

IRECILSE DRONGEK

**UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES DE
DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL
NO PROCESSO DE TRATAMENTO PENAL**

CURITIBA
2003

IRECILSE DRONGEK

**UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES DE
DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL
NO PROCESSO DE TRATAMENTO PENAL**

**Monografia apresentada como requisito
parcial do curso de Especialização em
Medidas de Tratamento Penal e Gestão
Prisional da Universidade Federal do
Paraná.**

Orientadora: Maria Carolina Oliveira Serafim

**CURITIBA
2003**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO	3
2.1 A QUESTÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	3
2.2 VISÕES AUTORAIS	4
2.3 VIDA EMOCIONAL	9
2.4 A ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO	15
3 UMA CONCEPÇÃO DE HOMEM PLENO	20
4 O PANORAMA CARCERÁRIO PARANAENSE: UMA DISCUSSÃO INTERDISCIPLINAR	24
5 CONSTRUÇÃO DE VALORES E PROJETO DE VIDA INTRA-MUROS .	36
6 UM INSTRUMENTO PARA A REALIZAÇÃO DE UM PROJETO DE TRATAMENTO PENAL	40
6.1 A EMOÇÃO E SEU PAPEL NO COTIDIANO	40
7 CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

RESUMO

Estudo realizado durante o ano de 2002, apresentado à Universidade Federal do Paraná como pré-requisito à obtenção do título de pós-graduação com Especialização em Modalidades de Tratamento Penal e Gestão Prisional.

Trata-se de uma análise sobre as possibilidades de se promover, no âmbito do tratamento penal, um trabalho interdisciplinar junto à massa carcerária, com base na teoria da Inteligência Emocional.

Não se trata de uma pesquisa experimental, mas descritiva, na qual se buscou apreender na realidade penitenciária brasileira os aspectos legais, as políticas de tratamento penal e, a partir dessa realidade, promover-se o aporte teórico da Inteligência Emocional enquanto uma possibilidade de se contribuir para uma perspectiva de penitenciarismo que corresponda às atuais demandas do quadro social brasileiro no aspecto da violência, da criminalidade urbana e da ressocialização do apenado.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa descritiva basicamente se constitui em um estudo com base na pesquisa bibliográfica sobre o desenvolvimento da Inteligência Emocional no processo de Execução Penal, seguindo a linha de pensamento de Daniel GOLEMAN, conforme aborda o item 2.1 do Referencial Teórico deste trabalho.

O objetivo da realização desta busca de conhecimento de forma sistematizada com base nas proposições da metodologia científica é o de se conhecer as possibilidades e os limites do desenvolvimento de Inteligência Emocional junto à massa carcerária, visando uma perspectiva de tratamento penal enquanto caminho para a promoção da ressocialização do detento. Este, porém não pode deixar de ser visto e entendido como um ser provido de sentimentos, emoções e valores. Um homem pleno pertencente a uma sociedade, ainda que esta sociedade seja a carcerária. Daí a importância de termos uma concepção de homem pleno, contemplada no capítulo 3.

O capítulo 4, que trata do panorama carcerário paranaense, mostra que há na questão penitenciária uma série de fatores que contribuem para a definição do quadro no qual se encontra, quadro este marcado pela eclosão de uma série de episódios violentos que permitiram apresentar de maneira mais ostensiva a crise pela qual passa o sistema penitenciário brasileiro de maneira geral.

Na verdade, o que veio à tona para apreciação da opinião pública permite que se desvele uma realidade vivenciada pela massa carcerária e pelos servidores penitenciários no cotidiano do processo de execução penal.

A visão do todo sob uma perspectiva da aparência apenas provoca estranhamento à população pela possibilidade de que tais episódios numa proporção mais grave possam permitir que a grande massa carcerária de uma hora para outra possa romper os muros das fortalezas prisionais e ganhar as ruas. Daí a importância da construção de valores e de um projeto de vida, ainda que no momento seja intra-muros. É o que fala o capítulo 5, não deixando de pensá-los como instrumento para um projeto de tratamento penal (capítulo 6).

Sob uma visão mais crítica, é possível detectar os elementos que em seu conjunto formam o universo das determinações da realidade carcerária.

Esses elementos começam a ser analisados pelos diferentes segmentos de sociedade, principalmente aqueles que no âmbito das políticas públicas seriam responsáveis direta ou indiretamente pela situação.

Embora não se esgotem, os elementos que formam o complexo conjunto das determinações da realidade penitenciária que aparecem dotados de maior relevância são: o aumento da massa carcerária e a conseqüente falta de vagas no sistema penitenciário.

Outro fator se refere às questões de caráter social.

O que se constata é que a política econômica adotada pelo governo FHC nos últimos oito anos privilegiou uma minoria proprietária da riqueza em detrimento da classe popular majoritária. Com isso se manteve uma política de desenvolvimento recessivo. Apenas o mercado de capitais, as grandes instituições financeiras nacionais e internacionais obtiveram lucros com base na política de juros, de privatizações e terceirizações dos serviços públicos rentáveis e de redução da responsabilidade do Estado na promoção de políticas e serviços públicos.

A produção e reprodução da pobreza a partir da globalização, da flexibilização da economia, da falta de uma política de desenvolvimento sustentável, resultando no desemprego estrutural levou o Brasil à triste realidade de desestrutura e desassistência em que vivem hoje mais de cinquenta milhões de miseráveis, conforme dados do IBGE (2001).

Emergindo desse quadro vai se ampliando a massa carcerária que, embora não se constitua em condição de relação direta pobreza-criminalidade, uma situação não pode ser lida sem a outra porque se apresentam na realidade como irmãs siamesas na qual a pobreza se constitui de fatores estruturais que, no conjunto, se tornem decisivas, como acesso à cultura, aos serviços básicos, como educação, saúde, habitação, transporte, lazer, segurança.

Ingredientes importantes, tanto para precipitar a violência como servir-lhe de aparadouro para fomentar a prática de crimes de diferentes naturezas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A QUESTÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Dentro da perspectiva de que a formação do homem pleno pressupõe algo além do conhecimento lingüístico e do raciocínio lógico matemático.

Tendo em vista que a formação para o trabalho também exige mais do que essas duas habilidades no mercado de hoje, uma possibilidade que se abre no sentido de buscar reportar as novas exigências das sociedades pós-modernas, em termos de formação de seus cidadãos e de seus trabalhadores está centrada na possibilidade de se conceber a formação do homem levando-se em conta as questões provenientes de sua inteligência emocional.

O homem pleno deve ser aquele que coloca o cérebro, o corpo, o coração e a alma na resolução de problemas.

Segundo ANTUNES (1999), a palavra inteligência se origina da junção de duas palavras latinas, *inter* que significa “entre” e *eligeu* que significa “escolher”. No aspecto mais geral, a palavra inteligência tem por significado a capacidade cerebral através da qual o indivíduo consegue penetrar na compreensão das coisas, optando pelo caminho mais adequado.

Entre os atos da inteligência mais evidentes estão a formação das idéias, o juízo e o raciocínio, sendo esses os essenciais.

De acordo com ANTUNES (1999, p. 11): “Analisando de maneira sucinta as raízes biológicas da inteligência, descobre-se que ela é produto de uma operação cerebral e permite ao sujeito resolver problemas e, até mesmo, criar produtos que tenham valor específico dentro de uma cultura”.

Conforme explicam ANTUNES (1999), NOGUEIRA (1999) e MOSCOVICI (1997), não há uma única inteligência geral. Isso quer dizer que a inteligência não se constitui em um elemento neurológico isolado, independente do ambiente.

ANTUNES (1999) descreve essa condição como uma ecologia cognitiva, ressaltando que as inteligências são segmentos componentes de uma ecologia cognitiva que engloba o indivíduo, este portanto tem como componentes

indispensáveis a sua inteligência, a sua língua, sua herança cultural, sua ideologia, sua crença, sua escrita, seus métodos intelectuais e outros meios do ambiente.

É no gerenciamento desses aspectos que se tem inscrita a importância da inteligência emocional, que MOSCOVICI (1997) descreve como competência emocional.

Segundo a autora, as pessoas detêm dois tipos de competência inter-relacionadas: a competência técnica e a competência interpessoal. A competência técnica decorre de estudo, de conhecimento, de aquisição, de tecnologia. A essa competência denomina-se capacitação profissional ou técnica, que detém importante papel no que se refere às funções que o indivíduo exerce na vida, no trabalho.

Contudo, somente essa competência não é suficiente, uma vez que o trabalho é uma ação social, se dá na coletividade. Essas relações de trabalho exigem equilíbrio emocional, ou seja, é preciso haver relacionamentos bem fundamentados, bem exercidos, bem implementados, o que exige a competência interpessoal.

Segundo descreve MOSCOVICI (1997, p. 32), “A competência interpessoal consiste num conjunto de habilidades que são desenvolvidas, treinadas desde a infância até a fase adulta, tanto em nível pessoal como profissional”.

2.2 VISÕES AUTORAIS

É preciso esclarecer que a teoria da inteligência emocional, ou competência emocional, está baseada nos estudos de Daniel GOLEMAN, e difere em muitos aspectos das teorias das inteligências múltiplas de Howard GARDNER.

Embora ambas reconheçam a existência da inteligência interpessoal, que revelam as emoções, divergem na abordagem e profundidade de seus estudos.

GOLEMAN detém uma visão mais moralista e, segundo analisa ANTUNES (1999), acredita que todo desenvolvimento da inteligência emocional sempre representará um fio condutor para medidas e procedimentos pessoal e socialmente mais corretos. Isso quer dizer que, para GOLEMAN, o uso da inteligência emocional pressupõe apenas uso positivo da emoção.

É na perspectiva de GOLEMAN que se propõe a análise da inteligência emocional.

Vale ressaltar, no entanto, que, no que se refere às inteligências intrapessoal e interpessoal (GARDNER) e inteligência emocional (GOLEMAN), ambos apontam para a importância de que se promova a ampliação do significado da multiplicidade do indivíduo, bem como de sua singularidade diante do espectro de suas múltiplas inteligências.

“Ambos combatem a já combalida idéia de uma ‘inteligência geral’ e repudiam processos educacionais que imaginam que todos são semelhantes e devem dispor de recursos pedagógicos iguais.”

Nesse sentido, o modelo de professor proposto pelos dois estudiosos é aquele que centre seus pressupostos teórico-metodológicos em busca de uma educação baseada na individualidade das inteligências do ser humano, propondo uma nova escola.

“Uma escola que desenvolva programas de educação para a compreensão e que torne clara a diferença entre inteligência (potencial biopsicológico que todo ser humano possui de forma diferente e que o conduz a buscar soluções) e conhecimento (material com o qual se operam habilidades e se estimulam inteligências)” (ANTUNES, 1999, p. 77).

É na perspectiva da inteligência emocional que se vê, no entanto, a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa, mais humana, na qual a felicidade do homem seja o bem maior.

Segundo descreve GOLEMAN (1995), o gerenciamento das emoções tem seu início já na primeira infância, quando então se processa o princípio da socialização. Como exemplo cita a espera para se alimentar, a divisão de um brinquedo com outras crianças, etc.

