



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FFCH
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI



MESTRADO

CLARA MUTTI VASCONCELLOS

EMOÇÕES E APRENDIZAGEM EM UM CURSO
PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
EMPREENDEDORAS

Salvador

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CLARA MUTTI VASCONCELLOS

EMOÇÕES E APRENDIZAGEM EM UM CURSO
PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
EMPREENDEDORAS

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA, DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA, COMO PARTE DOS
REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE MESTRE EM PSICOLOGIA.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLOGIA
SOCIAL E DO TRABALHO

ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. SÔNIA
MARIA GEUDES GONDIM

Salvador

2008

EMOÇÕES E APRENDIZAGEM EM UM CURSO
PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
EMPREENDEDORAS

TRABALHO FINANCIADO PELA FAPESB –
FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA DO
ESTADO DA BAHIA.

Salvador

2008

EMOÇÕES E APRENDIZAGEM EM UM CURSO
PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
EMPREENDEDORAS

CLARA MUTTI VASCONCELLOS

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dra. Elizabeth Loiola
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dra. Gardênia da Silva Abbad
Universidade de Brasília

Agradecimentos

Ao longo do processo de construção dessa dissertação, aprendi que não se constrói nada sozinho. Sempre precisaremos contar com o apoio tão importante e fundamental de outras tantas pessoas. E, hoje, eu só posso mesmo agradecer porque em cada momento que precisei de algo, sempre houve uma mão estendida disposta a me ajudar.

A começar pela professora Sônia Maria Guedes Gondim, que exerce com maestria o papel de ser orientadora, sendo que comigo não foi diferente: me deu autonomia, respeitando as minhas idéias, meu tempo de amadurecimento e confiando em mim todo o tempo; me deu força nos momentos que precisei, me apoiando e incentivando; me deu também orientações fundamentais que foram pra mim um guia. Além de tudo, me deu afeto e é para mim um grande exemplo de profissional no qual procuro me inspirar constantemente.

Agradeço também a Silvana Alvim e Douglas Burtet, pelo incentivo sincero, disponibilidade e apoio em tudo que precisei e também pela convivência sempre cheia de ensinamentos que levarei, com certeza, por toda a vida.

Outro apoio fundamental sem o qual essa dissertação não seria possível foi do SEBRAE-BA, que não só autorizou a realização da pesquisa, como também me forneceu todas as informações e contatos necessários para viabilizá-la.

Sou também muito grata aos instrutores do Empretec que contribuíram com idéias, comentários, informações, perguntas, além da disponibilidade e receptividade com relação à aplicação dos instrumentos durante o curso. A vocês, meus sinceros agradecimentos!

À Fapesb, pelo apoio financeiro que viabilizou a realização do trabalho

À minha tia Regina Gramacho pela disponibilidade, cuidado e carinho na revisão do meu texto, além do carinho de sempre!

Aos colegas do mestrado, especialmente Mirele Bonfim e Magno Macambira, pelo compartilhamento de informações, material, amizade e apoio psicológico necessário para manter a motivação e disciplina.

Aos professores do mestrado, especialmente Antônio Virgílio e Bete Loiola pelo apoio em momentos difíceis e cruciais e às contribuições dos professores visitantes nos seminários de qualificação.

Aos meus pais, principais responsáveis por quem sou hoje e, conseqüentemente por todas as minhas conquistas.

Às Psicólogas, todas elas, pelo companheirismo, amor, amizade, troca de conhecimentos, idéias, opiniões e todo tipo de críticas, pelos bons momentos, e pela alegria de saber que tenho com quem contar sempre.

E, finalmente, a minhas grandes amigas Clarissa Barreto, Lorena Magalhães e Mariana Morena pela companhia, paciência, torcida, apoio, compreensão das ausências, momentos de lazer e descontração; e principalmente pela amizade e amor de vocês que me deram, me dão e sempre me darão a alegria, força e motivação necessária para seguir em frente sempre.

“Aprender deveria ser uma das mais prazerosas e gratificantes experiências da vida; é o momento em que as pessoas podem se tornar o que elas são capazes de ser, alcançar todo o seu potencial. Deveria ser uma aventura, temperada com a excitação da descoberta.”

Michael Knowles (1984)

Resumo

O estudo teve como objetivo geral caracterizar os estados afetivos vivenciados frente a diferentes estratégias de ensino utilizadas em um curso para o desenvolvimento de competências empreendedoras, buscando, dessa forma contribuir para a compreensão da relação emoção - aprendizagem. Participaram do estudo 126 alunos inscritos no EMPRETEC, curso de abordagem comportamental e experiencial, com duração de nove dias e que visa desenvolver aspectos comportamentais de empreendedores. Os estados afetivos vivenciados pelos participantes foram avaliados em 13 momentos do curso através do método de amostragem temporal (*time-sampling method*). Além disso, 16 participantes voluntários concederam uma entrevista, ao final do curso, com o objetivo de melhor caracterizar os estados afetivos vivenciados por eles. Os resultados encontrados sinalizam que a estrutura do curso em torno de desafio e feedback favoreceu a emergência de estados afetivos indicadores de motivação. Observou-se também uma tendência à presença de um maior impacto emocional em atividades que se assemelham mais a situações reais, que enfatizam a autonomia e responsabilidade dos participantes. Outra tendência verificada foi o aumento na intensidade de estados afetivos negativos como raiva, frustração e arrependimento em atividades em equipe, ainda que estes permaneçam com médias baixas. Estes resultados são importantes na sociedade contemporânea onde se valoriza a utilização de metodologias de ensino vivenciais, colaborativas e que favoreçam a autonomia do aprendiz. Apesar disso, por tratar-se de um estudo exploratório em um caso específico, esses resultados não podem ser generalizados, o que sugere a realização de novos estudos para aprofundá-los.

Palavras-chave: Emoções; estados afetivos; aprendizagem experiencial; aprendizagem para o trabalho

Abstract

The general propose of this dissertation is to characterize the emotional states experienced by participants in different teaching strategies used in a course for entrepreneurial skills development. It intends, thus, giving a contribution for the comprehension of the relation between emotions and learning. This research involved 126 participants enrolled in EMPRETEC, a course of behavioural and experiential approach that has run for nine days and aims to develop behavioral aspects of entrepreneurs. The emotional states experienced by the participants were assessed in 13 moments of the course through the time-sampling method. In addition, 16 volunteers participating were interviewed in the end of the course in order to better characterize the emotional states experienced by them. The results indicate that the structure of the course around challenge and feedback encouraged the emergence of affective states indicators of motivation. There was also a tendency to find a greater emotional impact on activities that are more similar to real situations, which emphasize the autonomy and responsibility of the participants. Another trend was to occur increases in the intensity of negative emotional states like anger, frustration and regret in team activities, as though they remain low on average. These results are important in contemporary society where there is a recovery of the importance of encouraging autonomy of the apprentice and using experiential and collaborative methodologies for teaching. Nevertheless, this is an exploratory study of a particular case and these results can not be generalized, therefore is necessary other studies.

Key-words: Emotions; affective states; experiential learning; work learning

Lista de Figuras

Figura 1. Caminhos percorridos pelo estímulo emocional no cérebro. Fonte: adaptado de LeDoux, 1998, p.150	27
Figura 2. Modelo proposto por Boud e col (1985). Fonte: adaptado de Boud e Walker, 1990, p.67	53
Figura 3. Ciclo de Kolb. Fonte: adaptado de Kolb, 2000, p. 3	55
Figura 4. Modelo proposto por Jarvis (2006). Fonte: adaptado de Jarvis, 2006, p.23 ..	58
Figura 5. Modelo Analítico do Estudo	79
Figura 6. Intensidades dos estados afetivos agrupados por fatores no início do curso	97
Figura 7. Oscilação dos estados afetivos agrupados por fator nos 11 momentos do curso.....	103
Figura 8. Intensidades dos estados afetivos agrupados por fatores no final do curso ..	109
Figura 9. Médias de intensidade dos estados afetivos agrupados por fatores nas diferentes atividades	115
Figura 10. Médias de intensidade de cada estado afetivo em todo o curso	121

Lista de Tabelas

Tabela 1. Diferenciação entre Afeto, Emoção, Humor e Temperamento. Fonte: Gray e Watson, 2001	22
Tabela 2. Estados afetivos e seus respectivos significados relacionais. Fonte: Lazarus, 2006	31
Tabela 3. Estratégias ativas de ensino e estratégias para promover a reflexão. Fonte: Boud e Knights, 1996; Boud e Walker, 1990; Tonet e Mota, 2006.....	41
Tabela 4. Competências empreendedoras focadas no Empretec. Fonte: Morales, 2004.....	72
Tabela 5. Objetivos instrucionais e características das atividades investigadas	76
Tabela 6. Características demográficas dos participantes do estudo quantitativo	83
Tabela 7. Caracterização geral dos participantes do estudo qualitativo	84
Tabela 8. Distribuição dos momentos de aplicação do questionário estruturado	86
Tabela 9. Estados Afetivos que constavam no questionário estruturado	89
Tabela 10. Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos no início do curso.....	96
Tabela 11. Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos iniciais	108
Tabela 12. Variação de intensidade emocional por atividade	114
Tabela 13. Agrupamento das atividades segundo as características propostas no modelo analítico do estudo	116
Tabela 14. Oscilação dos estados afetivos agrupados nas atividades de aprendizagem direta	117

Tabela 15. Oscilação dos estados afetivos agrupados nas atividades de aprendizagem indireta	119
Tabela 16. Oscilação de alguns estados afetivos específicos nos diferentes momentos.....	122
Tabela 17. Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes ao Lançamento do Exercício Cria	142
Tabela 18. Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes à atividade Jogo dos Aros	142
Tabela 19. Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes à atividade Perdidos na Lua	142
Tabela 20. Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes à atividade Busca de Informações	143
Tabela 21. Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes à atividade Persistência	144
Tabela 22. Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes à atividade Eficiência	144
Tabela 23. Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes ao Lançamento do Livro dos Selos	145
Tabela 24. Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes ao Lançamento da Apresentação em Vídeo	145
Tabela 25. Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes à atividade Sapatos	146
Tabela 26. Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes à atividade Apresentação em Vídeo	146
Tabela 27. Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes ao Encerramento do Livro dos Selos	146

