficos, teóricos e sua prática clínica. Uma classificação que baseou um estudo brasileiro (Rangé, Falcone & Sardinha, 2007) é a de Caro Gabalda (1997), em que são identificados três diferentes tipos de modelos: de reestruturação cognitiva, cognitivo-comportamentais e construtivistas.

As três classes principais de ações que objetivam esta abordagem são: habilidades de enfrentamento, resolução de problemas e a reestruturação cognitiva (DOBSON; DOZOIS, 2006). Nesta perspectiva, a TCC traz a sua contribuição ao desenvolvimento socioafetivo, evidenciado nas participantes do projeto. E para tratar propriamente deste desenvolvimento, faz-se necessário entender o que está em sua base: a afetividade. Nesta temática, Gazzaniga e Heatherton (2005) apontam que o afeto está ligado aos sentimentos que trazem julgamentos subjetivos, crenças cognitivas e processos fisiológicos.

Almeida (1999, p. 48) diz que: “A vida inicia-se com a afetividade e a cognição interligadas, mais ao decorrer do desenvolvimento vão se diferenciando, prevalecendo ora uma, ora outra”. Desta forma, a afetividade contribuiu efetivamente para o desenvolvimento socioafetivo evidenciado neste projeto e, nesse sentido, Aretio (2002) traz o conceito da competência e/ou desenvolvimento socioafetivo como uma habilidade que envolve relação e interação desencadeadas pela afetividade.

Santos (2016, p. 107) aponta que “havendo a conexão entre competência e afetividade promove-se a interação social. Desempenhar e apresentar a competência socioafetiva é adotar uma postura colaborativa e promissora no que se diz respeito ao ato educativo”. A autora faz uma explanação sobre o processo de desenvolvimento socioafetivo destacando três aspectos.

1) Práticas humanistas, ou seja, o desencadear de potencialidades que levam o indivíduo a adquirir estas estratégias, possibilitando também ecoar o sentimento de pertencimento, haja vista o meio social em que vive e que possa sentir-se como um agente ativo do processo.

2) Através da competência socioafetiva, o indivíduo poderá protagonizar distintos eixos que fazem ponte com outras competências: apoio, motivação, forças que estimulem e sejam a base da dinâmica do ensino-aprendizagem.

3) Possibilitar a prática de competências em relação à afetividade, ligada a ações preventivas ao fracasso e ao não sucesso. Desta forma, é necessário estabelecer métodos e comportamentos que sustentam essa competência, em especial: “apoio, orientação, motivação, incentivo, empatia, equilíbrio, relacionamento ético e interpessoal, comprometimento, liderança e bom senso” (SANTOS, 2016, p. 106).

A partir desse exposto acima e a categorização de seus pontos em relação ao desenvolvimento socioafetivo é possível citar os ganhos evidenciados pelas participantes por meio dos dados coletados que iremos discorrer neste trabalho, a saber: autoestima, realização pessoal, empatia, interação e assertividade.

Entende-se a autoestima como a forma que se constrói levando em consideração o seu autovalor, potencialidades, talentos, na qual é plausível o estabelecimento de metas e objetivos. Também é importante ressaltar que a autoestima interliga-se com a autoconfiança. Andrade, Souza e Minayo (2009) a conceituam como a possibilidade de o indivíduo elencar metas, projeções de suas expectativas, a aceitação de si mesmo e a valorização do outro.

O segundo aspecto que destacamos como ganho socioafetivo é a realização pessoal, que tem por características a competência, comprometimento, perseverança, responsabilidade e a atitude. Conforme estabelecem Hersey e Blanchard (1996, p. 35), “autorrealização é a necessidade que as pessoas sentem de maximizar seu próprio potencial”. De fato, é possível entender que a motivação rege a autorrealização, ou seja, ela leva o indivíduo a prover ações que desafiam o próprio potencial e que, conseqüentemente, atendam às suas necessidades, levando-o à satisfação.

Um terceiro ponto que iremos abordar é a empatia. Brolezzi (2014) conceitua a empatia como uma série de manifestações humanas que desenvolvem o saber do outro, que inclui seu modo de pensar e sentir (ideias e sentimentos). Este autor também traz que a empatia se derivou inicialmente da palavra alemã *Einfühlung* (*sentir dentro, sentir em*), utilizada pelo filósofo alemão Robert Vischer (1847-1933). O conceito de empatia tornou-se um fator importante quanto a sua contribuição nas teorias da inteligência, principalmente ao que se refere à inteligência social. Nesta premissa, Goleman (2011, p. 29) também aponta que:

A capacidade de apreender o que parece estar acontecendo na mente do outro é uma das habilidades humanas mais valiosas. Os neurocientistas a chamam de ‘olho da mente’. O olho da mente (às vezes chamada de ‘teoria da mente’) consiste em esquadrihar a mente de uma pessoa e captar seus sentimentos e deduzir seus pensamentos – a capacidade fundamental da precisão empática. Embora não possamos realmente ler a mente de outra pessoa, conseguimos captar indícios suficientes em sua expressão facial, voz e olhos – lendo nas entrelinhas o que diz e faz – para fazer inferências extremamente exatas. Se não tivéssemos esse sentido simples, não conseguiríamos amar, nos preocupar, cooperar [...]. Sem o olho da mente, nossos relacionamentos seriam vazios, nós nos relacionaríamos com as outras pessoas como se fossem objetos, sem sentimento ou pensamentos próprios [...] Teríamos ‘cegueira mental’.

De fato, é importante enxergar o outro e se colocar em seu lugar. Essa ação foi constatada nas participantes e foi de extrema importância para os demais progressos que obtiveram, conforme iremos apontar na análise dos resultados.

Outro aspecto de desenvolvimento socioafetivo observado foi o aumento da interação. No tocante a esta subcategoria, Mello e Teixeira (2011) suscitam que o ser humano desenvolve distintas maneiras de se relacionar com toda a sua história individual, coletiva e também com o

mundo, através da sua experiência social. O grupo de estudos, de certa forma, contribuiu efetivamente para o desenvolvimento da interação social.

E, por fim, o último ponto que abordaremos é a assertividade, conceituada por Bellini-Leite, Vargas e Ireno (2012, p. 275): “enquanto expressão de sentimentos, crenças e pensamentos, de maneira direta, honesta e apropriada, sem violar o direito das outras pessoas”, conceito aplicado a contextos interpessoais englobando comunicação, solução de problemas, cooperação, entre outros.

Del Prette e Del Prette (2001) descrevem que, a partir da assertividade, é possível concordar e/ou discordar de certas situações, fazer pedidos, aceitar pedidos e recusar; admitir erros; manifestar opiniões; estabelecer relacionamentos afetivos e/ou sexuais; finalizar um relacionamento; expressar sentimentos e emoções; solicitar mudanças comportamentais; e também ser resiliente às críticas. Esta habilidade permitiu que as participantes desenvolvessem uma maior autonomia quantas às suas decisões e também lidassem com as situações mais assertivamente.

Com base nessas considerações, foi possível assumir uma melhor direção quanto aos dados aqui evidenciados e experienciados durante a vivência do grupo de estudo, remetendo aos importantes ganhos quanto à categoria socioafetiva, um relevante componente que rege a vida humana.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa, de perspectiva qualitativa, buscou identificar os aspectos que promoveram desenvolvimento, tanto cognitivo quanto socioafetivo, no grupo das participantes. Para tanto, utilizou-se um questionário com onze perguntas abertas, uma vez que a intenção era deixar que as participantes se expusessem livremente sobre as experiências e ganhos que obtiveram com o grupo de estudos. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), esta liberdade de expressão é uma das vantagens do uso do questionário com perguntas abertas.

Por se tratar de uma pesquisa que buscava investigar fenômenos psicológicos, o interesse era, justamente, explorar as falas de forma aprofundada, sem direcionamento das questões e, para tanto, justificava-se o uso do questionário com perguntas abertas e sua consequente amplitude de falas e de possibilidades de coleta de dados (PRODANOV; FREITAS, 2013). A pesquisa foi devidamente aprovada pelo comitê de ética da referida instituição.

2.1 Participantes e instituição

As participantes que integraram a pesquisa eram dez funcionárias do setor de limpeza da instituição. Esse grupo de estudo formou-se em fevereiro do ano de 2016, com a composição de apenas uma pessoa (colaboradora do Centro Universitário), que havia voltado a estudar. Nesse novo contexto em que ela estava se inserindo, percebeu-se nitidamente a necessidade da mediação de alguém que pudesse acompanhá-la nos estudos. Ao longo do tempo, em fevereiro de 2017, com a inserção de novas integrantes, o grupo de estudos passou a ser composto por dez pessoas, as quais perceberam o quanto estavam sendo significativos os resultados para a colega de trabalho. Todas as participantes eram do sexo feminino, com idades entre 30 e 59 anos.

O nível de escolaridade delas se dividia em: uma participante com ensino fundamental completo, cinco participantes com ensino médio completo e quatro participantes cursando o ensino superior, sendo os cursos: Administração, Fisioterapia, Gastronomia e Pedagogia. Esses encontros aconteciam de segunda a sexta-feira, com carga horária de meia hora, no horário de almoço, em uma sala de aula, e os temas eram diversos, conforme veremos na descrição do procedimento do projeto. O grupo se encerrou no início de 2020 por conta das restrições de convívio social ocasionadas pela pandemia do Covid-19.