No mundo adulto, muitas são as situações que exigem o controle e gerenciamento das emoções, como, por exemplo, o fato cotidiano de se ter que aguardar em uma fila de espera. Certamente todos gostariam de receber atendimento imediato, porém a realidade demonstra uma frustração dessa vontade, o que requer um gerenciamento das emoções.

Segundo MOSCOVICI (1999), as pessoas que detêm um grau, ou coeficiente de Inteligência Emocional (IE), gerencia melhor suas emoções. Há, portanto uma relação direta entre gerenciamento de emoções e um alto índice de inteligência emocional.

Afirma a autora que as pessoas que detêm uma inteligência emocional desenvolvida espontaneamente desempenham melhor suas atitudes no trato com outras pessoas e na gerência de suas emoções, controlando melhor sua expressão.

Contudo, apesar das variáveis culturais, educacionais ou familiares, qualquer indivíduo pode desenvolver tal inteligência.

O desenvolvimento da competência emocional está relacionado à competência interpessoal, de maneira que se tem nessas competências a possibilidade de modificar o ambiente e a outra pessoa.

Isso desencadeia um processo educativo no qual cada indivíduo representa o educador de si e do outro, o que consiste em não reagir aos estímulos dentro da mesma qualidade.

É nessa linha de raciocínio que se concebe o desenvolvimento da inteligência emocional e como parte deste o gerenciamento emocional.

Segundo MOSCOVICI (1999), o componente emocional nas relações humanas não se constitui em um elemento novo. Ao contrário, há mais de trinta anos aparece em estudos de recursos humanos, de relações interpessoais; a novidade está apenas no que conceitua como rótulo mercadológico “Inteligência Emocional”, para chamar a atenção da sociedade tecnológica para um aspecto da dimensão humana representada pela questão emocional.

Para a autora, o lado emocional vem sendo negligenciado através dos tempos, nas mais diversas instituições, escola, empresa, família, Estado.

De fato, não se tem nos processos de socialização primária ou secundária dos indivíduos instituídos ou não, nem mesmo nas empresas qualquer compromisso com uma formação emocional, o que privilegia é sempre o aspecto intelectual.

GOLEMAN (1995) chama atenção, em seu trabalho, justamente para estes aspectos da educação emocional até então não realizados.

Nota-se nas descrições de GOLEMAN (1995) uma preocupação em descrever situações da vida real, principalmente das crianças, nas quais pais e professores negligenciam uma ação mais eficiente, do ponto de vista emocional.

Para este autor, a inteligência interpessoal permite melhor rendimento em lideranças e relacionamentos, possibilita a manutenção de relacionamentos, a conservação de amigos, a resolução de conflitos, a leitura psicossocial dos acontecimentos do ambiente social.

Conforme explica ANTUNES (1999), a teoria que dá início ao estudo das inteligências múltiplas, na qual a emoção é tratada no capítulo da inteligência interpessoal, de GARDNER, bem como o estudo da IE (inteligência emocional), de GOLEMAN, e a teoria desenvolvida por pesquisadores como Alfred BINET, THURSTONE e GUILFORD, que tornaram famosos, a partir da década de 30, nos EUA, os testes fatoriais de inteligência.

THURSTONE, explica ANTUNES (1999) separou seis fatores de inteligência:

- espacial;
- verbal;
- numérica;
- fluência verbal;
- raciocínio;
- memória.

GUILFORD, por sua vez, separou cinco tipos de operação mental:

- memória;
- cognição;
- pensamento convergente;
- pensamento divergente;
- avaliação.

A partir desses cinco tipos, por combinação, GUILFORD consegue descrever 120 diferentes combinações de inteligência.

Explica ANTUNES que as teorias que descrevem a possibilidade de outras inteligências além da cognição, que é a base na qual se fundamentam os modelos educativos vigentes nas escolas públicas, em sua grande maioria, não são recentes, apenas não tomaram parte desses modelos.

Ao se referir às pesquisas precursoras de THURSTONE, ANTUNES descreve “Em 1950, ele reelaborou e publicou *Creative Talents*”, baseado numa concepção múltipla de inteligência. Portanto, não é novidade o que estamos discutindo aqui. A novidade é o desenvolvimento, a evolução do conceito fatorial de inteligência, que foi retomada por Howard Gardner, citado no livro *Inteligência Emocional* como precursor de Goleman” (ANTUNES, 1990, p. 30).

O autor esclarece que GARDNER publicou seus estudos sobre as múltiplas inteligências em 1983, quase quarenta anos depois de THURSTONE.

A partir destes, GOLEMAN se concentra na perspectiva da inteligência pessoal, uma das sete descritas por GARDNER, que são: a inteligência acadêmica padrão, que possui duas variedades – vivacidade verbal e lógico matemática; a aptidão espacial; a aptidão sinestésica; dom musical; inteligência pessoal, que se divide em aptidão interpessoal e aptidão intrapsíquica.

É, portanto, a inteligência pessoal o centro das atenções dos estudos de GOLEMAN.

Segundo seus estudos, a inteligência pessoal comporta a aptidão interpessoal dividida em quatro variedades, ou seja, a liderança, o relacionamento, a resolução de conflitos e a análise social.

Para GOLEMAN (1995), uma pessoa cuja inteligência interpessoal é bem desenvolvida, é capaz de deter melhor rendimento nos processos de lideranças e relacionamentos, pode manter relações, conservar amigos, resolver conflitos e fazer uma leitura psicossocial do que ocorre no cotidiano de seu ambiente social.

Eis porque se entende que na atual conjuntura social, na qual os conflitos têm gerado violência, injustiça, exclusão, exploração e desigualdades sociais em progressão mundial, pode ter uma possibilidade de compreensão e possibilidade de soluções a partir de uma nova concepção de homem, de mundo, o que carece de um processo de estímulos intrapsíquicos.

A estimulação, segundo GOLEMAN, deve iniciar-se já a partir da primeira infância (0 a 6 anos).

Imagine que você tem 4 anos de idade e alguém lhe faz a seguinte proposta: se esperar a pessoa voltar de uma determinada tarefa, você ganha dois *marshmallows* de presente; se não conseguir esperar, ganha só um, mas já. É um desafio certo para testar a alma de qualquer menino de 4 anos, uma eterna batalha entre o impulso e a contenção, o id e o ego, o desejo e o autocontrole, a satisfação e o adiamento. Que escolha a criança fará é um teste revelador; oferece uma rápida leitura não apenas do caráter, mas da trajetória que ela provavelmente seguirá pela vida afora (GOLEMAN, 1995, p. 35).

Segundo ele, a estimulação da inteligência emocional não é difícil, embora seus resultados apresentem-se lentamente e os métodos exijam a utilização de fundamentos adequados, tendo estas características multidisciplinares.

GOLEMAN adverte quanto ao compromisso com o aspecto moral dos métodos, de seus conteúdos, formas e fins. Os trabalhos de GOLEMAN destinam-se

a indivíduos desde a infância até a velhice, enfatizando as atividades de sensibilização na priorização de valores.

2.3 VIDA EMOCIONAL

Explica GOLEMAN (1995) que, embora haja diferença entre emoção e razão, estas se complementam, ambas têm sua estrutura a partir do sistema límbico, no neocórtex cerebral.

Estudos realizados por pesquisadores como LE DOUX, mostram que os seres vivos detêm um sistema límbico ao nível do cérebro, que quanto mais desenvolvido, tanto maiores as possibilidades de reagir às situações vivenciadas.

À medida em que o homem se desenvolveu, foi também desenvolvendo um sistema denominado neocórtex. Isso esteve diretamente relacionado às emoções que o homem vivenciou em suas eras revolucionárias, precipitando a necessidade de ação rápida como forma de preservar a vida.

Nesse período o homem vivenciou as emoções que, acumuladas, levaram ao aprimoramento das emoções ligadas à razão. Tendo-se assim configurado a mente emocional e a mente racional, como descreve GOLEMAN (1995, p. 23): “Essas duas mentes, a racional e a emocional, operam em estreita harmonia, na maior parte do tempo, entrelaçando seus modos de conhecimento para nos orientar no mundo. Em geral há um equilíbrio (...) mas são faculdades semi-independentes, cada uma refletindo o funcionamento de circuitos distintos, mas interligados, no cérebro”.

Relata o autor que estas duas mentes estão coordenadas entre si de maneira estranha, no sentido de que os sentimentos e o pensamento são complementares e se necessitam mutuamente.

No entanto, quando se tem o surgimento das paixões, então a emoção predomina e assim a mente emocional passa a comandar, de maneira que inunda a racional.

É da evolução do sistema límbico, portanto, que o homem aperfeiçoou duas de suas mais importantes capacidades: o aprendizado e a memória.

É nesses aspectos que os autores da educação detêm farto material para pautar os processos de ensino na articulação entre razão e emoção, posto que estas emanam do sistema límbico, no qual memória e aprendizado também se realizam.

Afinal, é da memória e do aprendizado que se tem a frutificação dos processos de ensino.

Conforme GOLEMAN (1995, p. 25), “O neocórtex do homem é a sede do pensamento, contém os centros que reúnem e compreendem o que os sentidos percebem. Acrescenta a um sentimento o que pensamos dele – e nos permite ter sentimentos sobre idéias, arte, símbolos, imagens”.

Pela análise da ciência, essa evolução do neocórtex aprimorou a capacidade do homem em buscar soluções aos problemas, impostos pelas suas relações com o mundo, de maneira que esse aprimoramento se perpetuou geneticamente e se desenvolve continuamente, daí a importância dos estímulos para que os circuitos neurais que formam o neocórtex se mantenham em constante desenvolvimento, criando novas possibilidades de enfrentamento, estratégias, planejamentos de longo prazo e outros artifícios mentais.

Além dessas habilidades neurais, o neocórtex tem ainda o dom de criação artística, de organização da civilização e da cultura.

Segundo descreve GOLEMAN (1995), as nuances da vida emocional são fruto desse acréscimo do neocórtex ao cérebro. Isto quer dizer que com o desenvolvimento humano, o cérebro recebeu adição de novas possibilidades de ação proporcionadas pelo neocórtex.

Por exemplo, uma espécie animal como os répteis, que não detém o neocórtex desenvolvido, é incapaz de produzir relações de afeto.

No caso, os seres humanos constituem-se na espécie que detém o neocórtex mais desenvolvido.

Dele tem origem as nuances emocionais como o amor, a sexualidade, as paixões. Isso significa possibilidade de desenvolver a ligação mãe-filho e, por conseguinte, a criação familiar, ligada diretamente ao sistema límbico, donde se têm as bases para a unidade familiar.

Explicando essa relação, GOLEMAN (1995) afirma que “quanto mais complexo o sistema social, mais essencial é essa flexibilidade”, sendo que não existe nenhum sistema mais complexo que o humano.

A estranheza da relação emoção/razão também se processa de modo inverso: se há nos momentos das paixões o predomínio da mente emocional, esta, em momentos de extrema necessidade, a emoção, assim como as demais funções cuja origem está na região límbica, passa a se submeter a esse sistema.