Sumário

Resumo.....	07
Abstract	08
Lista de Figuras.....	09
Lista de Tabelas.....	10
Apresentação.....	14
1. Emoções.....	19
1.1. O que são emoções.....	19
1.2. Aspectos fisiológicos das emoções.....	23
1.3. Aspectos psicológicos das emoções	27
1.4. Aspectos sociais das emoções	33
2. A inter-relação entre aprendizagem experiencial, de adultos e para o trabalho	36
2.1. A aprendizagem para o trabalho na sociedade contemporânea	36
2.2. A aprendizagem experiencial	46
3. O papel das emoções na aprendizagem de adultos	60
4. Delimitação do objeto de estudo	70
5. Método	82
5.1. Contexto da investigação	82
5.2. Participantes	82
5.3. Instrumentos	84
5.4. Procedimentos para a coleta de dados	90
5.5. Procedimentos para a análise de dados	93
6. Apresentação e Discussão dos Resultados	95
6.1. Comparação dos estados afetivos antes, durante e depois do curso	95
6.2. Análise da oscilação dos estados afetivos predominantes por atividade de ensino.....	113

6.3. Análise da oscilação de estados afetivos específicos ao longo do curso ...	121
7. Considerações Finais.....	129
8. Referências bibliográficas.....	134
Apêndice A: Questionário estruturado para mapeamento das emoções	140
Apêndice B: Roteiro da Entrevista	141
Apêndice C: Resultados sistematizados da Análise dos Componentes Principais nas atividades	142

Apresentação

Na sociedade atual, a demanda por aprendizagem constante e diversificada é cada vez maior. Segundo Pozo (2002), a disponibilidade de novos meios para acessar e armazenar informações e a valorização atual do conhecimento levam a um aumento qualitativo e quantitativo na demanda por aprendizagem. Ao mesmo tempo em que é preciso adquirir cada vez mais informações, essas são cada vez mais diversificadas e devem ser adquiridas em um grau de complexidade maior do que a simples retenção, uma vez que já existem outras formas de armazenar informação.

Para Pozo (2002), as práticas de aprendizagem utilizadas não avançaram no mesmo ritmo que as demandas, e a isso se deve grande parte dos fracassos de aprendizagem vivenciados pela sociedade. Essas práticas precisam ser reavaliadas e recriadas para promover um equilíbrio com as demandas a que precisam atender. Isso leva ao investimento e teste de novas práticas de aprendizagem, que requerem cada vez mais participação e envolvimento dos aprendizes.

Em acordo com essa tendência, percebem-se mudanças na área de aprendizagem para o trabalho, no sentido de valorizar cada vez mais a aprendizagem através da experiência direta ou indireta como forma de desenvolver competências. (Billet,1999)

A aprendizagem de adultos através da experiência possui algumas peculiaridades que não são englobadas pelos modelos teóricos de aprendizagem dominantes. Como exemplo temos a vivência de estados afetivos com relação ao processo de aprendizagem, que pode ocorrer em decorrência de experiências anteriores, do desconforto existente para o adulto por ter que reassumir o papel de aprendiz ou do próprio contato com as experiências de aprendizagem.

Considerando que esses estados afetivos possuem um papel relevante nesse tipo de aprendizagem, podendo favorecer ou dificultar a obtenção dos objetivos

instrucionais, além de contribuir para outros resultados de aprendizagem não previstos, Jarvis (2006) propõe um modelo teórico fundamentado em uma abordagem experiencial, existencial e humanista que leve em consideração o papel da ação, da cognição e da emoção na aprendizagem.

Embora esse modelo teórico sinalize para a importância da emoção na aprendizagem, como um dos meios de transformar a experiência, sendo considerada essencial para gerar no adulto uma motivação que o leva a perceber a necessidade da mudança em estruturas prévias de conhecimento e comportamentos, ele traz poucas informações sobre os antecedentes e conseqüentes das emoções em situações de aprendizagem, sendo necessários estudos empíricos que ajudem a compreender com mais clareza essas relações.

A partir da revisão de literatura nacional e internacional sobre a relação entre emoções e aprendizagem, percebe-se que até a década de 1990, o papel das emoções na aprendizagem era praticamente ignorado. Pekrun (2005), ao realizar uma reflexão sobre o progresso e os principais problemas na pesquisa sobre emoções em educação, afirma que este é um tema recente e que foi a partir desta década que alguns estudiosos na Europa, EUA e Austrália começaram a analisar as múltiplas dimensões das emoções de professores e alunos, suas fontes e desenvolvimento, e sua importância funcional para a aprendizagem e para o sucesso dos alunos.

Esses estudos iniciais referiam-se a situações de aprendizagem escolar ou acadêmica e, de uma forma geral, dedicavam-se a investigar o papel da ansiedade ou a relação entre as emoções vivenciadas, ao longo de uma atividade de aprendizagem, e a motivação ou interesse do aluno em prosseguir em uma tarefa.

Estudos sobre as emoções na aprendizagem de adultos e na aprendizagem para o trabalho são ainda mais recentes, sendo que a literatura encontrada utiliza uma

abordagem exploratória do tema, buscando uma base teórica que facilite a sua abordagem e/ou utilizando algumas situações concretas para buscar apontar alguns fatores que devem ser mais bem compreendidos na área. Apesar disso, o surgimento de artigos, teses, ensaios teóricos, livros ou capítulos de livro dedicados a esse tema indicam um aumento de interesse pela área.

Uma análise da literatura sobre emoção nas organizações e aprendizagem nas organizações permite apontar algumas possíveis justificativas para ausência de interesse pelo estudo das emoções em situações de aprendizagem nas organizações. Para Fineman (2001), o estudo das emoções nas organizações foi, durante muito tempo, negligenciado devido à concepção de que a organização deve ser racional e controlada, não havendo, assim, espaço para as emoções, consideradas disfuncionais.

Outro fator que pode ter contribuído para esse desinteresse foi a dominância dos modelos behaviorista e cognitivista da aprendizagem na literatura organizacional, já que o primeiro desconsidera o papel do sujeito nas situações de aprendizagem e o segundo enfatiza os aspectos cognitivos, privilegiando a analogia dos aprendizes com computadores, inibindo, assim, a investigação do papel das emoções nesse processo.

Subjacente a essas duas justificativas encontra-se a noção de cognição e emoção como processos mentais separados. Hoje, no entanto, há relativo consenso entre os teóricos (Damásio, 1996; Lazarus, 1991b; LeDoux, 1998; Zajonc, 1984) de que emoção e cognição estão fortemente inter-relacionados e se influenciam mutuamente, tornando-se difícil a compreensão de um sem o outro.

Phelps (2006), em uma revisão dos estudos sobre emoção, defende que as teorias e investigações mais recentes na área tendem a considerar os dois fenômenos, cada vez mais, como inter-relacionados, não sendo possível negar a influência de processos cognitivos em processos afetivos ou vice-versa.

Branscombe (1987) sinaliza para a importância de estudos das relações emoção e cognição que sejam aplicados na realidade social e não apenas de forma experimental em laboratórios e argumenta que a relevância desses estudos compensa a falta de controle gerada pelo fato de não se tratar de um experimento.

Diante disso, o presente estudo é também exploratório e tem como objetivo geral caracterizar os estados afetivos (emoções e sentimentos) vivenciados frente a diferentes estratégias de ensino utilizadas no Empretec, um curso que tem como objetivo o desenvolvimento de competências empreendedoras.

A presente pesquisa pretende trazer contribuições para os estudos das emoções no Brasil, já que ainda é um tema muito pouco explorado. Pretende-se contribuir para apontar direções para futuras investigações que contribuam para o aprofundamento do conhecimento sobre o tema. Os resultados da investigação trarão também contribuições para a psicologia instrucional e do treinamento, visto que ainda se conhece pouco sobre as questões afetivas envolvidas nesses processos de aprendizagem, sendo que esse conhecimento pode ser útil na elaboração de planejamentos instrucionais.

Na primeira seção, são apresentadas as divergências com relação ao conceito de emoções e o conceito utilizado nesse estudo; na segunda seção, a abordagem experiencial é apresentada como uma abordagem teórica que proporciona um conhecimento mais aprofundado da aprendizagem de adultos para o trabalho; na terceira seção são apresentadas reflexões encontradas em ensaios teóricos e em alguns estudos empíricos sobre as emoções na aprendizagem de adultos; na quarta seção são apresentadas as características do curso analisado no estudo; na quinta seção, o objeto de estudo é delimitado e são apresentados os objetivos geral e específicos; na sexta seção é relatada a metodologia utilizada; na sétima seção são apresentados e discutidos os resultados encontrados e na oitava seção são elaboradas as considerações finais sobre o estudo.

Emoções

Neste capítulo serão apresentadas algumas definições e diferenciações propostas por autores que estudam as emoções. Em seguida, é apresentado o modelo conceitual de emoções utilizado neste estudo e são aprofundadas questões referentes aos aspectos fisiológicos, psicológicos e sociais das emoções que foram considerados relevantes para uma melhor compreensão do objeto de análise do estudo.

1.1. O que são emoções

A primeira questão que se apresenta ao falar de emoções é o que estamos abarcando quando nos referimos a elas. As emoções compõem um fenômeno tão complexo e subjetivo que não é uma tarefa simples defini-las. LeDoux (1998), após expor uma lista de diferentes possibilidades de compreender o que seriam as emoções conclui que estas encontram-se entre aquele tipo de fenômeno que, embora todo mundo saiba do que se trata quando nos referimos a elas, é difícil de delimitar e precisar conceitualmente.

Um dos aspectos que contribui para essa dificuldade em delimitar o conceito de emoções é o fato de o fenômeno emocional ser composto de múltiplos elementos, o que traz uma diversidade de perspectivas através das quais se pode compreender o fenômeno, gerando, assim, diferentes abordagens teóricas, que levam a diferentes definições das emoções.

Zajonc (1998), em seu capítulo sobre emoções, escrito para o Handbook de psicologia social, afirma que uma completa definição de emoções seria equivalente a todo o capítulo e inclusive às suas referências. Isso ocorre, de fato, porque devido à diversidade de perspectivas teóricas, compreender uma definição resumida das emoções

para um determinado autor implicaria compreender a perspectiva teórica que encontra-se subjacente a essa definição.

Ele refere-se às emoções como sistemas complexos que implicam recursos psicológicos, interpessoais, sociais, culturais, além de envolverem processos neurofisiológicos, neuroanatômicos e neuroquímicos aos quais se engajam também a cognição e a motivação, estando presentes em todos os tipos de comportamento.