2.2 Procedimento do projeto

Os conteúdos trabalhados abarcavam as necessidades de cada participante e foram destacados os seguintes temas: em Português, a escrita, a redação, as regras gramaticais, os sinais de pontuação e outros conteúdos. Em Matemática, as operações básicas, MMC, frações, além de outros tópicos. Buscou-se também o interesse delas sobre determinados conteúdos do cotidiano que gostariam de apreender e aplicar.

Os encontros eram feitos com o auxílio da ferramenta *powerpoint*, em cujas apresentações utilizavam-se também recursos audiovisuais, como vídeos, músicas, filmes e imagens, com o intuito de fortalecer a dinâmica entre o grupo. O objetivo era que as participantes se sentissem à vontade para exporem entre si os conteúdos que estavam sendo vistos, de forma que houvesse troca de ideias entre elas, favorecendo a criação de novos conhecimentos e habilidades sobre aquele determinado assunto. Foram trabalhadas dinâmicas que favoreciam a reflexão, o trabalho em equipe e a autoestima.

O incentivo pela busca do conhecimento sempre foi incessante, ou seja, as participantes continuamente foram motivadas a não esperarem que ele viesse até elas. A metodologia visou à iniciativa de que deveriam explorar mais determinados conteúdos que estavam sendo trabalhados. Para isso, por exemplo, elas foram levadas aos laboratórios de informática, onde,

como tarefa, deveriam pesquisar sobre os temas abordados e, em duplas, iriam, posteriormente, apresentá-los ao grupo.

Criou-se a possibilidade de elas expressarem o conhecimento sobre determinado assunto em forma de seminário e, possivelmente, debates. Com essa atividade, procurou-se inseri-las no universo tecnológico. Com esse meio utilizado para a pesquisa e aquisição de conhecimento sobre a utilização da ferramenta *powerpoint*, pela primeira vez, houve a criação de *slides* para a apresentação e a oratória das apresentações.

Essa nova abordagem no transcurso do projeto foi executada no tempo de 4 semanas. Na primeira e segunda semanas, ocorreu a busca, em *sites* de fontes confiáveis, pelo tema proposto por cada dupla e a criação dos *slides*. Na terceira semana foi proposto que houvesse a criação de perguntas sobre o que seria apresentado a fim de serem distribuídas a cada término de apresentação. Na quarta semana aconteceram as apresentações das duplas.

A criação desse grupo de estudo possibilitou que novos projetos fossem criados dentro da instituição. Simultaneamente ocorreu, por iniciativa do pesquisador mediador do grupo, a criação de um ciclo de palestras sobre temas diversos como parte do projeto social “Grupo de Estudos”. Esse evento iniciou-se com o convite a palestrantes que tivessem, de alguma forma, vínculo com a instituição, que poderiam ser alunos, professores, funcionários da instituição ou convidados externos, de acordo com a disponibilidade de cada um e o interesse em relação a essa ação voluntária para a apresentação do tema.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O procedimento descrito no item anterior traz a dimensão do contexto em que a investigação transcorreu: as colaboradoras participavam do “Grupo de Estudos” e, simultaneamente, iam apreendendo novas habilidades e competências. Para explorar estes ganhos é que se justificou a aplicação do questionário aberto objetivando levantar, de forma qualitativa, relatos de experiências que indicassem possíveis graus de desenvolvimento das participantes.

Para efeito da organização dos dados, tomaram-se as opiniões das depoentes por meio de respostas escritas que foram sendo agrupadas por similaridades e constância. Neste primeiro momento, uma tabela foi montada. Após a leitura inicial do material e a construção de pré-indicadores, novamente as falas foram reexaminadas, selecionadas e agrupadas em nova tabela com vistas a obter uma redução dos dados, a sua categorização a partir das similaridades e constância. Diante deste processo de organização chegamos a duas categorias estabelecidas a

posteriori: Desenvolvimento Cognitivo e Desenvolvimento Socioafetivo, uma vez que foram os dados que tiveram maior expressividade nos relatos das participantes.

A partir destas duas categorias, para análise dos dados deste artigo, optou-se por um recorte e a utilização apenas da categoria *Desenvolvimento Socioafetivo*, subdividida nas subcategorias: autoestima, realização pessoal, empatia, interação e assertividade. Este recorte foi pensado pela amplitude de material fornecido na organização da referida categoria e possibilidades de um maior aprofundamento na investigação e entendimento dos benefícios deste grupo de estudos para as participantes. Ou seja, esta categoria foi a que mais teve relatos das integrantes, inclusive os que foram mais reveladores das experiências adquiridas por elas durante a vigência do trabalho interventivo. Passemos à análise das subcategorias.