Essa região, considerada um centro superior, passa a deter o poder de articular e mobilizar o cérebro como um todo, apesar de constituir-se em apenas um dos centros superiores.

Essas explicações de GOLEMAN (1995) tem fundamentos baseados nos estudos de LE DOUX, um neurocientista que afirma que o neocórtex é a parte pensante do cérebro.

Nessa perspectiva, em que a emoção detém elos cujos circuitos neurais precipitam a ação do neocórtex, GOLEMAN (1995, p. 26) descreve:

Os centros superiores não controlam toda a vida emocional, nos problemas cruciais do coração, e mais especificamente nas emergências emocionais, pode-se dizer que ele se submete ao sistema límbico. Como tantos dos centros superiores que se desenvolveram a partir do âmbito da região límbica, ou a ampliaram, o cérebro emocional desempenha uma função decisiva na arquitetura neural. Como raiz da qual surgiu o cérebro mais novo, as áreas emocionais se entrelaçam, através de milhares de circuitos de ligação, com todas as partes do neocórtex. Isso dá aos centros emocionais imensos poderes de influenciar o funcionamento do resto do cérebro, incluindo seus centros de pensamento.

A partir das constatações dos estudos de LE DOUX e das análises desses, efetivadas por GOLEMAN, é possível inferir que o processo de aprendizagem e mesmo de memorização, constituem-se em atividades cerebrais que tem nas emoções significativas fontes de influência, isso é, ao promover a aprendizagem, há que se ter claro a importância da mente emocional para que o processo se efetive. Daí a necessidade de compreender o que são as emoções.

GOLEMAN (1995) afirma que a definição correta do que seja a emoção ainda não está bem formulada.

Segundo ele, há mais de um século filósofos e psicólogos empreendem esforços nessa busca.

Do ponto de vista de seu sentido literal, emoção significa qualquer agitação ou perturbação da mente, um sentimento, uma paixão, ou ainda um estado mental veemente ou excitado qualquer.

Para GOLEMAN, no entanto, emoção representa um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, assim como, também, infinitas formas de agir.

Como se nota, existem centenas de emoções, juntamente com suas possíveis combinações, variações, mutações e matizes.

Não há, na verdade, uma forma de elencar todas as diferentes sutilezas de emoções e um rol de palavras que as defina.

Segundo pesquisadores, analisados por GOLEMAN (1995), há uma infinidade de emoções e se torna difícil elencar as emoções primárias.

Alguns propõem emoções básicas que dão origem às famílias de emoções por aproximação.

Assim sendo, GOLEMAN apresenta uma possibilidade de agrupamento das famílias a partir de emoções de origem.

Nessa proposição, GOLEMAN (1995, p. 305) elenca algumas emoções lógicas e os membros da família que as compõem, como, por exemplo:

- *Ira*: fúria, ressentimento, raiva, exasperação, indignação, vexame, acrimônia, animosidade, aborrecimento, irritabilidade, hostilidade e, talvez no extremo, ódio e violência patológicos.
- *Tristeza*: sofrimento, mágoa, desânimo, desalento, melancolia, autopiedade, solidão, desamparo, desespero e, quando patológica, severa depressão.
- *Medo*: ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, consternação, cautela, escrúpulo, inquietação, pavor, susto, terror; e, como psicopatologia, fobia e pânico.
- *Prazer*: felicidade, alegria, alívio, contentamento, deleite, diversão, orgulho, prazer sensual, emoção, arrebatamento, gratificação, bom humor, euforia, êxtase e, no extremo, mania.

Lembra Paul EKMAN, citado por GOLEMAN, que neste elenco nem tudo o que é emoção está contemplado. Tem-se nessa relação algumas das formas que a emoção pode tomar nos diferentes momentos da vivência humana.

O que se percebe de concreto é que as relações humanas, cada vez mais complexas, estão dotadas de emoções, conforme se verifica, vida pós-moderna tem precipitado emoções que tem como membros de suas famílias os sentimentos mais negativos, como a ira, a tristeza, o medo, o nojo, a vergonha.

As desigualdades sociais geradas pelo modelo social capitalista constituem-se no caldo de cultura para que nele se reproduzam tais emoções, tornando-se as mais freqüentes.

Segundo dados apresentados por GOLEMAN (1995), estudos realizados em crianças americanas durante as décadas de 70 e 80, todos os indicadores de competência emocional mostraram que as crianças apresentavam direcionadas para o lado errado, comportando-se de modo “medíocre” em pontos específicos, como retraimentos ou problemas sociais. Nessa condição, as crianças preferiam estar sós, cheias de segredos, amuadas, com falta de energia, infelizes e dependentes.

Outra demonstração de falta de competência emocional foram apresentadas pelas crianças pesquisadas, à medida em que se mostravam ansiosas ou deprimidas: dessas famílias de emoções advinham atitudes solitárias, de medos e preocupações, necessidade de perfeição, sentimentos de não ser amado, nervosismo, tristeza e depressão.

Problemas de atenção e de pensar, desses se originam outros como a incapacidade de prestar atenção, devaneio, ação impensada, nervosismo para se concentrar, maus resultados nas tarefas escolares e incapacidade de afastar os pensamentos.

A delinqüência ou a agressividade trazem atitudes, como procurar a companhia de outros membros que estão sempre envolvidos com problemas de delinqüência, mentiras, trapagens, discussões constantes, malvadeza com os demais, exigência de atenção, discussão com as questões dos outros, desobediência em casa e na escola, teimosia, falar demais, provocação, “esquentar” por qualquer coisa.

Na análise de GOLEMAN (1995, p. 249):

Esse mal-estar emocional parece ser um preço universal da vida moderna para as crianças. (...) Nenhuma criança, rica ou pobre, está livre de riscos; esses problemas são universais, e ocorrem em todos os grupos étnicos, raciais e de renda. Assim, embora as crianças na pobreza tenham o pior registro em indicadores de aptidões emocionais, sua taxa de deteriorização com o decorrer das décadas não foi pior que aquela das crianças da classe média ou rica. Todas mostram uma queda constante.

Para o autor, a família representa o principal indicativo desse déficit de competência emocional, mas insere essa família na conjuntura social tendo nesse contexto a origem dos problemas que as famílias detêm para capitalizar emocionalmente suas crianças.

Conforme descreve GOLEMAN, esse fenômeno é global, em suas palavras, a competitividade econômica, em nível mundial, barateia o custo da mão-de-obra, exercendo pressão sobre as famílias.

Assim como já descreveu TEDESCO (1999), também GOLEMAN analisa a conjuntura social atrelando a ela os problemas de descapitalização emocional de seus membros.

Vivemos tempos de famílias economicamente acoissadas, em que os pais trabalham muitas horas, de modo que os filhos são deixados por sua própria conta e risco aos cuidados da televisão, a babá substituta, em que mais crianças do que nunca, são as criadas na pobreza, em que famílias-de-um-só-pai são cada vez mais comuns, em que mais bebês e crianças são deixadas em creches tão mal equipadas que equivalem ao abandono. Tudo isso acarreta, mesmo para pais bem-intencionados, a perda, cada vez maior, de incontáveis oportunidades para pequenos e protetores intercâmbios com os filhos, fundamentais para o desenvolvimento das aptidões emocionais (GOLEMAN, 1995, p. 248).

Diante desse quadro, o autor indaga sobre o que deve ser feito se as famílias já não têm condições de dar aos seus filhos um embasamento para que se constituam em sujeitos de sua história, prostrados em solo firme para construção do futuro.

Para o autor, a resposta vem da análise da influência das aptidões emocionais e sociais para o alcance do equilíbrio necessário.

Nesse sentido é que se vê na escola uma possibilidade de promover o que ANTUNES (1999), denomina alfabetização emocional.

2.4 A ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO

Não restam dúvidas da necessidade do processo educativo implementar novas práticas, que contemplem não apenas a cognição, a memória, o raciocínio.

Como esclarece NOGUEIRA (1999), o desenvolvimento integral, tal qual propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não pode prescindir da proposição do desenvolvimento das múltiplas competências.

Nesse sentido, a afetividade não pode ser considerada no processo de cognição, o que leva a considerar os possíveis processos de desenvolvimento da inteligência emocional.

Até mesmo porque os processos naturais de socialização e cooperatividade, com os quais todo indivíduo está sujeito durante sua vida, estão carregados de uma grande carga emocional, conforme já se constatou.

Essa carga de emoção poderá ser trabalhada positiva ou negativamente no processo de interação social.

Diante disso, ANTUNES (1999) descreve a possibilidade de se efetivar, a partir da escola, um trabalho de educação emocional.

Não há, segundo esse autor, a necessidade de existir uma disciplina específica. Ao contrário, a proposição deve constituir-se de uma ação interdisciplinar. Isso quer dizer que todas as disciplinas do currículo devem orientar suas propostas movendo nas atividades um conteúdo emocional, no qual as emoções possam ser nominadas, refletidas, afloradas, trabalhadas.

Na proposição de ANTUNES (1999), um programa de alfabetização emocional deve conter ao menos seis temas, que são:

- o autoconhecimento;
- a administração das emoções;
- ética social e empatia;
- a automotivação;
- a arte do relacionamento;
- o aprimoramento da comunicação.

Na mesma esteira de ANTUNES, NOGUEIRA compartilha da idéia de que esses temas podem estar contidos nas práticas das diversas disciplinas, sendo que para esse autor, o educador deverá deter um *"feeling"* para desenvolver seu trabalho pautado na proposição de considerar além da cognição também a emoção, tanto para que o aprendizado dos demais conteúdos se promova quanto para que o aprendizado do reconhecimento e controle das emoções sejam aflorados.

A educação emocional não é um processo que, após ter lido, estudado e entendido seu conteúdo, pois este processo depende de sua interna ligação, nossas mudanças de crenças e valores, quebras de antigos paradigmas, enfim não depende apenas de entender, mas sim de sentir, a ponto de podermos praticar sempre que necessário, o papel de preparador e educador emocional (NOGUEIRA, 1999, p.108).

Isso requer muito trabalho de reeducação do próprio educador, pois como revela NOGUEIRA (1999), a sociedade à qual pertencem os educadores, não os educou para constituir-se em preparador emocional.

Dessa maneira, o autor citando GOLEMAN (1997) apresenta algumas atitudes que devem estar presentes na práxis do educador que pretenda promover a alfabetização emocional.