Para Zajonc (1998), definir completamente as emoções representa um desafio e, devido a isso, ele limita-se a definir uma reação emocional. A capacidade para reagir emocionalmente é a capacidade de distinguir entre as situações (presentes ou futuras) que podem ser ameaçadoras ou benéficas e responder adaptativamente a ela. Essa definição encontra-se de acordo com a sua perspectiva teórica que considera o afeto como uma reação primária a todo e qualquer evento.

James (1884), assim como os autores cujas teorias focalizam a análise dos aspectos fisiológicos da emoção, definem a experiência emocional como o conjunto de reações corporais frente a um estímulo. Outros autores focalizaram aspectos diversificados dos eventos emocionais e apresentam, devido a isso, diferentes definições.

O experimento realizado por Schachter e Singer (1962) demonstrou que, além da ativação fisiológica, fatores cognitivos e subjetivos também estavam presentes na forma como os sujeitos avaliavam e atribuíam as suas emoções. Esses resultados levam a um questionamento da definição proposta pelos interessados na fisiologia da emoção, visto que a experiência emocional passa a não poder ser definida apenas como reações corporais. Schachter e Singer (1962) propõem que a emoção pode ser considerada como uma ativação fisiológica associada a uma cognição congruente.

Seguindo a perspectiva cognitiva das emoções, Lazarus (1991a, 1991b) propõe uma definição das emoções em termos das condições necessárias e suficientes para que

ela ocorra. Para ele, as emoções ocorrem quando existe uma situação relacional de relevância pessoal para o indivíduo, uma avaliação da situação como ameaçadora, desafiante ou benéfica, um potencial de preparação para a ação e mudanças fisiológicas a elas associadas.

Os autores apresentados até o momento preocuparam-se em definir as emoções em termos dos processos que encontram-se envolvidos em uma situação ou evento afetivo ou emocional, mas não propuseram distinções entre emoções e outros eventos afetivos ou emocionais. Damásio (1996) propõe a distinção entre emoções e sentimentos, salientando que apesar de tratarem-se de processos muito relacionados, diferenciá-los é importante para fins científicos.

Segundo esse mesmo autor, as emoções são alterações fisiológicas que ocorrem no corpo frente a determinados estímulos. Os sentimentos seriam a percepção subsequente dessas alterações fisiológicas e a associação dessas sensações percebidas à situação desencadeante.

Outra diferenciação possível é entre emoções e sentimentos de um lado, e outros estados afetivos como o humor e o temperamento do outro. Com base na diferenciação proposta por Gray e Watson (2001), os *afetos* são uma categoria mais ampla que abrange a emoção e o humor. Para esses autores, os fatores que diferenciam emoção, humor e temperamento são: duração, objeto e estado. Com relação à emoção, trata-se de um estado de curta duração, apenas alguns segundos, e tem como foco um objeto específico e seu estado é breve. Quando se fala em humor, considera-se que é algo que pode durar de minutos a dias, não é dirigido a um objeto específico, e seu estado de duração é considerado longo. No temperamento, sua duração é de meses a anos, pois depende de características pessoais que se manifestam em diversos contextos, sendo por isso considerado duradouro.

Tabela 1: Diferenciação entre Afeto, Emoção, Humor e Temperamento

	Objeto	Duração	Estado
A	Emoção Tem como foco um objeto específico. Pode ser um estímulo interno ou externo.	Segundos	Breve
F			
E			
T	Humor Não tem um objeto específico. Pode se dirigir a vários objetos.	Minutos ou dias	Longo
O			
	Temperamento	Meses a anos	Duradouro

Fonte: Adaptado de Gray e Watson (2001), p.25

Levando-se em consideração a imprecisão conceitual gerada pelo fato de alguns autores referirem-se às emoções como um processo mais amplo, que envolve aspectos fisiológicos, cognitivos, subjetivos, sociais e interpessoais, enquanto outros autores procuram restringir e delimitar o conceito de emoções como forma de distingui-la de outros eventos emocionais ou afetivos, nessa dissertação, será adotada a expressão verbal “*estado afetivo*”, para designar um processo psicofisiológico desencadeado por um estímulo interno ou externo que prepara o indivíduo para a ação. Integram esse processo a percepção e avaliação subjetiva da situação emocional.

Apesar disso, em alguns momentos, o termo *emoções* também será utilizado como forma de preservar a linguagem utilizada pelos autores, e, nesses casos deverá ser entendido como relativo à experiência emocional em toda sua complexidade, referindo-se não só às reações fisiológicas frente a um estímulo, mas também à avaliação subjetiva desse evento, denominada por Damásio como sentimento.

Percebe-se que, embora se reconheça que as emoções possuem aspectos que nem sempre se tornam acessíveis à consciência, esse estudo irá limitar-se aos aspectos conscientes das emoções visto que métodos de auto-relato não trazem possibilidade de abarcar fenômenos que não passem pela consciência do indivíduo.

A seguir, serão apresentados alguns estudos e perspectivas teóricas que possibilitam compreender, de forma mais aprofundada, como vem sendo tratada a questão das emoções nos seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

1.2. Aspectos biológicos das emoções

Existem duas abordagens que enfatizam os aspectos biológicos das emoções. A primeira delas procura demonstrar, através de estudos transculturais, que as emoções são universais e, dessa forma, inatas e biológicas. A segunda preocupa-se em investigar os aspectos fisiológicos e neurológicos envolvidos no processo emocional ou, como descreve LeDoux (1998), procura compreender o caminho existente entre um estímulo e uma resposta emocional.

A primeira abordagem tem como base os estudos iniciais realizados por Darwin (1872) sobre a expressão das emoções nos homens e nos animais. Ele descreveu as expressões faciais relacionadas a cada emoção e procurou verificar se esse padrão de expressão era similar em diferentes culturas. Ele encontrou semelhanças entre a maioria dos padrões e pôde assim corroborar a sua hipótese de que as emoções são biológicas, universais e possuem uma função adaptativa.

O principal representante atual desta abordagem é Ekman (1999a, 1999b), que defende a existência de emoções básicas como alegria, tristeza, raiva, asco, surpresa e medo, que são universais e podem ser reconhecidas nas expressões faciais, independentemente de qualquer contexto cultural.

Em diversos estudos, sendo alguns realizados pelo método de julgamento (apresentação de fotos e solicitação de interpretação) e outros realizados com a própria medição das expressões faciais, ele encontra fundamento para essa hipótese, visto que em diversas culturas o grau de concordância dos sujeitos da pesquisa com relação às emoções é alto.

Para Ekman (1999a), alguns aspectos das emoções, aqueles que possuem funções adaptativas, são aprendidos não ao longo da história pessoal, mas, sim, ao longo da evolução da espécie. Seguindo a teoria de Darwin, só se adaptaram ao ambiente e sobreviveram proliferando a espécie, aqueles que possuíam a capacidade de sentir e expressar as emoções mais adequadas. Devido a isso, então, existem algumas emoções que são universais.

É preciso comentar também que Ekman (1999a) não nega a influência social, cultural e, até mesmo, da história pessoal nas emoções. Ele admite que são esses fatores que moldam e orientam em qual situação se deve sentir ou expressar determinada emoção. Segundo ele, nossa evolução nos dá emoções universais que falam algo sobre nós, mas o que dizem essas emoções não tem o mesmo significado para diferentes culturas.

A preocupação com os aspectos fisiológicos e neurológicos da emoção ou com o caminho percorrido entre um estímulo e uma resposta emocional também data do final do século XIX, quando James (1884) propõe que as emoções são a sensação das mudanças corporais ocorridas frente a um estímulo. Assim, para este autor, as mudanças corporais decorrem diretamente da percepção do fator estimulante e a emoção vem depois, como resultado dessa alteração. Daí surge a célebre frase que ajuda a resumir a sua teoria e que diz que as pessoas não choram porque estão tristes, elas estão tristes porque choram.

Os estudos de Cannon (1929, citado por LeDoux , 1998) demonstraram que a teoria de James não é viável, já que as respostas corporais, frente a diferentes emoções, são as mesmas ou muito parecidas, não permitindo uma distinção entre as emoções pela simples sensação das reações corporais. Cannon segue estudando a estimulação do sistema nervoso autônomo e traz contribuições sobre as reações fisiológicas frente a estímulos emocionais.

Estudos mais atuais sobre este aspecto das emoções (Damásio, 1996; LeDoux, 1998) abordam o seu aspecto neuropsicológico e procuram articular o fato de existirem algumas emoções universais e algumas respostas emocionais que antecedem a consciência com a necessidade de interpretação subjetiva das respostas fisiológicas. Ressaltam também a importância da avaliação cognitiva e das regras sociais em muitas respostas emocionais.

Para explicar o processo envolvido em uma resposta emocional, Damásio (1996) propõe a diferenciação entre emoções primárias e secundárias. Para ele, os organismos humanos possuem, desde o nascimento, um sistema neural que possibilita a vivência de emoções mediante estímulos específicos, sem a avaliação cognitiva prévia. Esse sistema permite a vivência automática de emoções quando determinadas características são percebidas nos estímulos em conjunto ou isoladamente. Um exemplo desse tipo de mecanismo é o fato de uma criança sentir medo, por exemplo, frente a algo muito grande, ou muito rápido, ou pontudo. As emoções vivenciadas, através desse mecanismo, são chamadas emoções primárias e, normalmente, referem-se às emoções vivenciadas na infância.

A maioria das emoções vivenciadas por adultos, entretanto, não ocorre através desse mecanismo, e são as chamadas emoções secundárias. As emoções secundárias ocorrem a partir de uma avaliação da situação, que permite recuperar da memória uma associação realizada em outro momento entre situações daquele tipo e emoções vivenciadas. A partir dessa avaliação, a emoção relacionada à situação é vivenciada.