3.1 Autoestima

A autoestima e a autoimagem são conceitos que se completam em relação ao indivíduo se sentir bem ou não sobre si próprio. Seguindo esta linha, Sbicigo, Bandeira e Dell’Aglío (2010) trazem que a autoestima pode ser compreendida por um conjunto de sentimentos e pensamentos do indivíduo sobre a sua forma de existir, que traz o seu autovalor, suas qualificações, competências que, de certa forma, refletem em atitudes positivas ou negativas relacionadas a si próprio. Branden (2002, p. 18) aponta algumas diferenciações da autoestima, mais precisamente a média, baixa e alta que o indivíduo possa ter, ou seja:

Ter uma autoestima elevada é sentir-se confiantemente adequado à vida, isto é, competente e merecedor, no sentido que acabamos de citar. Ter uma autoestima baixa é sentir-se inadequado à vida, errado, não sobre este ou aquele assunto, mas errado como pessoa. Ter uma autoestima média é flutuar entre sentir-se adequado ou inadequado, certo ou errado como pessoa e manifestar essa inconsistência no comportamento – às vezes agindo com sabedoria, às vezes como tolo – reforçando, portanto, a incerteza.

Nesta primeira subcategoria, serão trazidos dados que contribuíram efetivamente para a melhora da autoestima das integrantes do grupo de estudo, conforme relatado:

“A falta de conhecimento me tornava inferior às outras pessoas, pensava assim.” “(...)Hoje me sinto capaz de tudo, além disso vejo que o estudo é um caminho para novos mundos” (Participante 1).

“Agora me sinto uma pessoa mais forte, mais alegre, minha autoestima melhorou. Não mudei apenas por dentro, e sim também por fora.” “Com minha participação no grupo, comecei a me ver como uma pessoa que poderia ser alguém” (Participante 2).

“(...) Aprendi que todos nós somos capazes. (...) É preciso correr atrás e pôr em prática tudo aquilo que me faz sentir bem.” “Hoje sou mais confiante, sinto-me fortalecida e sem medo. Aprendi a me encontrar.” “Me sentia triste, desvalorizada e com muita vontade de voltar a estudar, procurar melhorar na área profissional, mas sentia muito medo” (Participante 9).

A partir dessas explicações, é possível compreender a mudança das participantes em relação à forma de pensarem sobre si mesmas e, conseqüentemente, à maneira de olharem para si e descobrirem suas potencialidades. Pelos dados coletados pode-se perceber que os ganhos para a autoestima das participantes foram representativos.

A autoestima está interligada com autoconfiança e autorrespeito, como citado nas falas das participantes, que traziam a questão de se sentirem inferiorizadas, desvalorizadas e hoje se sentem capazes de conquistar novas coisas e apontam mudanças internas e externas. Neste sentido, a autoconfiança traz o significado de acreditar em si mesmo, acreditar em seu próprio potencial, mesmo diante das adversidades que possam emergir. Branden (2002) ressalta que a forma como hoje vivemos a vida por vezes exige que corramos atrás de ideias que em algumas situações acabam interferindo na percepção de nossa forma de existir. A autoestima tem por objetivo auxiliar as pessoas a se manterem com suas características próprias, as quais contribuem para o desenvolvimento de sua personalidade.

Além da autoestima, outros fenômenos foram vivenciados pelas participantes e apreendidos por meio dos dados desta pesquisa, entre eles, a realização pessoal, que será analisada a seguir.

3.2 Realização Pessoal

Maslow (1954) descreve a realização pessoal como uma necessidade de crescimento, na qual o ser humano revela sua tendência de realizar completamente o seu potencial, despertando no indivíduo o desejo de tornar-se uma pessoa melhor, além do que já era. Wazlawick (2017, p. 192) aborda a autorrealização destacando três valores:

O primeiro valor é a pessoa (ser) no sentido ontológico, a identidade de natureza do sujeito e o que possibilita a sua realização, onde a melhoria da eficiência em qualquer campo é obtida cultivando o potencial de cada um. O segundo valor é o saber, que envolve o processo de busca pelo conhecimento histórico, cultural, técnico, em conjunto com o conhecimento dos valores e da cultura humanista. O fazer é o terceiro valor. Isto porque o sujeito tem a possibilidade de realizar-se quando se auto oportuna a prática operativa e encontra resultados que lhe gratifiquem com ampliação de si mesmo.

Nesta subcategoria, serão elencadas algumas das principais falas das participantes em relação à autorrealização:

“As conquistas que consegui fora do grupo foram através da prova do Encceja e participação nas aulas do EJA. Consegui concluir o ensino médio graças ao conhecimento e experiências dentro do grupo de estudos” (Participante 7).