Entre essas ações encontram-se atitudes de empatia, bem como outras cuja essência está na própria emoção, como:

- perceber as emoções da criança. Para essa percepção é preciso antes perceber as próprias emoções. Não é possível alcançar a emoção alheia se antes disso não se detiver o conhecimento das próprias emoções, pois isto inviabiliza o estabelecimento da empatia, que é a ação de colocar-se no lugar do outro, ver o mundo, os problemas, sob a ótica do outro;
- reconhecer as emoções como uma oportunidade de intimidade e orientação. Essa atitude, segundo NOGUEIRA, se faz pertinente quando num repente de crise ou manifestação da emoção da criança seja recebida como se fosse uma atitude negativa, ao contrário que este repente seja entendido como um grande momento em que se pode ter abertura para uma aproximação, buscando-se aí conversar, dialogar, estabelecendo-se um processo de empatia no qual se busque auxiliá-la nos problemas e, principalmente, incentivá-la a entender suas reações e emoções;
- escutar com empatia e legitimidade os sentimentos da criança, constituir-se em outro momento de prática da orientação emocional. Embora conceitualmente se distinga o ato de ouvir e escutar, por definição ouvir é a capacidade do aparelho auditivo de captar os sons, ouvir com os ouvidos, no entanto, é diferente de ouvir com o coração, com a emoção.

Para NOGUEIRA, por questão conceitual, escutar não significa ouvir. Há quem diga escute o que se está dizendo numa oposição ao fato de ouvir, com ouvidos, ouvir de audição, e escutar sim com o coração, escutar é depurado, é seletivo, ouvir é um ato mecânico.

De qualquer forma, essas diferenças são conceituais. NOGUEIRA, ao se referir às emoções, prefere aplicar o verbo ouvir como definição de captar empaticamente a mensagem da criança, do outro.

“Escutar não significa ouvir, assim como ouvir não significa sentir; na empatia, o ouvir acontece com os olhos, gestos, palavras, sugestões, exposição de sentimentos e emoções, etc. manifeste para a criança o que você está sentindo e ‘ouvindo’ dela; desta forma ela acreditará que está sendo entendida, e que seus sentimentos não são tolos e inconseqüentes” (NOGUEIRA, 1999, p. 111).

Nomear e verbalizar as emoções, ao proceder dessa maneira, tem-se clara a emoção de que se revertem os acontecimentos no dia-a-dia.

Quando a criança externa sentimentos como o choro, a raiva, a tristeza, o nervosismo, a agressão, etc., se perguntada sobre o porquê de haver agido assim, levada a pensar, muitas vezes nem ela sabe explicar.

Nesse sentido, explica NOGUEIRA (1999) que uma atitude coerente do preparador emocional é a de ajudar a criança a dar nome a suas emoções, verbalizar o que sente, tentando encontrar juntos o porquê do choro.

Uma vez caracterizado o tipo de emoção presente, o caminho para resolver o problema que a originou se torna mais acessível, pois assim o indivíduo sabe exatamente o que está sentindo.

A imposição de limites e a ajuda para que o próprio indivíduo encontre as soluções para os problemas que a afligem constituem-se em uma atitude do orientador emocional.

O que NOGUEIRA (1999) quer dizer com isso é que não se pode trabalhar com permissividade, há a necessidade de se colocar limites.

Com isto queremos dizer que a postura do preparador emocional não é de que “vale tudo” e “tudo é permitido”, já que esta é pseudo proposta dos psicólogos, mas sim realizar por exemplos os passos já mencionados até agora e quando necessário impor limites. Estes existem e em muitos casos têm de ser demonstrados para as crianças. Colocam-se, desta forma, os devidos limites nas situações em que, após análise, forem necessários (NOGUEIRA, 1999, p. 111).

Esta postura se faz necessária nas ocasiões em que as atitudes são inadmissíveis em um convívio social.

O autor descreve que há uma diferença entre entender as razões que levam a criança a apresentar um determinado comportamento, conversando e analisando juntos os problemas na busca de soluções, mas isso não quer dizer que os limites possam ser preteridos, ou seja, o fato de entender as razões não quer dizer que o limite possa ser suprimido. Da mesma forma ocorre com o adulto.

Como esclarece NOGUEIRA, não se pode considerar que um preparador emocional deva aceitar tudo. Muito pelo contrário, ele deve ouvir tudo e então orientar para que o indivíduo eduque suas emoções.

A perspectiva de desenvolver a inteligência emocional é a de se ter na sociedade indivíduos capazes de perceber e compreender outras pessoas, descobrir as forças que as motivam e sentir grande empatia pelo outro, indistinto de se ter ainda, seres humanos capazes de deter auto-estima, automotivação, formação de um modelo coerente e verdadeiro de si e do uso desse modelo para operacionalizar a construção da felicidade pessoal e social.

Estas afirmações de ANTUNES (1999) sintetizam um modelo de homem ao alcance do processo educativo cujos objetivos estejam relacionados ao desenvolvimento de habilidades como a interação, a percepção, o relacionamento empático, ser ético.

3 UMA CONCEPÇÃO DE HOMEM PLENO

Conforme se percebe, as diferenças e as dificuldades impostas cotidianamente aos homens em todo o mundo exigem do homem uma nova relação consigo com o mundo e com os outros homens.

Essa constatação há muito vem preocupando cientistas de todas as áreas científicas.

A ciência, porém, como descreve TAVARES (1996), resulta da criação humana. Isso significa que esta se produz em um determinado contexto histórico.

Na verdade, a ciência se constitui em uma ação social política, e na medida em que é financiada e depende do capital para realizar-se, o seu atrelamento à pauta de política do capital faz com que se busque desenvolver pesquisas e colocar o homem no lugar em que interesse à classe que domina a ciência, tal como explica TAVARES (1996, p. 27):

Como a ciência é um fenômeno social, não pode escapar ao posicionamento político, seja ele explícito ou encoberto. Por isso, não se pode esquecer que as classes dominantes se apropriam da Ciência e da técnica e as transformam em instrumento para o seu benefício pessoal. Ao produzir conhecimento, o cientista produz poder e esse poder será usado por alguém. (...) O conhecimento produzido, então, é usado como fonte de poder e dominação.

Segundo a análise dessa autora, os conhecimentos e técnicas desenvolvidos, que a princípio deveriam beneficiar o todo social, no sentido de aliviar o peso do trabalho e com isso aumentar o prazer, propiciando qualidade de vida ao homem, acabam servindo apenas para criar riqueza para os ricos e para manipular a vontade alheia.

Nesse contexto, priorizam-se apenas os experimentos que visem lucro direto ou indireto pela redução de gastos.

Assim sendo, buscas científicas que não detenham métodos e resultados controláveis, cujos achados e fundamentos não possam ser irrefutáveis, deixam de ter reconhecimento científico.

O método é o apanágio da ciência, e sua rigorosa garantia. Sem ele torna-se impossível a construção científica.

É importante que o conhecimento seja produzido segundo regras estabelecidas, aceitas pela comunidade científica e de acordo com o paradigma vigente de explicação da realidade (TAVARES, 1996, p. 27).

Segundo esclarece Thomas KUHN (in GUARESHI, 1995), um paradigma representa um conjunto de valores, crenças e técnicas compartilhadas pelos membros de uma determinada comunidade científica.

Nesse caso, uma vez aceito o paradigma, este se torna a forma obrigatória para abordar, analisar, conceber, estudar um problema.

Alerta TAVARES (1996) que se de um lado um paradigma facilita o trabalho científico, pois parte de um consenso, de fundamentos pré-estabelecidos para novas análises e intercâmbio de experiências, tendo-se um lugar comum, por outro lado, a adoção de um paradigma pode acorrentar o cientista, impedindo-o de alcançar novas abordagens.

Segundo esclarece JAPIASSU (in ARANHA, 1995), a ciência se constitui de um conjunto de descobertas e acervos intelectuais cuja finalidade é a de propor uma explicação racional e objetiva da realidade.

Para esse estudioso, a ciência busca, ainda, estabelecer relações universais, de maneira a prever efeitos cujas causas são detectadas a partir de procedimentos de controle de experimentos.

As diversas áreas do conhecimento científico buscam interpretar a realidade com base em seus paradigmas. Contudo, os problemas se avolumam e as ciências não conseguem dar respostas às desigualdades que levam os homens a conviver com as mais diversas contradições e antagonismos.

Como indaga TAVARES (1996, p. 21):

Pergunta-se então por que os especialistas – economistas, sociólogos, psicólogos, cientistas políticos, médicos, pedagogos – apoiados nas mais modernas ferramentas tecnológicas e em teorias produzidas em sólidos institutos de pesquisa, não conseguem resolver problemas cruciais de suas áreas.

Parece que esses especialistas e técnicos, responsáveis pelo nosso destino, não conseguem mais oferecer uma interpretação da realidade que permita a tomada de medidas adequadas. (...) O modelo corrente de explicação da realidade, não dá mais conta dos desafios deste final de século. Este modelo constitui o chamado paradigma newtoniano-cartesiano.

Diante da análise da autora, pode-se perceber que as ciências carecem repensar seus paradigmas. Não que os deva abolir radicalmente, mas abrir para novas perspectivas.

GARDEN (1996), nessa questão, ressalta o papel do homem. É, segundo ele, a visão de homem que deve ser repensada.

Assim, como outros críticos, entende que há uma ligação dinâmica entre todas as coisas.

BOHN, por exemplo, citado por TAVARES (1996, p. 56), afirma que “a mente e a matéria são interdependentes e correlacionadas”.

É nessa perspectiva que se vê inscrito o ser humano e, conseqüentemente, o papel da educação, pois, como analisa TAVARES (1996), só será possível uma transformação na sociedade se houver a transformação das gerações mais jovens.

A autora cita KRISHNAMURT, que sugere uma educação verdadeiramente libertadora, que não produza apenas técnicos ou especialistas, mas pessoas livres e em perfeito contato com toda sua dimensão cósmica. Explicando, TAVARES (1996, p. 128) afirma: “Se a vida é para ser vivida realmente, plenamente, com alegria, com sensibilidade, torna-se necessário um processo de educação completamente diferente, em que se cuide do cultivo da sensibilidade, da inteligência, e não da mera técnica – conquanto a técnica também seja necessária”.

Fica assim ressaltado o papel desafiador do processo formal de educação desempenhado pela instituição social escola.

Historicamente a escola vem sendo responsabilizada pela formação das gerações mais jovens, papel que há muito vem sofrendo críticas, uma vez que a escola não vem formando cidadãos e pouco habilita para o mercado, a despeito da legislação a definir como objetivo e finalidade da educação o desenvolvimento integral das potencialidades do indivíduo para o exercício da cidadania e para a formação ao trabalho.

Na verdade, o desenvolvimento integral do homem pressupõe sua plenitude. Isso quer dizer o homem pleno, ou seja, aquele que desenvolve suas quatro dimensões: a física, a intelectual, a emocional e a espiritual.

Diante disso, o papel da escola está inscrito não só nas questões do conhecimento científico de suas disciplinas, mas no investimento de estímulos à busca da plenitude.

4 O PANORAMA CARCERÁRIO PARANAENSE: UMA DISCUSSÃO INTERDISCIPLINAR

A realidade carcerária no Estado do Paraná no novo milênio não difere do panorama nacional. Delegacias, distritos, cadeias públicas com superlotação. Falta de vagas no Sistema Penitenciário, falta de pessoal, judiciário moroso, processos enalçados.

Conforme dados do Depen-PR (Departamento Penitenciário do Estado) apresentados nos relatórios dos dois últimos anos (2001-2002) o número de vagas no Sistema Prisional dobrou a partir da instalação de seis novos presídios.