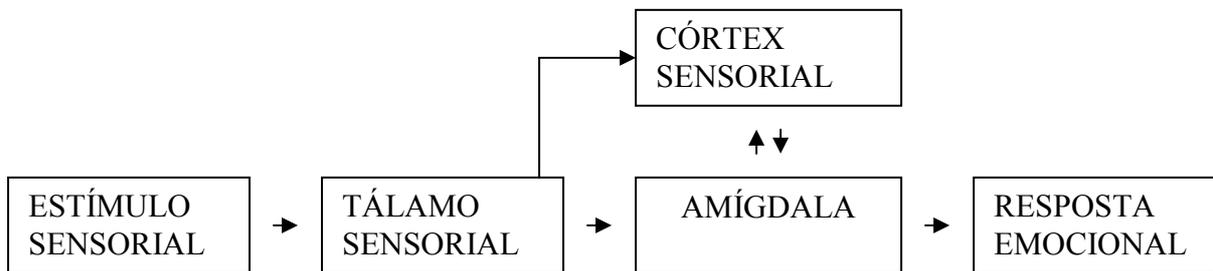
Dessa forma, percebe-se como as emoções secundárias utilizam, como base, os mesmos processos das emoções primárias, mas diferenciam-se desses últimos por contar com experiências anteriores que permitem associar determinadas emoções a uma situação. Um exemplo de emoção secundária seria a vivência de medo quando uma

pessoa é seguida por outra em decorrência de já ter vivenciado uma situação similar em que foi assaltado.

Percebe-se, assim, que para Damásio (1996), o processo emocional pode ocorrer independentemente de avaliação cognitiva (emoções primárias), embora, na maioria dos casos, ocorra em decorrência dessa avaliação. O processo emocional, então, normalmente se inicia com uma avaliação cognitiva e finaliza com outra avaliação, o sentimento, no qual se associa a circunstância à emoção vivenciada, atribuindo assim valor à situação. Essa avaliação será útil na próxima situação semelhante, quando for necessário antecipar a vivência de alguma emoção.

Com base nos estudos sobre o medo, LeDoux (1998) propõe um modelo neurofisiológico do processamento das emoções, no qual os estímulos emocionais externos chegam ao cérebro através do tálamo sensorial e são retransmitidos por duas vias simultâneas. Em uma via, o estímulo é diretamente conduzido para a amígdala (glândula localizada no cérebro responsável pelas reações emocionais automáticas). Na outra via, antes de ir para a amígdala passa pelo córtex sensorial (responsável pela avaliação da situação emocional). Dessa forma, em alguns casos, nos quais o estímulo vai diretamente para a amígdala, as reações emocionais ocorrem antes da avaliação cognitiva inicial, ou seja, independentemente dela e, nos casos em que passa pelo córtex sensorial, ela ocorre após uma avaliação cognitiva. Uma visualização dos dois caminhos percorridos pelo estímulo emocional, segundo o modelo de LeDoux (1998), encontra-se resumida na Figura 1 a seguir

Figura 1: Caminhos percorridos pelo estímulo emocional no cérebro



Fonte: LeDoux (1998)

O conhecimento de alguns aspectos biológicos das emoções é importante, visto que a mudança corporal é tida como um dos critérios que distingue as emoções de outros eventos, como, por exemplo, a cognição. Assim, é importante se perceber que papel vem sendo atribuído, atualmente, a essas mudanças corporais em um processo emocional. Nos próximos tópicos, será possível conhecer melhor o papel da pessoa e de sua avaliação da situação, assim como das normas sociais que interferem nesse processo, o que permitirá um entendimento mais completo de um estado afetivo.

1.3. Aspectos psicológicos das emoções

A abordagem psicológica do fenômeno emocional, segundo Fridja (2000), analisa esse fenômeno a partir da perspectiva do indivíduo, em especial, as habilidades motoras e cognitivas, e a capacidade de planejar e perseguir objetivos. São considerados importantes também nesse tipo de análise a história passada do indivíduo e as informações que ele traz armazenadas e a sua interação com o meio ambiente.

Dentro da perspectiva psicológica de estudo das emoções, uma das abordagens é a dos teóricos da avaliação (Lazarus, 1991a, 1991b) que consideram a avaliação cognitiva como um dos critérios sem o qual a reação emocional não ocorre. Essa

abordagem foi criticada, especialmente por Zajonc (1980, 1984) dando origem a um debate que vem contribuindo para o avanço das explicações psicológicas do fenômeno emocional.

Lazarus é um psicólogo clínico que dedica-se a investigar, experimentalmente, os processos de emoções, estresse e coping. Segundo o próprio Lazarus (2006), os psicólogos clínicos o consideram um psicólogo experimental e os psicólogos experimentais o consideram um psicólogo clínico.

Lazarus (1991a, 1991b) propõe uma teoria relacional, motivacional e cognitiva das emoções. A teoria é considerada *relacional* por considerar toda emoção como um processo gerado em uma relação pessoa-ambiente que envolve ameaças ou benefícios. A teoria é *motivacional*, pois afirma que as emoções só ocorrem em situações que, de alguma forma, são consideradas pelos indivíduos como importantes para o alcance de seus objetivos e metas pessoais. A teoria é também *cognitiva*, na medida em que considera que as emoções ocorrem como consequência de um processo de avaliação cognitiva (*appraisal*), que define o quanto a situação é significativa para o bem estar pessoal do indivíduo que avalia.

O conceito de appraisal é central na teoria de Lazarus (1991b) e o fato de ele considerar que a emoção opera através da mediação cognitiva vem gerando polêmicas e discussões. Zajonc (1980, 1984), apesar de admitir que em muitos casos as emoções decorram de processos cognitivos, apresenta evidências empíricas de que as pessoas são capazes de avaliar sua preferência ou não por algo mesmo quando não são capazes de reconhecê-lo posteriormente, o que indica que o processamento cognitivo não avançou além dos primeiros passos.

Ele apresenta também o argumento de que os processos afetivos precedem a cognição tanto na ontogênese (as crianças desde muito cedo expressam emoções) quanto na filogênese (animais também a expressam). Se, tanto as crianças que ainda não

desenvolveram por completo sua capacidade cognitiva, quanto os animais são capazes de vivenciar as emoções, então como podem todas as reações afetivas serem dependentes da mediação cognitiva? A partir desses argumentos, Zajonc (1980) apresenta a sua hipótese de que emoção e cognição ocorrem em sistemas parcialmente independentes, embora entrelaçados.

Como resposta, Lazarus (1991a) concorda que um estímulo não necessita passar por todo o processamento cognitivo para que a reação emocional ocorra. Assim, ele propõe uma diferenciação entre duas formas de cognição: *o conhecimento*, que é a percepção da pessoa sobre a forma como o mundo funciona (cognição fria) e *o appraisal* que se refere à avaliação do quanto alguma situação é relevante e potencialmente perigosa ou benéfica para as pessoas (cognição quente). Segundo ele, o appraisal pode ocorrer de duas formas: automática, rápida e não consciente ou de forma deliberada, mais lenta e consciente. A consideração de que o appraisal é uma condição necessária e suficiente para que ocorra a emoção, e a apresentação dessas duas vias através das quais o appraisal pode ocorrer, respondem parcialmente as questões colocadas por Zajonc (1980).

Devido às dificuldades inerentes aos estudos das emoções, esse debate ainda se encontra sem uma resposta definitiva. Entretanto, há aspectos em que os dois autores concordam e que parecem também em concordância com os estudos neuropsicológicos de Ledoux (1998) e Damásio (1996). São consensuais a idéia de que as reações emocionais envolvem algum processo de avaliação com relação ao objeto que indica a tendência de aproximação ou evitação com relação a esse objeto e que esse processo pode ocorrer de forma rápida e automática independentemente de o estímulo ter passado por todo o processamento cognitivo. Além disso, há também um consenso de que o processamento cognitivo dos estímulos é também uma fonte importante de geração de

emoções nos seres humanos. Serão apresentados a seguir mais alguns detalhes referentes às teorias da avaliação.

Além do conceito de *appraisal*, mais três conceitos são importantes para compreender a teoria apresentada por Lazarus (1991b). O primeiro é o conceito de *fluxo de ações e reações* que fazem parte do processo de interação com o ambiente e com outras pessoas no qual as emoções são geradas. O segundo é o conceito de *significado relacional* ou *tema relacional central*, que corresponde ao resultado do processo de appraisal, ou seja, é o significado pessoal atribuído à situação pela pessoa. É a forma como uma situação é vista pela pessoa com relação aos seus objetivos pessoais. Assim, uma pessoa que recebe um presente, pode interpretar a situação de diversas formas, desde ofensiva e irônica até uma atitude extremamente altruísta, e as emoções geradas estarão diretamente relacionadas com este significado relacional. O terceiro conceito é o processo de *coping* e refere-se ao esforço de gerenciar demandas adaptativas e as emoções que elas geram.

O processo emocional proposto por Lazarus (1991b) envolve uma determinada relação da pessoa com o ambiente, onde ocorrem contínuos fluxos de ação e reação. Nesse processo, a pessoa avalia a situação com relação à importância para o alcance de seus objetivos pessoais e com relação à significância para o seu bem estar pessoal, determinando se a situação é de alguma forma ameaçadora ou se é benéfica. Como resultado desse processo, que ele denomina appraisal, a pessoa estabelece um significado relacional para aquela situação e, de acordo com este significado relacional é gerado um determinado estado emocional. Esse estado emocional dá origem a um processo de coping que irá mediar a resposta emocional.

O processo de appraisal e o significado relacional são influenciados por características pessoais como hierarquia das metas, crenças e recursos, assim como da

história do relacionamento, que se refere ao que ocorreu no passado entre os participantes e às expectativas que esse passado evoca. (Lazarus, 2006).

Lazarus (2006) defende que a noção de appraisal possibilita compreender a variedade de reações emocionais que normalmente ocorrem frente ao mesmo estímulo e, ao mesmo tempo, permite uma busca de regularidade no processo emocional, propondo que determinados significados relacionais sempre estarão associados a determinadas emoções.

Dessa forma, ele afirma que um avanço dos estudos nessa perspectiva permitiria fazer inferências de estados emocionais a partir do conhecimento de como o sujeito pensa e avalia a situação, assim como também do modo como o sujeito avalia a situação a partir do conhecimento dos seus sentimentos. Com base nesse pressuposto, Lazarus (2006) associa os significados relacionais a 15 estados emocionais.