“(...) Tinha como sonho cursar uma faculdade.” “(...) Através desses encontros que me incentivou a fazer a faculdade.” “Consegui passar no vestibular e consegui entrar na tão sonhada faculdade” (Participante 10).

“Achava que era impossível entrar na faculdade.” “Me sinto realizada (...), entendi que todos nós somos capazes de qualquer coisa, desde que nos seja dada a oportunidade.”

“(...) Aprender, estudar, investir na educação não tem idade, nunca é tarde pra ir atrás dos nossos objetivos” (Participante 10).

“Consegui concluir o ensino fundamental depois de 40 anos sem estudar” (Participante 5).

De acordo com os dados coletados, observa-se pelos relatos que uma série de conquistas foram apreendidas pelas participantes. Em especial a participante 5, após muitos anos sem estudar, participou dos encontros do grupo de estudo a fim de resgatar a sua aprendizagem e prestar o Enceja (Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), um exame do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para obtenção dos certificados do Ensino fundamental e Médio. Ela participou do exame e teve uma aprovação acima da média, conquistando o certificado de conclusão do ensino fundamental. Em especial para esta colaboradora, evidenciou-se que foi uma conquista decisiva em sua vida e, simultaneamente, representou um dos grandes marcos do grupo, comprovando a sua real importância na vida das participantes.

É evidente que as conquistas pessoais de cada participante contribuíram efetivamente para o ganho de novas potencialidades tanto interna quanto externamente, podendo citar: a confiança em si mesmas, principalmente em suas próprias competências e habilidades; a possibilidade de conseguirem a aprovação no Enceja; a conquista do certificado dentre as metas estabelecidas; a habilidade de enfrentamentos; a busca do sentimento de realização; e o reconhecimento por parte das pessoas em seu entorno. Nesta linha, Benedetti et al. (2005, p. 04) sintetiza estas explicações trazendo que “as necessidades de autorrealização estão relacionadas a sentimentos de autonomia, independência, autocontrole, competência e plena realização naquilo que cada pessoa tem de potencial”.

Para além da autoestima e da realização pessoal, outros aspectos foram notados que se desenvolveram entre o grupo. Entre eles, um dos que mais se destacaram em termos de volume de fala foi a empatia. Vejamos como este fator representou um ganho para as participantes.

3.3 Empatia

A empatia é uma habilidade que tem por objetivo a capacidade de o sujeito compreender, sentir o que o outro pensa e sente em determinadas situações que trazem a

demanda afetiva. As habilidades que verdadeiramente constituem a empatia, segundo Del Prette e Del Prette (2005, p. 87), são:

- a) validar o sentimento do outro; b) reduzir a tensão, produzindo alívio (consolo); c) gerar disposição de partilhar dificuldades ou êxitos, estabelecendo ou fortalecendo vínculos de amizade; d) diminuir sentimentos de desvalia, culpa ou vergonha, recuperando ou aumentando a autoestima; e) criar ou intensificar um canal de comunicação entre as pessoas; f) predispor à análise do problema e à busca de solução.

Esta subcategoria traz os seguintes aspectos: expressões de generosidade, solidariedade, amizade e expressão de sentimentos. Este elenco que acompanha a empatia também foi o pioneiro que contribuiu para o fortalecimento do grupo e, conseqüentemente, para os resultados demonstrados até então. Abaixo, algumas falas representativas das participantes quanto a esta categoria:

“(...) No grupo, um ajudava o outro, por isso ele é muito importante para mim.” “Me sentia feliz ao ver a alegria das minhas colegas de trabalho” (Participante 1).

“(...) Aprendi muito e gostaria que fosse possível ter continuidade para outras pessoas também” (Participante 8).

“O grupo sempre me incentivou a não desistir, ajudando com as matérias com muita paciência e me deixando calma e segura” (Participante 9).

Estas falas revelam aspectos empáticos entre as integrantes do grupo e apontam a expressão de sentimentos, o ato de fazer amizades e a ampliação das interações nos encontros. De certa forma, a empatia dentro do grupo contribuiu significativamente para a relação de uma para com a outra, mais precisamente na troca de vivências. Seguindo esta fala, Goleman (1995) aponta que a empatia é uma habilidade imprescindível que contribui para o desenvolvimento social do indivíduo, em todas as esferas de sua vida, a destacar: na relação familiar, na relação acadêmica, entre os colegas e amigos, na relação amorosa (namoro e, conseqüentemente, o casamento). Também se desenvolve esta habilidade entre os colegas de uma equipe de trabalho e na sociedade como um todo, da qual o indivíduo faz parte. Ainda segundo Goleman (1995), estas habilidades podem desencadear a capacidade de excelência denominada de inteligência social.