Mesmo com essa iniciativa do Governo do Estado há uma demanda significativa para novas vagas.

Esta situação coloca o Estado numa situação crítica, uma vez que de um lado se tem uma população amedrontada clamando por segurança pública e, conseqüentemente, a segregação dos criminosos que impõe à população de todas as classes sociais a convivência com a criminalidade, a violência, o medo.

De outro lado, encontra-se as ciências sociais, a ciência penitenciarista e segmentos organizados demonstrando que a violência, sobretudo dos centros urbanos deve ser tratada em sua origem, na raiz dos problemas sociais, na qual se concentram as determinações da violência.

Não há dúvidas de que a construção de presídios não representa a solução para o problema, contudo, o crime precisa ser reprimido, a impunidade é tão prejudicial quanto a segregação.

Diante do impasse, o projeto político do Governo na última década, em termos de política de segurança na área Penitenciária tem priorizado a repressão ao crime pela coerção em forma de prisão.

A discussão sobre a eficiência, a pertinência, a convivência que validem a prisão se torna mais freqüente em todas as esferas da sociedade organizada nas mais diferentes matizes.

Na verdade, os investimentos públicos demonstram que o Estado gasta com o preso em um mês o equivalente ao investimento anual por criança na escola.

Sob o aspecto jurídico, a aplicação da Lei de Execuções Penais e as Regras Mínimas da ONU está prejudicada em razão da realidade carcerária brasileira.

A educação, a sociologia, a criminologia, entre outras ciências também não encontram argumento científico em suas instrumentalidades que justifiquem a prisão tal como se realiza hoje no Brasil.

No Paraná, o Sistema Penitenciário detém onze unidades para a execução da pena e para detenção de presos provisórios.

A massa carcerária é formada por um contingente de aproximadamente seis mil presos sendo que destes 957 são presos provisórios e 5.568 condenados.

O universo carcerário é formado por 6.324 homens e 201 mulheres com idades que variam de 18 a 65 anos.

Essa massa carcerária ocupa indistintamente os presídios do Estado, não há individualização da pena.

A LEP (Lei de Execução Penal) 7.210/84, em seu artigo 5, orienta que na execução penal deve se promover a prévia individualização da pena a partir do perfil do preso, da tipificação do crime, do regime fechado ou semi-aberto.

A única orientação que se vê atendida no Estado é no que se refere ao regime fechado e semi-aberto, uma vez que há presos condenados cumprindo pena em prisões provisórias.

No texto da Lei que normatiza a execução penal fica explícito o seu caráter de ação do Estado visando a promoção da reinserção do preso provisório ou condenado ao convívio social, ao mesmo tempo em que se compromete com a consolidação da promessa de castigo, ou seja, da efetiva punição ao crime cometido.

Realmente, é a certeza da punição que permite à sociedade regular o convívio social. A impunidade é tão perniciosa, tão negativa quanto a criminalidade.

Assim formuladas, a Lei de Execução Penal e as “Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil” se propõem a garantir o cumprimento da punição imposta sem perder de vista a pessoa do preso, notadamente na finalidade ressocializadora, sobretudo porque a prisão pela prisão em nada modificaria as práticas criminosas, ao contrário incitaria à reincidência.

OLIVEIRA (1995, p 16), na exposição de motivos das Regras Mínimas, descreve:

Assegurar essa condição do bem social é missão do poder público, ainda que esse encargo, na realidade do dia-a-dia seja bem difícil, especialmente porque o papel da

administração da justiça penal é mostrar que a promessa do castigo, fixada na comunicação da pena, não é vã, mas real e eficaz (...).

As Regras Mínimas sintetizam os esforços e a esperança de que é possível encontrar o caminho fértil para o aprimoramento humano do preso, em condições de fortalecer o alicerce da reconstrução pessoal para merecer o respeito e a confiança dos cidadãos no convívio social.

Conforme se percebe, há uma dupla finalidade à punição exemplar, efetiva e significativa e a devida promoção da reinserção social.

A privação de liberdade, ou a restrição de direitos se constitui em uma forma de castigo que só terá efeito social se for acompanhada do tratamento penal adequado.

Para isso, a LEP, em seus artigos 5 ao 9, no capítulo da Classificação, define que cada condenado deverá ser classificado tomando-se como critérios os seus antecedentes, a sua personalidade que servirão para nortear a individualização da pena.

Tal classificação será orientada por profissionais penitenciários que formam as comissões Técnicas de Classificação.

Essas comissões, a partir da instrumentalidade das ciências específicas lastreadas pela ciência penitenciarista, têm o papel de elaborar o programa individualizador, assim como deve proceder ao acompanhamento da execução das penas. Fica na responsabilidade da Comissão, conforme descreve a LEP, a proposição à autoridade competente de progressões, regressões e conversões de regime com base no processo de execução da pena de cada preso.

Para a proposição do programa adequado, segundo a classificação de cada preso, a LEP propõe que a Comissão realize o exame criminológico, sendo esse o mecanismo ideal para que a Comissão possa deter os elementos necessários a uma adequada classificação e conseqüentemente à individualização da execução.

Esclarece a Lei que a Comissão poderá entrevistar pessoas, requisitar dados sobre os condenados aos órgãos públicos ou estabelecimentos privados, realizar diligências e promover outros exames complementares. Esses procedimentos, resguardados todos os compromissos éticos, têm a finalidade de obter dados reveladores da personalidade, da vida pregressa do condenado, etc.

Da análise das proposições legais, no que se refere ao tratamento penal, tanto a LEP quanto as Regras Mínimas demonstram a consciência de sociedade e a

contemplação de seus anseios pelo legislador com o compromisso de assegurar a integridade do preso enquanto condição básica para que este possa retornar ao convívio social.

Não há como negar que a individualização da pena representa o início de uma trajetória que necessariamente perpassa por um processo de mudança de comportamento.

Nesse sentido, a Comissão de Classificação ao propor a individualização e tratamento mais adequado não pode prescindir da promoção de um projeto interdisciplinar de caráter educativo.

Pressupõe-se que, neste contexto, as teorias de aprendizagem, os quadros referenciais teóricos da ciência educacional poderiam contribuir significativamente por sua instrumentalidade, por sua racionalidade e pela identidade da área educacional.

Diante desse universo de saberes, as possibilidades são diversas, contudo, foram estes quadros referenciais que contribuíram para fazer a diferença na história de vida de muitos presos aos quais faltaram oportunidades concretas de aproximação com a cultura oficial, com os padrões de convivência, com os padrões de sociabilidade, de socialização primária e secundária.

Seja no meio familiar e social, seja no meio escolar, o processo de formação do preso, as suas relações sociais carecem de experiências e possibilidades alternativas de enfrentar problemas e frustrações.

Não se trata de uma visão reducionista de encarar a produção da violência como consequência da baixa escolarização.

A escola já superou o paradigma do seu papel social enquanto relacionado apenas à possibilidade concreta de ascensão social, tal como já se propagou em décadas passadas.

Na verdade, a educação enquanto ciência se propõe hoje não apenas à promover o domínio do conhecimento universal socialmente produzido.

Isso significa que a escola transcende seu paradigma contendista, tradicional, seu papel social hoje aborda referenciais comprometidos com a formação do homem pleno. Um cidadão capaz de apresentar propostas criativas, alternativas concretas aos problemas pessoais e da coletividade.

PERRENAU (1999) esclarece que o papel da escola, da educação é propiciar condições favoráveis para que cada indivíduo possa desenvolver competências e habilidades em todos os níveis para viver no seu grupo social de maneira participativa, sendo capaz de transformar a realidade se necessário.

Segundo o autor (1999, p.155):

Ao pressupormos o ser humano como agente social e produtor de cultura, evocamos a emergência de suas histórias, delineadas no movimento do tempo em interação com o movimento no espaço.

Esse movimento por sua vez, é mediado por diferentes linguagens, cujas expressões denotaram traços de conhecimentos, valores e tradições de um povo, de uma etnia onde um determinado grupo social. Nesse contexto, as imagens construídas pelos gestos, pelos sons, pela fala, pela plasticidade e pelo silêncio implicam conteúdos relevantes para a construção da identidade, pois é nesse universo plural de significados e sentidos que as pessoas se reconhecem na sua singularidade.

Com base nesses pressupostos que resgatam os elementos formadores da singularidade de cada indivíduo, tem-se um referencial do papel da educação hoje praticado no Brasil.

Conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), é no interior dessa amálgama que se pode articular os conceitos de agente social e produtor cultural. Significa dizer que os referenciais teórico-metodológicos da educação que se pratica no Brasil vêm de encontro às propostas de individualização da pena visando à promoção, o restabelecimento da singularidade de cada preso como ponto de partida para o seu processo de execução da pena visando a reinserção social.

Isso quer dizer que não há modelos prontos, não há protótipos.

Como descreve a LDB no processo educativo a ação pedagógica se apresenta numa relação de igualdade, na qual não cabem avaliações preconceituosas e ou pejorativas às diferenças de linguagens, tradições, crenças, valores, costumes, com o objetivo de valorizar cada ser humano como instância primeira das histórias.

Na prática, no cotidiano carcerário, o que se realiza na verdade, vai além do preconceito, há de fato uma reação bilateral na determinação e definição dos papéis sociais onde o preso faz parte do grupo das minorias, o ser imperfeito que deve ser corrigido, que deve se adaptar aos moldes, aos estereótipos, há uma negação de sua cultura, de suas vivências, experiências. Ele próprio se percebe como um

indivíduo marginalizado em antagonismo aos profissionais que lhe orientam para o comportamento desejado.

Nesse compasso não se tem uma mudança de comportamento desejável permanente, mas uma atitude de barganha calculada, estratégica para a obtenção dos benefícios.

O preso passa por um processo muito mais de adestramento do que formação e desenvolvimento.

Torna-se vigilante de sua cultura, de sua identidade com o grupo como forma de sobrevivência enquanto indivíduo físico e enquanto membro de um grupo social que precisa manter-se coeso para garantir a hegemonia no convívio carcerário impondo aos servidores um misto de respeito e medo.

Assim contextualizada a execução penal resulta ineficaz em seus propósitos seja porque carece de bases científicas não para propor o tratamento adequado mas para orientar cientificamente suas práticas e porque assenta seu paradigma na proposta de mudança do indivíduo sob parâmetros pré-concebidos.

Ao propor a promoção da mudança de comportamento numa perspectiva de castigo e recompensa, numa clássica teoria behaviorista shimeriana do condicionamento operante, do faça isso que terá aquilo.

Tal como descreve KOHN (1998, p. 29):

Se eu lhe propuser uma recompensa contingente, não apenas pela realização da tarefa que eu exijo, mais ainda para ser feita imediatamente, rápida ou repetidamente, é provável que a execute. As recompensas, como as punições, são realmente muito eficazes para produzir a conformidade do outro (...).

Enquanto os que são investidos de autoridade podem unilateralmente dispensar as recompensas, tem que reconhecer sua falta de controle absoluto com relação a certos aspectos como da motivação: dá-nos enorme satisfação aferrar-nos àquilo sobre o que temos poder, e o uso de recompensas e punições nada mais é do que o exercício de poder.