Tabela 2: Estados afetivos e seus respectivos significados relacionais

Emoção	Significado Relacional
Raiva	Uma conduta ofensiva contra mim
Ansiedade	Encarar uma ameaça existencial incerta
Medo	Confrontar um perigo físico imediato, concreto e opressivo.
Culpa	Ter transgredido um imperativo moral
Vergonha	Ter fracassado na manutenção de um ego-ideal
Tristeza	Ter experienciado uma perda irreversível
Inveja	Desejar o que outra pessoa tem e sentir-se privado na sua ausência
Ciúmes	Culpar uma terceira pessoa pela perda ou ameaça de perda da proteção ou do amor de alguém.
Felicidade	Fazer um progresso razoável em direção ao alcance de um objetivo
Orgulho	Um acréscimo na estima gerado pela realização de algo considerado de valor por si mesmo ou por um grupo com o qual se identifica.
Alívio	Mudança em uma situação de tensão que era incongruente com os objetivos pessoais
Esperança / Expectativa	Medo de que aconteça o pior, acompanhado da aspiração de que aconteça o melhor e da crença de que a melhora desejada é possível.
Amor	Desejo ou vivência de afeição, normalmente, mas não necessariamente recíproca.
Gratidão	Apreciação de uma doação altruística

Fonte: Traduzido de Lazarus (2006), p. 16

Percebe-se, desse modo, a tentativa do autor em sistematizar as avaliações dos eventos que se encontram normalmente associadas à vivência de cada estado emocional, iniciativa considerada relevante para o avanço no estudo das emoções segundo a perspectiva da avaliação.

É preciso reconhecer, porém, que existem múltiplos fatores envolvidos entre a avaliação de um evento e a atribuição de uma emoção. Por exemplo, a forma como a pessoa interpreta os dados sociais e culturais com relação à vivência das emoções e seu repertório de conhecimento emocional, o que torna cada vez mais complexo o processo de fazer inferências sobre o estado emocional a partir da avaliação de um evento e vice-versa.

De acordo com Zajonc (1984), não é uma tarefa fácil demonstrar, empiricamente, que esse processo de avaliação cognitiva preceda a reação emocional. Alguns estudos, porém, demonstraram que a avaliação cognitiva do estado fisiológico é um aspecto importante das emoções. Schachter e Singer (1962), por exemplo, conduziram um experimento em que foram manipulados o estado de ativação fisiológica do indivíduo através de uma injeção de epinefrina; o grau de informação sobre os efeitos da epinefrina no corpo; e a situação de interação que o indivíduo se encontrava (os sujeitos poderiam interagir em uma situação forjada para gerar euforia ou raiva).

Os resultados desse experimento demonstraram que os sujeitos que receberam as injeções de epinefrina e não foram corretamente informados sobre seus efeitos atribuíam o seu estado emocional de acordo com a avaliação cognitiva dos eventos situacionais mais fortemente do que os que não receberam a injeção ou foram informados corretamente sobre os efeitos da epinefrina. Esses resultados demonstram

que as emoções são compostas de ativação fisiológica e de avaliação cognitiva que mostram-se importantes no momento de avaliar e distinguir entre os próprios estados emocionais, assim como para justificá-los e interpretá-los.

Percebe-se, assim, que a cognição de fato é vista como um aspecto importante do processo emocional, apesar de não ser possível distinguir com clareza o seu papel nesse processo. Não se pode afirmar que ela seja a causa das reações emocionais ou se ela é uma avaliação posterior feita para justificar o estado fisiológico. Entretanto, é possível afirmar que, apesar de as reações afetivas frente às situações serem diferentes de indivíduo para indivíduo, o processo de atribuição e interpretação da emoção remete a fatores que indicam como a situação foi avaliada cognitivamente pela pessoa ao se levar em conta a situação vivenciada, a história passada do indivíduo com relação àquela situação, e uma série de normas e valores sociais e culturais que indicam como se sentir em cada situação.

1.4. Aspectos sociais das emoções

Outro aspecto importante no estudo das emoções é a sua característica social. Autores como Averill (1983) e Hochschild (1979, 1983) trazem contribuições para a compreensão deste aspecto das emoções. Averill (1983) defende que as emoções devem ser compreendidas a partir da perspectiva do construtivismo social.

Essa perspectiva segue quatro assunções básicas: a primeira é de que as emoções ocorrem na pessoa como um todo e, portanto, não podem ser divididas em sub-classes. A segunda é que as emoções devem ser compreendidas como síndromes múltiplas e complexas e que, por isso, nenhum elemento por si só é necessário ou suficiente para que ela ocorra. A terceira é a suposição de que as regras que governam e organizam os vários elementos da síndrome são sociais, em sua origem, e a quarta é a de que as emoções possuem uma função dentro do sistema social ou, ao menos, estão

relacionadas com outros comportamentos que possuem uma função social. (Averill, 1983).

Assim, a emoção pode ser entendida como um fenômeno socialmente construído a partir da linguagem e das normas sociais que, de certa forma, ditam e orientam as experiências emocionais em diversas situações. Averill (1983) propõe também que o grau em que esse roteiro de orientação é pré-definido varia de situação para situação, sendo que algumas exigem maior grau de criatividade emocional.

Hochschild (1979, 1983), com a sua teoria sobre o trabalho emocional, demonstra algum grau de concordância com a proposta de Averill (1983), já que ela sugere que existem regras de expressão, ou seja, regras sobre o tipo de emoção a ser expressada em determinadas situações, e que os indivíduos as gerenciam para expressá-las de acordo com essas regras.

A principal diferença entre essas duas perspectivas é que enquanto Averill (1983) defende que as normas socialmente compartilhadas influenciam a sensação e a expressão das emoções, Hochschild (1979) considera influência dessas normas na expressão das emoções, e não nas sensações, daí surgindo a necessidade de gerenciar o que é sentido e o que é expressado.

Essas duas perspectivas não são excludentes uma vez que ambas demonstram a importância das normas sociais nas emoções e, cada uma dentro de sua unidade de análise pode ser compreendida sem que a outra seja negada. Portanto, admite-se que a cultura e a sociedade definem em que momento e em que situação determinadas emoções são vivenciadas. Isso explica o fato de muitas vezes as emoções encontrarem-se de acordo com a expectativa social, como propõe Averill (1983).

Hochschild (1979) reconhece, na sua teoria, essa possibilidade de as emoções estarem de acordo com o que é esperado socialmente, mas, procura focar sua análise nos casos específicos em que as regras de expressão emocional encontram-se

incongruentes com as expectativas sociais e culturais, de forma que a pessoa vivencia emoções que não estão de acordo com as regras de expressão daquele ambiente, e, portanto, precisa gerenciá-las. Apesar de ser compreensível que uma pessoa vivencie a emoção de raiva ou cólera quando agredida injustamente por alguém, existem situações, como, por exemplo, um atendimento a um cliente, em que essa emoção não pode ser expressada, o que exigiria gerenciamento pessoal para controlar tais manifestações.

Percebe-se, assim, que a vivência e expressão das emoções ocorrem sob a influência de uma série de normas sociais e culturais, assim como do contexto específico em que a situação é vivenciada. As normas sociais e culturais são levadas pelo indivíduo para a situação e influenciam a sua forma de avaliá-la e interpretá-la, determinando assim a sua reação emocional. Os contextos específicos informam, de forma explícita ou implícita, que tipos de emoções devem e podem ser expressadas naquela situação.

Para finalizar este capítulo ressalta-se que seu objetivo foi o de evidenciar algumas divergências conceituais na literatura sobre emoções e aprofundar o entendimento com relação a seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais. No capítulo que se segue serão apresentadas as inter-relações entre a aprendizagem experiencial, a aprendizagem de adultos e a aprendizagem para o trabalho a fim de que, a seguir, possa ser discutido o papel das emoções na aprendizagem de adultos.

2. A inter-relação entre aprendizagem experiencial, de adultos e para o trabalho

Este capítulo está estruturado com a finalidade de apresentar a abordagem experiencial como uma perspectiva teórica que contribui para uma compreensão mais aprofundada da aprendizagem de adultos para o trabalho. Para isso, inicialmente, será apresentada uma visão panorâmica da aprendizagem para o trabalho na sociedade contemporânea, destacando algumas peculiaridades da aprendizagem de adultos e, em seguida, a abordagem experiencial será descrita com o intuito de assinalar suas principais características e deixar claras as semelhanças e diferenças com relação aos modelos teóricos dominantes no estudo da aprendizagem. Serão apresentados também alguns dos principais modelos teóricos da abordagem experiencial que contribuem para a compreensão da aprendizagem de adultos para o trabalho.

2.1. A aprendizagem para o trabalho na sociedade contemporânea

A aprendizagem é um processo fluido que pode acontecer a qualquer momento em que o indivíduo precise desenvolver novos repertórios para se adaptar ao seu ambiente. Na sociedade atual, onde as mudanças são cada vez mais rápidas e constantes, os indivíduos são desafiados a aprenderem continuamente, desenvolvendo diversos tipos de habilidades e repertórios que lhes permitam lidar, adequadamente, com os resultados dessas mudanças.

As organizações têm adotado estruturas flexíveis, que permitem uma adaptação rápida ao ambiente, o que as levam a criar postos de trabalho mais fluidos e menos definidos, demandando assim, que os indivíduos possuam competências que os façam atuar bem em diversas funções, solucionar problemas diversos, buscar o próprio conhecimento e generalizar o conhecimento adquirido.

Esse novo perfil profissional exigido pela sociedade difere daquele da era moderna, quando se exigiam conhecimentos e habilidades especializados, e tem levado um número cada vez maior de adultos a se engajarem em atividades de ensino-aprendizagem, seja em busca de uma maior especialização, de aperfeiçoamento, atualização constante, de uma elevação do nível de escolaridade ou de alternativas que lhes proporcionem desenvolvimento pessoal e profissional.

Pozo (2002) afirma que, atualmente, se vive em uma *sociedade de aprendizagem*, que impõe a seus membros demandas de aprendizagem tão numerosas, variadas e complexas como nunca ocorreu em outras sociedades. As novas demandas de resultados de aprendizagem vão além da mera aprendizagem associativa ou memorização de conteúdos e exigem uma aprendizagem mais ampla, envolvendo habilidades sociais, procedimentos e a regulação do próprio processo de aprender (meta-cognição).

As organizações e os indivíduos enfrentam, assim, o desafio de desenvolverem modos de promover, de forma rápida aprendizagens cada vez mais complexas e diversificadas. Diante desse desafio, ganha força a noção de competências, já que leva em consideração a diversidade e a complexidade das demandas de aprendizagem, procurando articulá-las aos resultados organizacionais para torná-las competitivas e adaptadas às mudanças.