Damásio (2009, p. 179), ao falar sobre empatia, afirma que “a nossa vida deve ser regulada não só pelos nossos desejos e sentimentos, mas também pela nossa preocupação com os desejos e sentimentos dos outros”. Esta contribuição de Damásio é descrita como homeostase social, na qual é possível observar a importância do outro e do sentir do outro e, conseqüentemente, a relevância da empatia nas tomadas de decisões e equilíbrio do ser humano, principalmente no seu modo homeostático.

De fato, estas contribuições teóricas evidenciam as falas das participantes quanto a esta categoria. Ainda neste quesito das falas das participantes, Falcone (1999) evidencia alguns

componentes que ampliam o conhecimento sobre a empatia, que contribuem efetivamente nos expostos trazidos por ela, ou seja: (a) componente cognitivo – é relacionado à capacidade de o indivíduo evidenciar e entender os sentimentos e estados emocionais do outro com sensibilidade e autenticidade; (b) componente afetivo – é o despertar de sentimentos como: compaixão, simpatia e preocupação quanto ao bem-estar do outro; (c) componente comportamental – é a demonstração da reciprocidade, ou seja, evidenciar que o sentimento vivenciado pelo outro foi compreendido, levando o indivíduo a se sentir acolhido.

A empatia, de fato, tornou-se uma grande aliada neste grupo e trouxe uma forte contribuição na relação empática de uma pessoa para com a outra, e a partir desta relação foram desenvolvidas e trazidas pelas participantes importantes falas que se enquadram na categoria de interação, a qual será mais bem aprofundada a seguir.

3.4 Interação

Vigotski (1989 apud HENRIQUE, 2016) nos retrata que é possível pensar o ser humano em constante construção e transformação, que, por intervenção das interações sociais, conquista e interfere em novos significados para a vida em sociedade. A interação com os indivíduos mais ou menos experientes em um contexto cultural favorece a internalização, o desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas com ajuda e, posteriormente, sozinhos.

Esta penúltima categoria elenca mais um fator que contribuiu para o desenvolvimento socioafetivo das participantes, e, de acordo com o que foi destacado por Vigotski no primeiro parágrafo, abaixo estão as falas das participantes quanto a esta categoria:

- “(...) Pude vivenciar trabalhos em equipes” (Participante 1).*
“O grupo também me uniu mais com minhas colegas” (Participante 2).
“(...) A troca de experiências do grupo” (a ajudou) (Participante 5).

Conforme exposto pelas participantes, as interações eram bastante presentes nos encontros, possibilitando o desenvolvimento de distintos aspectos que as compõem e são compreendidos, de acordo com Del Prette e Del Prette (2005), por:

A) Expressão de sentimentos: Esta habilidade é importante no que tange ao desenvolvimento do sujeito, visto que se faz necessário direcioná-lo a identificar, reconhecer as próprias emoções e as dos outros, sejam emoções positivas ou negativas. É de grande valia falar sobre os sentimentos e emoções, pois é por meio deste trabalho que ele poderá lidar com os próprios sentimentos, principalmente levando em consideração os variados tipos de sentimentos existentes, promovendo o autocontrole emocional, a tolerância a frustrações e a demonstração do espírito esportivo.

B) Habilidade social em fazer amizades: Fazer amizades é relevante para a expressividade das emoções, e a infância e adolescência são os períodos em que esta habilidade acontece com muita frequência e auxilia fortemente no desenvolvimento social e emocional das pessoas. As habilidades de fazer amizade incluem: sugerir atividades, oferecer ajuda, fazer perguntas e responder perguntas pessoais, cooperar, elogiar e aceitar elogios, dentre outras.

C) Habilidade social interpessoal: Esta habilidade tem como objetivo desenvolver uma relação positiva, gratificante entre pessoas, promovendo o equilíbrio, o respeito e a convivência. As principais habilidades envolvidas no processo de solução de problema interpessoal são: reconhecer as variadas situações-problemas e acalmar-se perante elas; fazer uma pausa reflexiva antes de tomar quaisquer decisões; criar alternativas que o levem a uma solução e escolher aquela mais adequada para a situação-problema no momento, avaliando a sua eficácia.

É importante ressaltar que o acesso a estas habilidades no transcorrer do projeto influenciou positivamente no ganho de um repertório comportamental, haja vista as falas trazidas pelas participantes.

Um outro aspecto que emergiu no repertório comportamental das participantes e contribuiu para sua maior autonomia foi a assertividade, que elencou o quadro do desenvolvimento socioafetivo.