Em suma, esta é a única razão mais convincente para explicar a popularidade do behaviorismo: ele é sedutoramente simples de se aplicar.

Realmente, uma análise mais detalhada da LEP e das Regras Mínimas permite constatar o seu caráter autoritário, de uso do poder que ao mesmo tempo que espera do preso o comportamento adequado para a obtenção da progressão de regime impõe condições para usufruir das regalias.

Essas condições estão descritas no capítulo Dos Direitos e Deveres, Dos Meios de Coerção, da Ordem e da Disciplina e das Recompensas.

Para KOHN (1998) esses procedimentos por sua natureza são opostos à humanização.

Segundo o autor as punições são mais rigorosas e mais evidentes, não se disfarça a intenção de constatar em “faça isso, senão aqui está o que vai lhe acontecer”. Já as recompensas simplesmente controlam mais através da sedução do que pela força.

Porém, ao final das contas, elas não são menos controladoras, pois, assim como as punições são tipicamente utilizadas para induzir ou pressionar as pessoas a fazer aquilo que não fariam voluntariamente.

Nesse aspecto, a questão mostra que há uma clara relação de poder, de força desigual entre quem recebe a recompensa e o seu recompensador. Como reflete KOHN (1998, p. 41):

Por definição, é de se esperar que, se uma pessoa controla outra, os dois indivíduos tem status desigual. O uso das recompensas e punições é facilitado por esta falta de simetria, que atua também para perpetuá-la. Se as recompensas ou punições não apenas refletem as diferenças de poder, mas, também contribuem para estas, não seria de admirar que seu uso pode beneficiar a parte mais poderosa. (...) No interesse de quem é isto – para um preso, um estudante, ou um paciente ser menos queixoso, mais atento, submisso e desejar trabalhar?
Quem realmente se beneficia quando um preso se comporta bem, disciplinado?

Para o autor as recompensas punem tanto quanto as punições em si, na medida em que condicionam o comportamento, tolhem a criatividade, atrelam o desenvolvimento a uma resposta pré-determinada.

Também são ineficazes a médio prazo, pois cada vez passa-se a exigir mais recompensas em troca de um comportamento que deixa de existir quando a oferta, quando a barganha não for significativa.

Para o autor, a mudança de comportamento permanente só se promove quando a motivação para tal se origina sob uma perspectiva intrínseca, quando o próprio sujeito encontrar em si a motivação e não em fatores externos.

Para isso é preciso que, no processo de execução da pena as práticas propostas tanto para o trabalho, na escola, nas atividades inter-relacionais, cada indivíduo se perceba enquanto ser genérico, que detém um conteúdo, uma formação social e enquanto sujeito singular, único, com sua identidade, sua autonomia, sua alteridade respeitadas.

Assim concebido, ciente de seu conteúdo que o faz singular, cada preso necessita compreender a dimensão do processo de execução penal que não se realiza senão na convivência com a coletividade.

Convivência esta que se caracteriza por representar um micro sistema que na sua complexidade reproduz a estrutura social extra-muros.

Nesse contexto, a colaboração deve nortear as relações sociais tanto entre os detentos quanto junto ao grupo de servidores.

Para o autor, a colaboração enquanto prática social do grupo na busca da socialização, do desenvolvimento pleno, de alternativas aos problemas que as condições do cárcere se lhes impõem.

Descrevendo a importância da colaboração, KOHN (1998) cita DENVEY em sua teoria da aprendizagem significativa. “As pessoas aprendem construindo ativamente o conhecimento, ponderando novas informações contra a compreensão que tinham previamente, pensando sobre as discrepâncias e trabalhando através delas, por si mesmos ou com os outros, e chegando a uma nova compreensão“. Em colaboração, se abrem numerosas oportunidades aos indivíduos para explorar idéias, fenômenos, conjecturas, compartilhar hipóteses com os demais e rever seus conceitos anteriores.

Explica o autor que, quando as situações são impostas, ou seja, quando a ordem vigente impõe a maneira certa de resolver situações, de agir sem que se permita que cada um participe e construa as relações por si próprios em colaboração com o grupo, dá-se a negação da importância das experiências próprias, dos conhecimentos prévios de cada um.

Diante dessa situação o que se concretiza é uma resistência conflituosa, que motiva a coesão do grupo em oposição ao comportamento esperado, e ao menor desequilíbrio eclodem as insatisfações.

Além do estímulo à colaboração como possibilidade de se promover a mudança de comportamento com base na motivação intrínseca, sem o mecanismo das recompensas e punições, KOHN (1998) salienta a importância de se oportunizar a possibilidade de escolha, de participação no processo decisório sobre as atividades, sobre as alternativas a serem compartilhadas de forma responsável.

Por fim, o autor assevera outro aspecto que leva a uma motivação para desenvolver o processo de execução penal visando a reinserção social que não prescinde de mudança de comportamento.

O estímulo nesse caso é a possibilidade de compreender, de gestar a qualidade dos conteúdos das alternativas viabilizadas. “Há atividades cuja falta de significado tem implicações morais óbvias, mas, isso também diz respeito, em última análise, ao problema da motivação, a maioria das pessoas que tem a oportunidade de envolver-se num trabalho significativo para elas, fica profundamente empenhada em fazê-la”. (KOHN, 1998, p. 201).

Na prática o que se percebe é que para um sujeito interessar-se por um trabalho, uma atividade, pela solução de um problema é necessário que este saiba em que essas ações consistem, o conteúdo e não meramente o contexto. As ações resultam de motivações mais elevadas quando estas oportunizam a aprendizagem de novas habilidades, com isso cada um experimenta variações nas tarefas, adquire e demonstra suas competências, é assim que se realizam.

O que se percebe na dinâmica penitenciária é a imposição de uma lei disciplinar autoritária e repressiva, que estabelece o padrão de comportamento social necessário à progressão de regime e a concessão de benefícios.

Não bastasse essa interferência externa, a necessidade de manter-se coeso ao grupo como forma de sobrevivência entre outros fatores, servem de elementos para inviabilizar o desenvolvimento pleno do indivíduo a partir da apreensão de habilidades e competências necessárias ao convívio em sociedade.

Neste aspecto cabe estabelecer a concepção de homem que se norteia a ação do tratamento penal, essa concepção não pode prescindir do cidadão, do cidadão pleno e sua formação não pode ser determinada, conformada.

É preciso ter claro no desenvolvimento do tratamento penal que a formação do homem pleno não se concretiza por condicionamentos ou imposições.

Isso significa que, embora as influências que as instituições e os meios sociais exerçam sejam fortes, não podem assumir um caráter de predeterminação como se espera das práticas penitenciárias hoje desenvolvidas.

Conforme se constata na LDB (1998, PCNS, p.63):

A constituição de identidades, a construção da singularidade de cada um, se dá na história pessoal, na relação com determinados meios sociais, configura-se como uma

interação entre pressões sociais e os desejos, necessidades e possibilidades afetivo-cognitivas do sujeito vivida nos contextos sócio e econômicos, culturais e políticos. Os diversos valores, normas, modelos de comportamento que o indivíduo compartilha nos diferentes meios sociais a que está integrado ou exposto colocam-se em jogo nas relações cotidianas. A percepção de que determinadas atitudes são contraditórias entre si ou relação a valores ou princípios expressos pelo próprio sujeito não é simples nem óbvia. Requer uma elaboração, implicando reconhecer os limites para a coexistência de determinados valores e identificar os conflitos e a incompatibilidade entre outros”.

Nada mais pertinente para contextualizar a realidade vivida pelo homem encarcerado, pois a forma de operar com a diversidade de valores por vezes conflitantes também se processa culturalmente, mesmo que sob a ótica do sujeito esta forma dependa também do seu desenvolvimento biopsicológico. Seus preconceitos, discriminações, “o negar-se” a dialogar com sistemas de valores diferentes daqueles do seu meio social, o agir de forma violenta com aqueles que possuam valores diferentes, são aprendidos.

O tratamento penal desenvolvido nas unidades penais do Estado nesse quadro, se coloca na condição de se constituir em mais um meio social na vida do apenado.

Vale ressaltar que em sua práxis, o tratamento penal veicula, com base nos princípios legais, e na racionalidade institucional, valores que tem conflitado com os que circulam nos meios sociais de origem da massa carcerária assim como no meio carcerário.

Isso significa que o tratamento penal, no projeto de ressocialização deve assumir explicitamente o compromisso com os princípios democráticos.

A execução penal encontra seu limite na legitimidade que cada um dos apenados e a própria sociedade lhe conferir se apenas se caracterizar como um meio social de disciplinamento e transmissão de valores e normas de comportamento para cada indivíduo que cumpre pena no Sistema Penitenciário.

Por outro lado, tal como esclarece a LDB (PCNS, 1998, p. 63), a respeito dos espaços destinados à formação do homem:

Se entendidos como espaço de práticas sociais em que os sujeitos não apenas entram em contato com valores determinados, mas também aprendam a estabelecer hierarquia entre valores, ampliam sua capacidade de julgamento e a consciência de como realizam escolhas, ampliam-se as possibilidades de atuação dessas instituições na formação moral, já que se ocupam de uma formação ética, para a

formação de uma consciência moral reflexiva cada vez mais autônoma, mais capaz de posicionar-se e atuar em situações de conflito.

Nesse sentido parece explícito que o homem que possui um valor e legitima as normas dele decorrentes, sem controle externo, pauta sua conduta por elas, segue-as independentemente de ser observado, ou seja, está intimamente convicta de que tal regra representa um bem moral. Por exemplo: alguém que não rouba por medo de ser preso não legitima a norma “não roubar”, apenas a segue por medo do castigo. Na certeza da impunidade, não a seguirá.

Mais uma vez KOHN (1998) se faz pertinente na análise que se faz às normas de conduta penitenciária com base em recompensas e punições, assim como FOUCAULT (1995) em vigiar e punir.

Mas então, o que leva um indivíduo a pautar seu comportamento com base em certas regras? Como se dá o processo em que alguns valores tornam-se traduções de um ideal de Bem, gerando compromissos, deveres e condutas internalizadas?

O que se percebe é que na ciência social não há consenso entre os especialistas WRIGHT (1996); MACEDO (1996); FREUD (1971); DURKHEIM (1983) sobre o modo através do qual um indivíduo chega a legitimar determinadas regras e se conduz coerentemente com elas. O que se constata é que essa explicação pode se pautar em diferentes referenciais e racionalidades.

Pode se efetivar enquanto força de costume, ou seja, o hábito de se comportar de determinada maneira faz com que o indivíduo considere como correta essa conduta. Há também a possibilidade de se inverter essa ordem, onde determinadas condutas são consideradas boas e por isso são praticadas. Outra possibilidade pode ser explicada pela realização de processos inconscientes, ignorados pelo próprio sujeito, esses processos basicamente são construídos durante a infância e acabam sendo determinantes da conduta moral.