Essas características ficam evidenciadas na definição de competências dada por Carbone, Brandão, Leite e Vilhena (2005): “combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor às pessoas e às organizações” (Carbone e col, 2005, p43).

Levando em conta a necessidade de se desenvolver competências, é possível perceber, na literatura sobre aprendizagem para o trabalho, a tendência a se valorizar

cada vez mais a utilização de estratégias de ensino que se baseiem em experiências práticas de trabalho (aprendizagem situada) ou em simulações dessas situações em ambientes educacionais formais.

Com relação à aprendizagem situada, Billet (1999) defende que a maioria dos trabalhadores quando perguntados sobre como aprenderam a trabalhar respondem que o fazem praticando ou observando os colegas no próprio ambiente de trabalho. A pesquisa qualitativa realizada por Osbi (2007) com gerentes da cidade de Salvador – BA mostra-se concernente com isso, já que, ao serem perguntados como desenvolveram as competências necessárias ao seu trabalho, afirmaram que tal aprendizado ocorreu na prática cotidiana do exercício funcional.

Billet (1999) considera que as atividades em que os indivíduos se engajam, no ambiente de trabalho, influenciam o conhecimento adquirido, e, que, dessa forma há um repertório oculto, em cada local de trabalho, que levará a diferentes resultados de aprendizagem não intencionais, desejáveis ou não para a organização. Barnett (1999) defende que a aprendizagem encontra-se enraizada no trabalho, embora ela seja bloqueada quando o trabalho se torna demasiado repetitivo.

Se a aprendizagem obtida no contato cotidiano com o trabalho é fundamental para adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências necessárias, a aprendizagem formal nas salas de treinamento ou sala de aula, embora importantes, mostra-se insuficiente para atender às demandas de aprendizagem geradas no ambiente organizacional (Beckett, 1999). O trabalho passa, então, a ser percebido como um lugar para dividir e criar conhecimento, um local de constante solução de problemas, sendo assim considerado como um local adequado para a aprendizagem (Mattews & Candy, 1999).

Em acordo com os argumentos apresentados, Beckett (1999) propõe um modelo de aprendizagem orgânica, que se define por trazer à consciência o que é aprendido

enquanto o trabalho é realizado. Ele sugere três possibilidades de orientação formal da aprendizagem no ambiente de trabalho: i) tutoria, ii) orientação com foco em projetos e iii) treinamento com base em competências.

Na tutoria, o tutor tem um papel fundamental no processo de aprendizagem por orientar o aprendiz a colocar em prática o conhecimento adquirido. A aprendizagem com foco em projetos orienta o processo de aquisição de novos conhecimentos e habilidades para atingir metas pré-definidas. A estrutura de competências fundamentais ao exercício funcional também vem sendo usada para orientar a escolha de estratégias de ensino no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos. Dessa forma, o autor propõe novas possibilidades de formalização da aprendizagem no trabalho que se diferem dos treinamentos tradicionais.

No caso dos treinamentos com base em competências, esses são estruturados com base nos resultados a serem alcançados e em objetivos pré-definidos (Gonczi, 1999). Abbad, Zerbini, Carvalho e Meneses (2006) afirmam que a primeira etapa do planejamento instrucional é a transformação das necessidades de treinamento em descrições precisas dos conhecimentos, habilidades e atitudes esperados do aprendiz após o treinamento, os chamados objetivos instrucionais.

Bloom e colaboradores (1972) dividiram os objetivos educacionais em cognitivos, afetivos e psicomotores.

Os *objetivos cognitivos* enfatizam a recordação ou reprodução de conteúdo, a reorganização desse conteúdo, a associação com outras idéias e a identificação e solução de problemas. Os *objetivos afetivos* enfatizam o grau de aceitação ou rejeição com relação a alguma idéia ou conteúdo, podendo variar desde o direcionamento da atenção para o objeto foco de aprendizagem, até a identificação e internalização do conteúdo aprendido. Muitos desses objetivos são encontrados em forma de valores, atitudes, predisposições e interesses esperados dos aprendizes. Os *objetivos*

psicomotores enfatizam habilidades musculares ou motoras e atos que requerem coordenação neuromuscular. Essas habilidades começam com a observação de como outras pessoas realizam o movimento, passam pelo posicionamento, execução, automatização, até a obtenção do domínio completo do movimento.

Depois de definir os objetivos instrucionais, é possível planejar as atividades instrucionais e sua avaliação. O planejamento instrucional consiste, então, em elaborar e escolher estratégias de ensino que permitam alcançar os objetivos instrucionais.

O desenho instrucional dependerá do tipo de objetivo que se pretende alcançar, podendo variar com relação a vários aspectos como o grau de responsabilidade e papéis do aprendiz e do facilitador; o grau de planejamento prévio dos conteúdos e recursos de aprendizagem e o uso de metodologias práticas e vivenciais.

Eickmann, A. Kolb e D. Kolb (2002), a partir de um estudo em que comparam os estilos de aprendizagem e as estratégias de ensino utilizadas em cursos de artes e administração, apontam que diferentes tipos de estratégias de ensino levam a diferentes formas de aprendizagem e são mais ou menos efetivos para determinados resultados. Sugerem, então, que estratégias de ensino com foco no afeto (sentimento e emoções) são mais efetivas para o desenvolvimento de habilidades relacionais, enquanto as orientadas para o pensamento são mais recomendadas para as habilidades analíticas.

Tonet & Mota (2006) sinalizam que as novas demandas de aprendizagem das organizações, cada vez mais voltadas para aprendizagens no domínio afetivo–emocional, levam a uma transformação dos sistemas de TD&E e a uma maior ênfase no uso de estratégias ativas e experienciais. Nas situações geradas por esses tipos de estratégia, o aprendiz precisa se manter mental, emocional e fisicamente ativo explorando esses três caminhos de aprendizagem e podendo chegar assim a resultados diversos.

As autoras supracitadas apresentam como estratégias ativas de ensino: o estudo de caso, as discussões em grupo, a dramatização, os jogos de treinamento e o role-playing. Boud e Knights (1996) sugerem a utilização de diários de aprendizagem, parcerias de aprendizagem e contratos de aprendizagem, como forma de favorecer a reflexão sobre a experiência. Outra sugestão de estratégia de ensino, para facilitar a aprendizagem experiencial é a análise de incidentes críticos, que pode se dar a partir de estudos de caso, da experiência própria dos participantes, de vídeos ou de role-playing (Boud & Walker, 1990). Algumas dessas estratégias de ensino encontram-se brevemente descritas na Tabela 3.

Tabela 3: Estratégias ativas de ensino e estratégias para promover a reflexão

Jogos de Treinamento
Consiste em atividades lúdicas que envolvem o cumprimento de regras prescritas para vencer um desafio, podendo ser individuais ou em equipe, cooperativos, competitivos ou envolver cooperação mútua e competição a depender do objetivo para o qual foi elaborado. Podem ser utilizados para que os participantes possam vivenciar situações relacionadas ao seu desempenho profissional, fornecendo ao capacitador a possibilidade de avaliar alguns aspectos do comportamento dos mesmos e discuti-los, fornecendo feedback.
Dramatização
Consiste na representação de uma situação- problema, real ou imaginária, com o objetivo de discutir e ampliar as possibilidades de percepção e atuação em situações similares. Podem ser utilizadas como forma de treinar e desenvolver habilidades e também para demonstrar um caso para discussão.
Role-playing (Desempenho de papéis)

Consiste em uma forma específica de dramatização, na qual os participantes são orientados a desempenhar alguns papéis em uma situação, sem receber roteiros previamente formulados. Os participantes devem contar com a improvisação e os resultados irão trazer um retrato espontâneo da forma como percebem a situação ou o papel representado.

Pode ser utilizado para se discutir atitudes e preconceitos com relação a uma situação, para resolver conflitos entre pessoas que ocupam diferentes papéis ou dar ao participante a oportunidade de vivenciar uma situação semelhante à que vivenciará em sua vida profissional, recebendo feedback do capacitador com relação a esse desempenho.

Estudos de caso

Consiste em apresentar ao aprendiz uma situação real ou fictícia para ser discutida em grupo. A forma de apresentar o caso pode ser uma descrição, narração, diálogo, dramatização, seqüência fotográfica, filme ou artigo jornalístico.

Pode ser utilizado para atender a objetivos instrucionais de análise crítica, solução de problemas e tomada de decisão. Deve permitir ao aprendiz desenvolver essas habilidades de acordo com a forma como elas serão exigidas dele futuramente em outras situações.

Diários de Aprendizagem

Consiste em solicitar aos aprendizes que mantenham um diário periódico no qual registrem e comentem sua experiência como aprendizes. São úteis para estimular o aprendiz a refletir sobre a sua experiência, facilitar a avaliação processual da sua aprendizagem e auxiliar a fundamentar as avaliações finais, quando essas são auto-avaliativas.

Parceiro de Aprendizagem

Consiste em estimular os aprendizes a se associarem a um parceiro de aprendizagem no início do curso. Esse parceiro será alguém com quem ele discutirá os conteúdos aprendidos, explorará seus interesses e trocará trabalhos para comentários. Procura-se, com isso incentivar a observação de diferentes perspectivas sobre os assuntos e favorecer a análise crítica.

Contrato de Aprendizagem

Refere-se a uma negociação com cada aluno sobre as tarefas de aprendizagem que são do seu interesse e ajuste às propostas e material do curso. Representa uma forma de levar em consideração as intenções e experiências anteriores dos aprendizes no desenho do curso, representando uma forma de motivação e responsabilidade destes pelo seu processo de aprendizagem.

Fontes: Boud e Knights, 1996; Boud e Walker, 1990; Tonet e Mota, 2006

Um dos maiores desafios ao conceber a aprendizagem formal a partir de objetivos instrucionais é a dificuldade de prever com exatidão os resultados decorrentes da interação dos aprendizes com as estratégias de ensino, visto que, em todo evento educacional deve-se contar com o inesperado e misterioso encontro de vários seres humanos e suas formas de pensar e perceber as situações que lhe são apresentadas (Gonczi, 1999).