3.5 Assertividade

Caballo (2003, p. 103) considera a assertividade sinônimo de habilidade social, “a qual compreende as seguintes formas de comportamento: iniciar, manter e finalizar conversas; pedir ajuda; fazer e responder a perguntas; fazer e recusar pedidos; defender os próprios direitos; expressar sentimentos de agrado e desagrado e dentre outros”. Esta última subcategoria vem apontar o ganho assertivo das participantes no decorrer dos encontros realizados, o qual pode ser percebido por meio das seguintes falas:

“Participei de entrevista para a Atibaia TV falando sobre esse grupo” (Participante 1).

Esta fala da participante 1 traz um ganho significativo, que foi a entrevista com a Atibaia TV, na qual ela falou da importância do grupo de estudos e o quanto ele estava crescendo e auxiliando as demais colegas participantes. Com este avanço do grupo também houve entrevistas com uma TV afiliada da Rede Globo na região e publicações de notícias pelas demais redes de comunicação.

“No começo era uma pessoa com muita vergonha e tinha medo de errar. Com o passar dos encontros me soltei mais. Comecei a não ter medo de perguntar, perdi um pouco da vergonha” (Participante 2).

“(…) O começo de tudo, graças a ele (o grupo), eu pude trabalhar meus medos, minhas inseguranças para que um dia eu tivesse a coragem para fazer o vestibular e ingressar na faculdade” (Participante 4).

“(…) Motivada para continuar os estudos e sempre buscar mais conhecimentos.” “É fundamental para a nossa participação na sociedade, aumentando nossa interação com o mundo e nos motivando a enfrentar novos desafios (…).” “(…) Experiência muito significativa, despertou a vontade de aceitar novos desafios, retomar os estudos e buscar mais conhecimento” (Participante 7).

O desenvolver da assertividade tem como caráter principal levar o indivíduo a enfrentar situações indesejáveis, de risco, ou seja, desenvolver no mesmo um bom desempenho social, ou seja, proporcionar-lhe maior autonomia e assertividade em suas escolhas.

Percebe-se como ganho, em termos de assertividade, o falar em público, o enfrentar o medo, a timidez e a vergonha, uma melhor articulação entre o que se intenta falar e a sua verbalização propriamente dita e um melhor posicionamento das integrantes do grupo perante colegas de trabalho e desafios do cotidiano. Os aspectos descritos referem-se ao desenvolvimento de habilidades de assertividade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Para além de todos estes ganhos apresentados, os dados deste estudo apontam, por meio dos relatos das participantes, a descrição de uma série de habilidades e competências que representam desenvolvimento socioafetivo. Em uma síntese geral, podemos inferir que houve desenvolvimento socioafetivo das integrantes do grupo a partir das falas elencadas neste artigo, corroborando com o que Rodrigues (2003) nos aponta. Diz a autora que o desenvolvimento socioafetivo está atrelado aos sentimentos e emoções, relacionando-se com “interesses, solidariedade, cooperação, motivação e respeito, visando desenvolver o indivíduo como pessoa, estimulando a formação de uma personalidade estável e equilibrada” (RODRIGUES, 2003, p.41).

O ser humano é um ser social que, conseqüentemente, estabelece relações sociais, e por meio das quais desenvolve-se culturalmente e socialmente. Estas relações sociais ocorrem em diferentes contextos e situações de acordo com os padrões culturais, e o que torna estas relações positivas ou negativas para os seres envolvidos dependerá das habilidades sociais de cada indivíduo, conforme destacado pelas falas apresentadas acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além dos relatos das depoentes, o desenvolvimento de ganhos socioafetivos descritos no artigo pôde ser observado na convivência diária com as participantes pelo psicólogo-pesquisador. Mesmo que, por uma opção de recorte, este artigo tenha focado nos questionários e nas vivências das participantes, para efeito de contextualização da pesquisa, neste desfecho do artigo, faz-se relevante trazer a experiência do pesquisador mediador. Ele pôde observar que houve mudanças significativas nas participantes: elas traziam, inicialmente, questões relacionadas ao sentimento de inferioridade e, posteriormente a isso, o sonho de concluírem o ensino escolar básico e ingressarem em uma universidade. Observou também mudanças de postura, enfrentamento de medos, timidez, aprendizagem de habilidades sociais, melhor expressão de afetos, potencialização dos vínculos de amizade e empatia entre as integrantes do grupo.

Nesse sentido, todo o trabalho que foi sendo realizado contribuiu não apenas para a aprendizagem e desenvolvimento socioafetivo das participantes, mas também para a autovalorização e o autoconhecimento, temáticas que desencadearam nas participantes o desejo de mudança e de agir no sentido de concretizá-lo, a fim de realizarem os seus sonhos.

Os achados deste estudo apontam importantes contribuições no que se refere ao desenvolvimento do sujeito, quebrando a regra de que quando se é “velho” não é possível mudar. A palavra mudança, neste contexto, refere-se a mudar de dentro para fora. E pela experiência vivenciada no grupo, de fato, identificou-se que houve mudanças significativas nas participantes, conforme constatado.