De qualquer maneira, independente da teoria dos referenciais e racionalidades de que se valha para fundamentar a explicação da lógica adotada pelo sujeito para determinar seus valores, sua moral, sua ética, sua concepção de mundo, de homem, de sociedade, o que se tem de concreto é:

O que se deve considerar para além da diversidade de teorias ou interpretações é que na legitimação de valores estão estreitamente articuladas uma perspectiva social e uma perspectiva individual, singular. De um lado verifica-se que a formação moral se dá processualmente no contexto da socialização dos indivíduos. De outro, se constata que inter-relacionadas, encontram-se presentes duas dimensões fundamentais do desenvolvimento individual: a afetividade e a racionalidade. (HARENDT, 1993, p. 63).

5 CONSTRUÇÃO DE VALORES E PROJETO DE VIDA INTRA-MUROS

Pode-se constatar em Macedo (1996) que toda regra moral legitimada se apresenta sob a condição de obrigação, de imperativo, ou seja, se arbitra entre se fazer determinada coisa em detrimento de outra.

Essa obrigatoriedade pode se instalar na consciência na medida em que os conteúdos desses imperativos sensibilizem o indivíduo, que se apresentem como desejáveis.

Conforme explica o autor, para que um indivíduo se veja inclinado a internalizar e tornar legítimo determinado conjunto de regras é preciso que este conjunto se traduza como algo benéfico para si.

Isto é, que efetivamente diga respeito ao seu bem estar psicológico, ao seu projeto de felicidade.

Macedo (1996) explica que o projeto de felicidade é o projeto de vida orientado pela busca da realização de um estado afetivo satisfatório, sentido como bom pelo indivíduo.

Portanto, se a pessoa perceber nas regras aspectos contraditórios ou estranhos ao seu bem estar psicológico pessoal e ao seu projeto de felicidade certamente não legitimará os valores a elas subjacentes conseqüentemente, não irá legitimar as próprias regras.

Considerando-se que na sociedade, assim como nos presídios cada indivíduo possui potencialmente, traços completamente distintos de personalidade, anseios, expectativas diferentes, também são ilimitados as maneiras de despertar o sentimento de desejabilidade para determinadas regras e valores que só serão morais se forem válidas para todos.

Segundo Macedo (1996), independentemente da variedade de noções de bem estar e felicidade um fator é comum em todos os projetos de felicidade. Trata-se do auto respeito.

Isso porque, tal como explica o autor:

A idéia básica é bastante simples. Cada pessoa tem consciência de si. Tal consciência se traduz, entre outras coisas, por uma imagem de si no plural, uma vez que cada um tem várias facetas e não se resume em uma só dimensão. As imagens que cada um tem de si estão intimamente associadas a valores e são vistas como positivas ou negativas. Vale dizer que é inevitável procurar ter imagens boas de si,

ou seja, ver-se revestido de valor positivo, pois cada um procura se respeitar como pessoa que merece apreciação. É por essa razão que o auto respeito, por ser um bem essencial, aparece como parte integrante dos projetos de bem estar psicológico e dos projetos de felicidade. Ninguém se sente feliz se não merecer a mínima admiração, o mínimo respeito aos próprios olhos.

Nas relações do homem com o mundo que o cerca a busca e a construção do auto respeito se constitui em uma necessidade individual. Apesar dessa individualidade, a constituição de uma imagem de si só é possível na relação com outras pessoas. Isso se deve segundo HELLER (1972) ao fato de que é nessa relação que se realiza o reconhecimento da alteridade e da percepção da singularidade presente no indivíduo. Nesse processo, é possível distinguir as particularidades que definem o sujeito, o seu “eu” e o “outro” e o que efetivamente identifica a todos os seres como humanos. Isso se procede a partir do uso de um referencial de ideais constituídos socialmente.

Nessa relação do ser genérico e singular que se dá no cotidiano da sociedade, cada pessoa projeta e prioriza suas expectativas de vida. A consecução da realização desse projeto é essencial para a constituição do auto respeito.

O fracasso e a frustração representam um reflexo negativo para a construção da auto estima.

Explica PUIG (1998) que a vergonha decorrente do fracasso e a frustração pode levar o sujeito à cólera e a depressão.

Nota-se, conforme esclarece PUIG (1998) que a realização do êxito está diretamente relacionada ao desempenho individual, porém, não se dão de maneira autônoma, uma vez que as condições presentes no contexto e nas relações com os outros são determinantes nesta questão.

Essas questões detêm relevância nos grupos sociais, tais como os representados pela massa carcerária na medida em que, conforme se constata em PUIG (1998), as regras que organizam a convivência social de maneira justa, respeitosa e solidária reúnem melhores condições de serem seguidas.

O autor ressalta que se em suas relações com a sociedade o indivíduo não encontrar a menor possibilidade de realizar seus projetos não alcançará êxito na construção do respeito e consideração por si mesmo, isso o leva a construir projetos alternativos à margem da sociedade na qual não se sentem inseridos. Nestas

condições dificilmente uma pessoa irá legitimar as regras sociais e os valores que dão sustentação a essas regras.

Isso ocorre segundo os PCNS (1998, p. 69), por duas razões distintas, ou porque “ao não considerar a si mesmo, a possibilidade de consideração ao outro é muito pequena e passa-se a viver na indiferença; ou porque o indivíduo constrói uma imagem positiva de si com base em valores puramente individuais ou de um grupo restrito; sem levar em conta a sociedade”.

Para PUIG (1998) “existe ainda outro fator determinante no processo de construção do auto respeito que se refere ao papel do juízo alheio na imagem que cada indivíduo tem de si, é o outro que apresenta os referenciais para a pessoa elaborar a imagem e o respeito de si”.

Como explica o autor (1998, p. 69):

Há sempre uma dimensão moral nesses juízos: é o reconhecimento ou não do valor de qualquer pessoa, que não pode ser humilhada, violentada, espoliada, etc. A humilhação – forma não rara de relação humana - pode levar a vítima a não legitimar qualquer outra pessoa como juiz e a agir sem consideração pelas pessoas em geral. É relevante considerar que a humilhação pode, também, levar a vítima a desenvolver um sentimento de inferioridade, passível de promover uma pseudo legitimação que se traduz em uma submissão, inquestionável ao juízo alheio. Um indivíduo subjugado a um castigo humilhante tem mais chance de reincidir no erro.

Adverte ainda o autor que: “Assim, a possibilidade de despertar um sentimento de desejabilidade pelas regras e valores morais nos projetos de vida se vincula ao desenvolvimento uma imagem positiva de si por parte de cada indivíduo assim como à forma como esta se realiza”. Para o autor, “uma pessoa que apresente dificuldades para estabelecer um sentimento de pertinência e de inserção em relação à sociedade em que vive pode interiorizar essa exclusão e rejeição excluindo a sociedade – com suas regras e valores – da construção do seu auto respeito”.

Ressalta-se ainda a importância que assume a contradição de valores na sociedade brasileira, ou seja, a regra é relativizada nem sempre vale para os detentores do poder e os subjugados na mesma proporção. Assim os princípios das regras e valores nem sempre se traduzem em realização e valorização na prática social. Impunidade, privilégios, entre outros tratamentos diferenciais fazem com que o sujeito questione e resista à sujeição a regras assim relativizadas.

Assim racionalizadas, a disciplina, as regras, os valores morais enquanto elementos básicos para a convivência em sociedade devem ser refletidos e não impostos, devem ter coerência com as práticas sociais.

As instituições sociais nesse aspecto assumem um papel importante na medida em que possam instrumentalizar os sujeitos sociais para a realização de seus projetos de vida inseridos na sociedade.

Essa instrumentalização não pode prescindir de uma sistematização cujos referenciais teóricos metodológicos reservem um caráter de racionalidade, de cientificidade a fim de que resulte em um investimento do potencial humano com resultados positivos tanto no que se refere à construção do auto conceito, como no tocante ao desenvolvimento de um compromisso com a mudança de comportamento que se inicia com a interiorização da desejabilidade de legitimar as regras sociais e os valores que sustentam essas regras.

A construção do auto respeito, a imagem de si, o respeito pela alteridade, pelo outro, bem como, o respeito pelas regras que organizam a sociedade demanda o conhecimento de si e pelo conhecimento do outro.

6 UM INSTRUMENTO PARA A REALIZAÇÃO DE UM PROJETO DE TRATAMENTO PENAL

6.1 A EMOÇÃO E SEU PAPEL NO COTIDIANO

Conforme se pode constatar a internalização e o desejo de construir o projeto de felicidade considerando as regras e os valores morais, assim como o respeito próprio e o respeito pelo outro está diretamente relacionado a um sentimento de pertencimento e de inserção em relação à sociedade em que vive.

Se esta inclusão não ocorre, a tendência é o sujeito internalizar a exclusão e rejeição mediante uma imagem negativa de si ou devolver essa rejeição excluindo a sociedade com suas regras e valores e o resultado é que estas deixam de ter significado no processo de construção do seu auto respeito.

Diante desta constatação, as instituições sociais, independente de sua natureza, têm a responsabilidade de buscar instrumentos que permitam ao indivíduo desvelar a lógica que arrima as relações sociais, apreender os meios de conhecimento sobre si e sobre o outro.

Na verdade, as relações com o mundo, a inclusão, a inserção, a humilhação, a sujeição, enfim, as diferentes formas de se relacionar com o mundo, a realização ou a frustração da realização dos projetos de felicidade, os mecanismos de punição e recompensas como forma de coerção para a aceitação das regras incondicionalmente, entre outras relações sociais provocam emoções que em maior ou menor dimensão resultarão em uma conscientização e uma tomada de decisão na relação de cada indivíduo consigo mesmo e com o grupo social que o cerca.

Essas decisões representam atitudes, ações, formação de juízos, comportamentos.

Com relação a essa questão, GOLEMAN (1995, p. 61) afirma que:

Embora haja uma distinção lógica entre estar consciente dos sentimentos e agir para muda-los, se constata que, para todos os fins práticos, as duas em geral se combinam: reconhecer um estado de espírito negativo é querer livrar-se dele. Esse reconhecimento, porém, é distinto das tentativas que fazemos para evitar agir impulsivamente. Quando dizemos “pare com isso” a uma criança cuja raiva a levou a bater num companheiro podemos evitar o espancamento, mas a criança continua com raiva e a raiva continua do mesmo jeito. A autoconsciência tem um efeito mais potente sobre sentimentos fortes, de aversão: a compreensão “o que estou sentindo

é raiva” oferece maior grau de liberdade – não apenas a opção de não agir movido pela raiva, mas a opção extra de tentar se livrar dela.

A vida em sociedade, na relação com o grupo social cada pessoa adota estilos próprios para trabalhar com suas emoções.

MAYER, citado por GOLEMAN (1995) apresenta três estilos diferentes de “lidar” com emoções.