Quando se trata de aprendizagem de adultos, essa consideração torna-se ainda mais relevante visto que estes já passaram por uma educação formal (experiências escolares anteriores) e por uma série de outras experiências. Chegam ao ambiente de aprendizagem com um repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes que, se por um lado, auxiliam a aprendizagem, na medida em que há conhecimentos anteriores com os quais relacionar o que se aprende, por outro, podem dificultá-la, na medida em que os conteúdos da aprendizagem exigem algum nível de reformulação do conhecimento, das formas de fazer e das atitudes e valores incorporados.

Nesse sentido, a experiência prévia que o aprendiz leva para a situação de aprendizagem é considerada por alguns autores (Boud, 1994; Boud & Walker, 1990; Jarvis, 2006; Knowles, 1984; Rogers, 1969) como princípio básico da aprendizagem de adultos, o que torna necessário que o desenho instrucional permita conciliar as diferenças de conhecimentos, formas de pensar e agir, objetivos e identidades.

Com relação a isso, levar em conta o perfil da clientela, além dos objetivos instrucionais, no momento de definir as estratégias de ensino, conforme proposto por Abbad e col (2006), mostra-se uma alternativa importante.

As motivações e o foco de interesse são outros aspectos que devem ser levados em consideração na aprendizagem de adultos. Diferentemente das crianças que se

engajam em atividades de aprendizagem, muitas vezes por motivações externas, estimulados por pais e professores, os adultos buscam, de modo intencional, as situações de aprendizagem para atingir seus objetivos, o que repercute na motivação durante o processo de aprendizagem.

Com relação a isso, algumas revisões de literatura na área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) vêm demonstrando que a motivação para aprender prediz mais fortemente o sucesso individual em treinamentos do que capacidades cognitivas ou variáveis demográficas (Abbad, Pilati & Pantoja, 2003; Colquitt, Le Pine & Noe, 2000).

Associado a esse aspecto, encontra-se outra particularidade da educação de adultos que se refere à preparação para a aprendizagem. Enquanto no modelo tradicional pedagógico, a preparação da criança para a aprendizagem é considerada decorrente da idade, na aprendizagem de adultos a preparação para a aprendizagem decorre da percepção do sentimento de que é necessário fazer algo para melhorar sua *performance* na vida pessoal ou profissional (Knowles, 1984).

Nem sempre é possível esperar que o aprendiz sinta essa necessidade, e Knowles (1984) considera que o papel do facilitador é essencial no desenvolvimento da necessidade de aprendizagem sobre o que se vai aprender. Nesse sentido, é importante utilizar técnicas que permitam ao aprendiz diagnosticar as lacunas com relação à situação em que ele está e onde quer chegar.

Segundo Abbad e Borges Andrade (2004) um dos grandes desafios no planejamento de treinamentos é garantir um alto grau de estruturação de eventos instrucionais e, ao mesmo tempo, levar em consideração as diferenças individuais dos participantes. Estudiosos da aprendizagem em adultos (Knowles, 1984; Rogers, 1969)

propõem que uma forma de levar a cabo esse desafio é a responsabilização do aprendiz pelo seu processo de aprendizagem e a mudança no papel do facilitador.

Assim, nota-se que as novas demandas no mundo do trabalho tornam imperativo o desenvolvimento de diversos tipos de competências, o que tem levado a novas tendências com relação aos programas de TD&E, já que o desenvolvimento de competências vai além da aprendizagem de conceitos e está associado a uma mudança comportamental e de atitudes, que tornam necessário novas estratégias de ensino. Associado a isso, estudiosos da aprendizagem de adultos esforçam-se em sistematizar princípios de ação e modelos que auxiliem na definição e escolha dessas estratégias.

Beckett (1999) aponta que há uma tendência a substituir a visão behaviorista tradicionalmente dominante no estudo da aprendizagem no trabalho por uma perspectiva humanista, centrada na riqueza holística e nos aspectos individuais da experiência humana. A psicologia humanista inicia com as razões, motivos e valores do indivíduo e procura estruturar a experiência para melhores resultados de aprendizagem.

Em compatibilidade com essa tendência, a abordagem experiencial surge, na década de 1980, como uma alternativa ao sistema tradicional de ensino (Dewey, 1938) e busca incorporar novos elementos aos modelos teóricos de aprendizagem até então dominantes. Segundo Andersen, Boud e Cohen (2000), a aprendizagem com base na experiência é de particular interesse para educadores de adultos, pois abarca aprendizagem formal, informal, continuada, incidental e no trabalho. Essa abordagem será discutida na seção seguinte.

Trata-se, assim, de uma perspectiva de compreensão da aprendizagem como um processo amplo que ocorre através da experiência, seja ela resultado da aprendizagem informal ou formal, no próprio trabalho ou em salas de aula. A aprendizagem experiencial, portanto, não é um tipo de aprendizagem, mas uma abordagem de entendimento de como o processo de aprendizagem humana ocorre.

Didier e Lucena (2008) afirmam, no entanto, haver três pontos de intersecção das abordagens situada (no trabalho) e experiencial: ambas valorizam o engajamento do aprendiz, resultam de vivências no contexto social, e envolvem significados negociados e modificados. A principal diferença entre as duas abordagens é o enfoque, pois enquanto a aprendizagem situada enfatiza o contexto social como locus de aprendizagem, a abordagem experiencial enfoca a intencionalidade do indivíduo ao interagir com as experiências. No subtópico a seguir encontram-se mais detalhes sobre essa última perspectiva teórica em comparação com os modelos behaviorista e cognitivista.

2.2. Aprendizagem experiencial

Antes de discutir as concepções e princípios da abordagem experiencial, é importante apresentar os modelos teóricos dominantes em aprendizagem para que se possa compreender quais as modificações propostas e o que se mantém na abordagem experiencial.

Existem dois modelos teóricos dominantes para a explicação da aprendizagem: a tradição behaviorista, que supõe que não é necessário recorrer a processos internos ao indivíduo para explicar os fenômenos de aprendizagem, enfatizando assim os estímulos ambientais, as respostas do indivíduo e suas conseqüências (Teorias S-R-C) e a tradição cognitivista que recorre aos processos mentais que medeiam a relação ambiente-resposta para explicar a aprendizagem (teorias S-O-R). A abordagem construcionista, que enfatiza a construção do conhecimento pelos indivíduos em interação com o ambiente, também vem ganhando espaço e é incluída nas abordagens de tradição cognitivista (Abbad e Borges-Andrade, 2004).

Segundo a tradição behaviorista, a aprendizagem é uma mudança no comportamento do indivíduo, gerada pela interação com o ambiente. Os principais

processos envolvidos na aprendizagem são o condicionamento respondente e o condicionamento operante. Através do condicionamento respondente, algumas respostas automáticas do organismo frente a estímulos eliciadores se estendem a outros estímulos similares, como consequência de uma situação de aprendizagem na qual os dois estímulos aparecem freqüentemente associados (Keller, 1973). Esse processo é o mesmo envolvido na aprendizagem emocional dos indivíduos, ou seja, os estímulos do ambiente passam a se associar a diferentes estados emocionais dos indivíduos (Damásio, 1996; Phelps, 2006).

O condicionamento operante refere-se à obtenção de comportamentos voluntários, que provocam alguma alteração no ambiente. A manutenção ou extinção desses comportamentos é determinada pelas suas consequências. Se essas consequências são reforçadoras para o indivíduo o comportamento se repetirá, caso contrário será extinto. (Keller, 1973).

Para a abordagem behaviorista, é importante conhecer a relação entre os eventos instrucionais, os comportamentos dos indivíduos e suas consequências, procurando assim o melhor método para controlar esses três fatores e atingir os resultados esperados. As estratégias de ensino ou situações instrucionais então, têm a função de sinalizar como o indivíduo deve agir para ser reforçado (Abbad, Nogueira & Walter, 2006).

Para Pozo (2002), os processos de aprendizagem associativa não dão conta de explicar os fenômenos de aprendizagem construtiva, nos quais os conhecimentos são transformados a partir da interação com conhecimentos anteriores que o indivíduo possui. As teorias cognitivas e construcionista da aprendizagem contribuem de modo mais efetivo para a compreensão desse fenômeno.

Abbad e Borges-Andrade (2004) afirmam que a tradição cognitivista (S-O-R) é percebida como mais adequada para explicar as aprendizagens adquiridas nos processos

de TD&E, pois esses fornecem os estímulos ambientais (S), que promovem a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que passam a fazer parte do repertório do indivíduo (O), promovendo assim mudanças de comportamento (R).

Além disso, é preciso considerar que na aprendizagem de adultos, os conhecimentos, motivações e experiências passadas, que são levados pelos participantes aos eventos educacionais, interferem de maneira ainda mais significativa nos resultados de aprendizagem obtidos. Na abordagem cognitiva, os eventos de instrução devem ser o máximo possível adequados ao grau de prontidão do indivíduo para aprender, relacionando o aprendido aos seus conhecimentos anteriores (Abbad, Nogueira & Walter, 2006).

A tradição cognitivista questiona, assim, a definição de aprendizagem proposta pelos behavioristas, já que considera que o que muda são os processos internos, a pessoa como um todo, seus conhecimentos e atitudes e, conseqüentemente os comportamentos.

O modelo do processamento de informações que fundamentou, inicialmente, a abordagem cognitiva foi alvo de críticas vindas de diferentes disciplinas que questionavam a redução da mente a processos computacionais, deixando, assim, de dar explicação para fenômenos como motivação, intencionalidade e subjetividade, além de não levar em conta os aspectos sociais e culturais que fazem parte das ações e pensamentos humanos. (Bastos, 2004).

O estudo da aprendizagem experiencial se desenvolve a partir da década de 1980, como uma alternativa ao sistema educacional tradicional, respaldado em uma vertente humanista, subjetiva e qualitativa que ganhou força nas ciências humanas e na educação (Jarvis, 1980).

Para Kolb (1984), essa abordagem não pretende ser uma alternativa às tradições cognitivista e behaviorista, mas apresentar um modelo mais amplo que inclua aspectos dessas duas abordagens e permita contemplar tantos outros.

Pode-se afirmar, assim, que a abordagem experiencial, além de utilizar-se dos modelos teóricos dominantes é influenciada também pela psicologia humanista de Rogers e pelas idéias de educadores como Dewey (1938).

A seguir, serão apresentadas as principais influências da abordagem experiencial da aprendizagem e como elas contribuem para a estruturação dos seus princípios básicos.