Paralelamente, durante todo esse período vivencial foi notório comparar as dificuldades trazidas inicialmente, como: sentimentos de inferioridade, baixa autoestima, inassertividade, autodesvalorização e a possibilidade de transformação diante de uma mediação que invista no potencial das pessoas. E mesmo diante de todos esses sentimentos e comportamentos disfuncionais, as participantes tinham o sonho de se desenvolverem pessoal e profissionalmente, ou seja, o sonho de concluírem o ensino escolar e ingressarem em uma universidade. Os dados revelaram que o grupo cumpriu um papel social, cognitivo e afetivo de promoção do desenvolvimento.

Nesse sentido, todo o trabalho que foi sendo realizado contribuiu não apenas para a aprendizagem e desenvolvimento das participantes, mas também para a autovalorização e o autoconhecimento, temáticas que desencadearam nas participantes o desejo de mudança e de agir no sentido de concretizá-lo, a fim de realizarem os seus sonhos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas. SP: Papyrus, 1999.

ANDRADE, Edson Ribeiro; SOUZA, Edinilsa Ramos de; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Intervenção visando a autoestima e qualidade de vida dos policiais civis do Rio de Janeiro. **Ciência saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, fev. 2009.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 2002.

BELLINI-LEITE, Samuel de Castro; VARGAS, Pedrita Reis; IRENO, Esther de Matos. **A importância das relações interpessoais satisfatórias**: uma revisão da literatura sobre habilidades sociais. **CES Revista (CES/JF. Impresso)**, v. 26, 2012.

BENEDETTI, Maurício Henrique; GUARDANI, Fátima; CARVALHO, Carlos Soares; OLIVEIRA, Daros Jéssica; BIZZARRI, Renata. As necessidades de autorrealização e a motivação do empreendedor: uma análise de empreendedores de micro e pequenas empresas da região de Barueri. **ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD**, v. 29, 2005.

BRANDEN, Nathaniel. **Autoestima**: como gostar de si mesmo. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

BROLEZZI, Antônio Carlos. Empatia em Vigotski. **Dialogia**, n. 20, p. 153-166, 2014.

CABALLO, Vicente. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais (ML Marinho, Trad.)**. São Paulo: Livraria Santos (Trabalho original publicado em 1993), 2003.

DAMASIO, Antônio R. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2009.

DEL PRETTE, Almir.; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DOBSON, Keith Stephen.; DOZOIS, David. **Fundamentos históricos e filosóficos das terapias cognitivo-comportamentais**. Disponível em: Acesso em: 14 jun. 2021. p. 17-43, 2006.

FALCONE, Eliane Mary de Oliveira; OLIVEIRA, Margareth da Silva. **Terapia Cognitivo-comportamental**. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, 2012.

FALCONE, Eliane Mary de Oliveira. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, v. 1, n. 1, p. 23-32, 1999.

O desenvolvimento socioafetivo voltado para o processo de aprendizagem, competências e habilidades: um estudo com as colaboradoras de uma instituição de ensino superior

GAZZANIGA, Michel.; HEATHERTON, Todd. **Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, p. 248-277, 2005.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência social: o poder das relações humanas**. Rio de Janeiro: Elsevier: 2011.

HENRIQUE, Renata Biem. **Habilidades sociais educativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

HERSEY, Paul; BLANCHARD, Kenneth H. **Psicologia para Administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional**. São Paulo: EPU, 1996.

MASLOW, Abraham H. **Motivación y Personalidad**. Barcelona: Sagitário, 1954.

MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. *In: Anais do Workshop de Informática na Escola*. 2011. p. 1362-1365.

PRODANOV, Cleber. Cristiano.; FREITAS Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Maria. **Manual teórico e prático de Educação Física infantil**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003.

SANTOS, Maria das Graças Freitas. Competências socioafetivas na visão dos tutores e seus desafios. **Unisanta Humanitas**, v. 5, n. 1, p. 105-120, 2016.

SBICIGO, Juliana Burges; BANDEIRA, Denise Ruschel; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Rosenberg Self-Esteem Scale (RSS): factorial validity and internal consistency. **Psico-USF**, v. 15, n. 3, p. 395-403, 2010.

SILVA, Lenildes Ribeiro. UNESCO: Os quatro pilares da “educação pós-moderna. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, p. 359-378, 2008.

TENÓRIO, Organizador Fernando Guilherme. **Responsabilidade social empresarial: teoria e prática**. São Paulo: FGV, 2006.

WAZLAWICK, Patrícia. Formação e desenvolvimento pessoal e profissional de jovens universitários: resultados da aplicação da pedagogia ontopsicológica. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 2, 2017.