Autoconsciente: o grupo de pessoas que adotam este estilo são conscientes de seu estado de espírito no momento em que ele se precipita. Estas pessoas possuem uma sofisticação no que se refere a sua vida emocional. Alguns traços de sua personalidade se tornam mais reforçados e evidentes na medida em que suas emoções são claras e conscientes. Estes traços permitem caracterizar essas pessoas como sendo autônomas e conscientes de seus próprios limites, detêm boa saúde psicológica e sua tendência é desenvolver um bom projeto de felicidade em suas vidas. Também são suscetíveis a um estado de espírito negativo, porém, esta condição não é “valorizada”, não provoca obsessão o que lhes permite superar com maior rapidez tal estado de espírito, vigilantes, essas pessoas administram com maior autonomia suas emoções.

Mergulhadas: este grupo é formado por pessoas que permanecem imersas em suas emoções submetendo-se a elas demonstram incapacidade de supera-las. É como se o humor assumisse o controle de suas vidas. Em geral, são pessoas instáveis e não apresentam muita consciência dos próprios sentimentos, com isso, se perdem neles permanecendo sem perspectivas, não tomam a iniciativa de superar o seu estado de espírito negativo por se considerarem incapazes de exercer controle sobre suas emoções. Em alguns casos ou situações se sentem esmagadas e emocionalmente descontroladas.

O outro grupo de pessoas descrito por MAYER (in GOLEMAN, 1995) em relação à emoções se compõe pelas pessoas resignadas. Essas pessoas detêm consciência do que estão fazendo; sua tendência é aceitar seus estados de espírito e, portanto, não tentam mudá-los. O autor descreve a existência de dois ramos do tipo resignado: desses tipos fazem parte as pessoas que geralmente estão bem humoradas, o reflexo disso é que há pouca motivação para que se proponham as mudanças.

Ao outro grupo pertencem aquelas pessoas que apesar de perceberem claramente seus estados de espírito, são susceptíveis aos maus e os aceitam com resignação, nada fazendo para mudá-los, embora se aflijam com a situação. Essa condição é comum nas pessoas que sofrem de depressão, sua tendência é resignar-se ao seu desespero.

Na vida real essa relação com as emoções é de extrema importância uma vez que a partir da forma como a pessoa domina suas emoções e reage a elas implica uma ação que provoca reações interpessoais e altera a convivência no grupo, na relação com a vida, consigo mesmo.

Conforme esclarece GOLEMAN (1995, p. 62):

Cada forma de comportamento tem conseqüências bastante diferentes para a maneira como as pessoas percebem suas reações emocionais. Os que se fixam nos apuros podem, pelo próprio ato de acompanhar com excessivo cuidado, ampliar, sem saber, a magnitude de suas reações – sobretudo se essa fixação é desprovida da auto consciência. O resultado é que suas emoções se tornam mais intensas. Os que se desligam, que se distraem, percebem menos coisas em suas reações e com isso minimizam a experiência de sua resposta emocional, senão a própria dimensão da resposta.

Significa dizer que no limite para algumas pessoas a consciência emocional é esmagadora enquanto que para outras é como se não existisse.

Há diferentes maneiras de reagir às emoções. MOSCOVICI (1997) revela que é possível o controle positivo das emoções de tal maneira que as pessoas possam relacionar-se harmonicamente em seu grupo além de estabelecer padrões de conduta interpessoais mediando conflitos, encontrando e propondo alternativas positivas para os problemas de relacionamento que muitos casos interferem para o êxito nos projetos de vida do grupo social.

Trabalhar, conhecer, controlar as emoções são possibilidades ao alcance de todos. É preciso instrumentalizar as pessoas para que estas se conscientizem de que muitos dos conflitos, muitas das crises de violência, muitas respostas negativas, prejudiciais à vida em sociedade, muitas das reações adversas às frustrações, assim como a resistência às regras, às normas ocorrem por força da emoção vivenciada em diferentes situações do cotidiano coletivo.

Explica GOLEMAN (1995, p. 65):

Na verdade, manter sob controle as emoções que nos afligem é fundamental para o bem estar; os extremos – emoções que vêm de forma intensa e que permanecem

em nós por muito tempo – minam nossa estabilidade. É claro que não devemos sentir apenas um tipo de emoção: ser feliz o tempo todo de certa forma sugere insipidez daqueles adesivos com rostos sorridentes que foram moda nos anos 70 (...).

Os altos e baixos dão tempero à vida, mas, precisam ser vividos de forma equilibrada. Na contabilidade do coração, é a proporção entre emoções positivas e negativas que determinam a sensação de bem estar – pelo menos, essa é a conclusão resultante de estudos.

Nesse sentido é possível inferir que não se trata de evitar sentimentos desagradáveis para que se possa estar satisfeito durante todo o tempo, a vida toda.

Na verdade o que se propõe é que não se permita que situações e sentimentos tempestuosos desequilibrem as relações e o bem estar.

GOLEMAN (1995) esclarece que a arquitetura cerebral demonstra que em muitas situações o indivíduo detém pouco ou nenhum controle sobre quando será arrebatado pela emoção ou de qual emoção se trata. Porém, o autor garante que cada um pode decidir sobre quanto demora uma emoção.

Essa possibilidade de gerir a emoção é diferencial nas reações de ansiedade crônica, ira descontrolada, violência, depressão.

7 CONCLUSÃO

Conforme se constata, o ingrediente plasmador das relações em sociedade está afeto às emoções.

Segundo GOLEMAN, conforme foi constatado neste trabalho, as relações sociais hoje, dadas as características globais da sociedade, suscitam emoções de caráter negativo.

A sociedade carece repensar suas práticas, representações sociais, relações e emoções.

Isso pressupõe um processo educativo. O próprio processo educativo, por sua vez, requer uma redefinição de paradigmas que, conforme se constata, não podem mais priorizar, pautar e legitimar-se pelo viés da cognição.

Na verdade, embora reconhecendo que a sociedade precisa de um novo modelo de homem, assim como o mercado de trabalho e suas relações sociais de produção exijam um novo perfil de trabalhador, o processo educativo caminha, com seu processo, à margem das requisições da pós-modernidade.

Insistindo em manter o grande foco educador na cognição, a educação não implementa seus processos de ensino, desconsiderando em seus planos curriculares e de ensino a emoção como parte desse processo. Com isso, não busca subsídios para implementar uma ação que tenha por fim o desenvolvimento e a educação emocional.

Faz mister, portanto, que o processo educativo busque na alfabetização emocional um meio de possibilitar a construção de uma nova realidade social, na qual a essência humana prevaleça na esteira da mente emocional.

Isso se mostrou possível a partir de uma prática interdisciplinar na qual todas as disciplinas do currículo se predisponham a incrementar sua práxis, tendo por ingredientes a relevância do caráter emocional.

A alfabetização emocional, nessa perspectiva, se constitui em meio e fim, num programa de tratamento penal que, ao mesmo tempo em que serve de instrumento para a aprendizagem, seja também um fim a ser alcançado, possibilitando aos presos(as) o conhecimento e o controle de suas emoções, e o uso na busca de soluções criativas, mais justas, aos problemas que a sociedade pós-moderna impõe aos seus membros.

Diante dessa análise, fica constatada a origem da priorização da cognição, da razão enquanto elementos do desenvolvimento da aprendizagem.

Decorrente disso ficou explícita a sucumbência dos processos mentais mais positivos, em detrimento às emoções negativas, gerando relações injustas, cruéis, nas quais prevalece o medo, a raiva, o ódio.

O desenvolvimento da inteligência emocional emerge dessa análise como uma possibilidade de recriar o processo educativo, numa perspectiva de equilíbrio entre razão e emoção no âmbito do tratamento penal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMONIWICZ, Anete. *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus.
- ANTUNES, Celso. *A inteligência emocional e a construção do novo eu*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas: Ed. Papirus, 1996.
- _____. *Alfabetização Emocional*. 3. ed. São Paulo : Terra, 1996.
- _____. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- ARBEX JUNIOR, José. *Narcotráfico: um jogo de poder nas Américas*. São Paulo: Moderna, 1993.
- BRANDÃO, Zélia (Org.). *A crise dos paradigmas e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Ministério da Justiça. *Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil*.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- CARMO, Paulo Sérgio do. *A ideologia do trabalho*. 9. ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- CARR, David K.; LITTMANN, Ian D. *Excelência nos serviços públicos*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- CARVALHO FILHO, Francisco Luiz. *A prisão*. - São Paulo: Publifolha, 2002.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brandt. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo Cortez, 1995.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Política social, educação e cidadania*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

DIMERSTEIN, Gilberto. *Aprendiz do futuro*. São Paulo: Ática, 1997.

DURKHEIM, Emílie. *Lições de sociologia: a moral, o direito e o Estado*. São Paulo: Edusp, 1983.

ENGUITA, Mariano F. *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Estratégias em serviço social*. São Paulo: Cortez, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1995.

FERREIRA, Edson Raimundo. *Prisões, presos, agentes de segurança penitenciária, direitos humanos*. São Paulo: Loyola, 2001.

Fórum Internacional de Criminologia Crítica. Belém Amazônia: Edições Cejup, 1990.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 10. ed. São Paulo: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREUD, Sigmund. *O mal estar na civilização*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GENTILE, Pablo. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. 40. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOTMAN, John. *Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos*. São Paulo: Objetiva, 1997.

GUARESCHI, Pedrinho (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *Relações sociais e serviço social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1996.

KOHN, Alfie. *Punidos pelas recompensas: Os problemas causados por prêmios por produtividade*. São Paulo: Atlas, 1998.

LAURELL, Asa Cristina. *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1995.

MACEDO, Luiz. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MAGNOLI, Demétrio. *Globalização, estado nacional e espaço mundial*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

MANNONI, Maup. *Educação impossível*. Francisco Alves, out/2001.

MARTINS, Carlos Estevam. *A globalização da economia e a questão social*. Brasília: MPAS-SAS, 1996.

_____. *Da globalização da economia à questão da democracia*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOSCOVICI, Fela. *Razão e emoção: a inteligência emocional em questão*. 2. ed. Salvador: Casa da Qualidade, 1997.

NOGUEIRA, Nildo Ribeiro - *Múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica, 1998.

_____. *Uma prática para o desenvolvimento das inteligências múltiplas*. 29. ed. São Paulo: Érica, 1999.

OLIVEIRA, Juarez de. *Código de Processo Penal*. 29 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Ática, 1988.

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997.

PERRENAU, Felipe. *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1991.

PIRES, Cecília. *A violência no Brasil*. 15. ed. São Paulo : Moderna, 1997.

PRADO, Dandra. *O que é família*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RAUCH, Norberto Francisco. Reitor PUC/RS. *Tendências mundiais da educação*

para o século XXI.

Revista quadrimestral de serviço social. *Serviço social e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1996.

SADER, Emir. *PGS: liberalismo: políticas sociais*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. *Globalização e o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Sociedade civil e educação*. Campinas: Papyrus, 1992.

SINGER, Paul. *O capitalismo: sua evolução, sua lógica, sua dinâmica*. 15. ed. São Paulo: Moderna, 1996

TAVARES, Clotilde. *Iniciação à visão holística*. São Paulo: Nova Era, 1996.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1999.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução a pesquisas em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

WRIGHT, R. *O animal moral*. Rio de Janeiro: Campos, 1996.