A noção de que se aprende através da experiência e que há uma conexão muito forte entre ela e a aprendizagem, sendo difícil distinguir entre os dois fenômenos, já era defendida por Dewey em 1938. Como estudioso da aprendizagem em contextos educacionais ele defende que a aprendizagem ocorre naturalmente, de dentro para fora, durante o processo de crescimento e desenvolvimento, sendo que a direção das experiências de aprendizagem de crianças deve ser parcialmente controlada.

Em seu livro “Liberdade para Aprender”, Rogers (1969) defende que a aprendizagem é o processo de tornar-se uma pessoa autêntica, processo esse que não é favorecido pelo sistema educacional tradicional que considera a aprendizagem como um processo de fora para dentro, cujo foco é a absorção de conhecimentos prontos.

Rogers (1969) propõe alguns princípios que devem nortear as situações de aprendizagem: i) o ser humano possui um potencial natural para aprender, ii) a aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz percebe a relevância do aprendido, iii) a aprendizagem envolve mudança na organização e percepção do self e iv) a aprendizagem ocorrerá mais facilmente quanto menos ameaçadora for para o self. Ele propõe também que a maior parte das aprendizagens significativas ocorre através da ação e que o aprendiz deve ser o responsável pelo seu processo de aprendizagem,

apontando que o facilitador do processo de aprendizagem deve manter uma atitude positiva, incondicional com o aprendiz.

É possível notar semelhanças entre os princípios de aprendizagem de adultos apresentados e os princípios da aprendizagem experiencial. Ambas reconhecem a aprendizagem como um processo holístico, que coloca o aprendiz em uma situação de ensino que lhe permite vivenciar uma experiência e refletir sobre ela. Para tal, é necessária a presença de facilitadores que respeitem não só a experiência trazida pelo participante, como também as próprias conclusões a que eles chegam, já que o aprendiz está no centro do processo de aprendizagem. (Andersen e col, 2000; Boud, 1994; Boud & Walker, 1990; Boud & Walker, 1993; Jarvis, 2006; Kolb, 1984)

Além da influência humanista, nota-se também uma aproximação com a abordagem cognitivista/construcionista já que todas as três abordagens consideram a experiência passada dos aprendizes como fator fundamental da aprendizagem, concebendo-a como um ato de contínua reflexão sobre experiências anteriores, no sentido de adicionar algo ou transformá-las em um entendimento mais profundo (Andersen e col, 2000; Boud & Walker, 1990; Kolb, 1984).

Além disso, procura acrescentar outros elementos como o reconhecimento da necessidade do envolvimento da pessoa como um todo no processo de aprendizagem, envolvendo assim os três fatores: intelecto, sentimentos e sentidos, reconhecendo a aprendizagem como um processo holístico, social e culturalmente construído e que sofre influência do ambiente sócio-emocional onde ocorre. (Andersen e col, 2000; Boud & Walker, 1993; Jarvis, 2006).

A aprendizagem experiencial aproxima-se do modelo behaviorista por considerar a importância da aprendizagem através da ação, embora se distancie deste no que se refere aos resultados de aprendizagem, pois, embora na abordagem experiencial exista uma intencionalidade do desenho instrucional, o seu foco encontra-se muito mais

no processo do que nos resultados (Kolb, 1984; Andersen e col, 2000). Dessa forma, nessa abordagem, o objetivo final é que o aprendiz aprenda algo que tenha significado pessoal para ele, procurando adequar a avaliação dos resultados de aprendizagem a essa característica. (Andersen e col, 2000).

Assim, a aprendizagem experiencial parte da premissa de que a aprendizagem ocorrerá através da experiência pessoal anterior ou experiência em foco gerada pela situação criada intencionalmente para que ocorra a aprendizagem.

A seguir serão apresentados alguns dos principais modelos teóricos propostos pela abordagem experiencial

Modelos Teóricos

Embora possa se observar a existência de outros modelos, essa dissertação focalizará a apresentação daqueles que foram considerados mais relevantes para a compreensão da investigação realizada. O modelo proposto por Kolb (1984) serviu como base para o desenho instrucional do curso foco desse estudo de dissertação, e os modelos propostos por Boud e col (1985, citado por Boud & Walker, 1990, 1993) e Jarvis (2006) permitem compreender, mais claramente, o papel dos sentimentos e emoções na aprendizagem. Esses modelos teóricos são considerados por Andersen e cols (2000) como três dos principais modelos utilizados atualmente em aprendizagem experiencial.

O modelo proposto por Boud, Keogh e Walker

Nos anos de 1980, Boud juntamente com outros estudiosos da aprendizagem experiencial começaram a explorar a forma através da qual a experiência levava a

aprendizagem. Eles estavam insatisfeitos com os estudos que enfocavam os métodos de ensino por considerarem que eles não contribuíam para melhorar a efetividade da aprendizagem pela experiência. Boud e colaboradores iniciam assim a investigação sistemática dos fatores que são importantes para facilitar a aprendizagem pela experiência, chegando à conclusão de que a *reflexão* é o fator-chave nesse processo (Boud & Walker, 1993). A mera exposição à experiência sem a conseqüente reflexão sobre ela não garantiria a aprendizagem. É preciso esclarecer, todavia, que é possível ocorrer aprendizagem sem que a reflexão esteja presente. A imitação decorrente da observação do comportamento alheio (aprendizagem vicariante), o comportamento aprendido em conseqüência de associações entre eventos (aprendizagem associativa), e a aquisição de habilidades motrizes (aprendizagem psicomotora) não estão associadas de modo direto à reflexão.

Boud, Keogh e Walker (1985, citado por Boud & Walker, 1990, 1993) propõem um modelo sobre o trabalho de transformação da experiência através da reflexão sistemática. O modelo procura explicar os processos de reflexão que ocorrem antes (preparação para a experiência), durante e depois da experiência.

A preparação para a experiência pode ter foco no aprendiz: suas intenções, expectativas, experiências exteriores; no ambiente de aprendizagem: o que pode ser mudado e o que é fixo, quais as regras, como elas devem ser passadas para o aprendiz; e no desenvolvimento de estratégias que possibilitem aproveitar melhor a situação de aprendizagem (Boud & Walker, 1993).

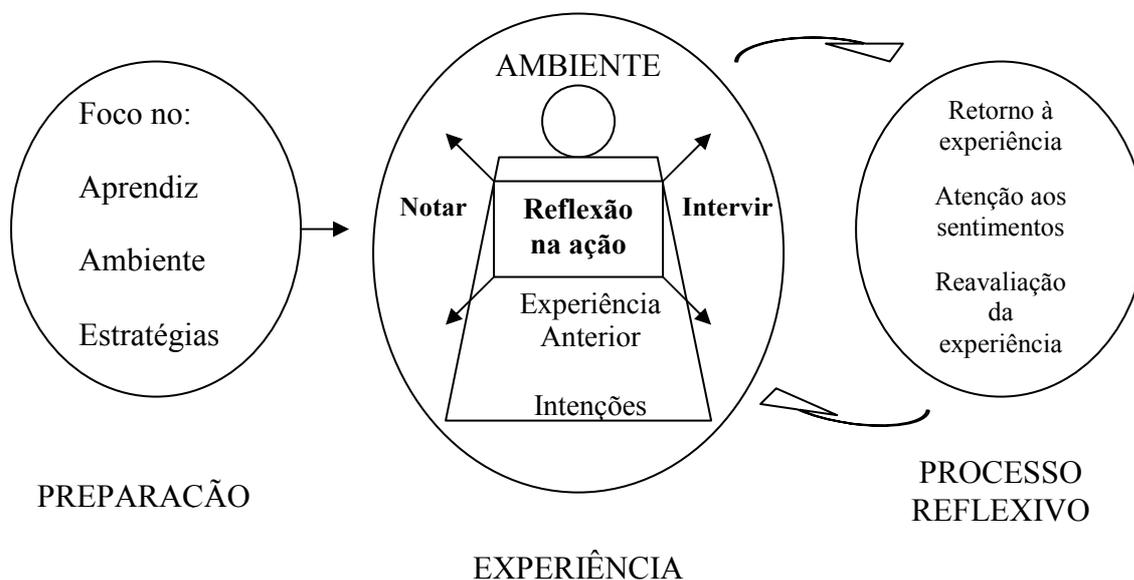
Com relação à reflexão durante a experiência, o modelo dá ênfase a dois processos considerados como fundamentais para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva: notar (perceber) e intervir. O processo de notar envolve dar-se conta dos seus próprios pensamentos e sentimentos, e dos fatores envolvidos no ambiente de aprendizagem. O processo de intervir se refere a uma ação do aprendiz na tentativa de

mudar algo no ambiente ou de checar o entendimento da situação. Pode ser uma ação deliberada após reflexão ou uma ação não consciente, que ocorre como reação ao ambiente de aprendizagem. Ambas são importantes para a aprendizagem por modificarem o ambiente e gerarem informações para o processo de reflexão (Boud & Walker, 1990).

Esses dois processos fundamentais estão fortemente relacionados com experiências pessoais e intenções do aprendiz ao se engajar em uma situação de aprendizagem. Então, o que e como o aprendiz vai perceber ou deixar de perceber o ambiente, os momentos em que ele irá intervir dependerão das suas experiências prévias e dos seus objetivos (Boud & Walker, 1990).

Sobre a reflexão após a experiência, esse modelo propõe que ela ocorra através do retorno à experiência, da atenção aos sentimentos que surgem desse retorno à experiência e a reavaliação da experiência, quando o aprendiz a relaciona a outras experiências (associação), testa a sua validade (validação) e se apropria do conhecimento (apropriação) (Boud & Walker, 1993). A expressão gráfica desse modelo encontra-se na Figura 2.

Figura 2: Modelo proposto por Boud e col (1985)



Fonte: Adaptado de Boud & Walker, (1990), p.67

Nesse modelo, no momento de interação com a experiência, que pode ser uma atividade de ensino, uma conversa com o instrutor ou algum colega, podem ser despertados sentimentos que irão contribuir no processo de reflexão sobre a experiência e incorporação desta aos seus conhecimentos e experiências anteriores. Embora os sentimentos sejam contemplados neste modelo, seu enfoque ainda é cognitivo, já que a reflexão ocupa um papel central no processo de aprendizagem. Aprendizagens associativas (Pozo, 2002), pré-conscientes, não-reflexivas e incidentais (Jarvis, 2006) não são incluídas neste modelo.

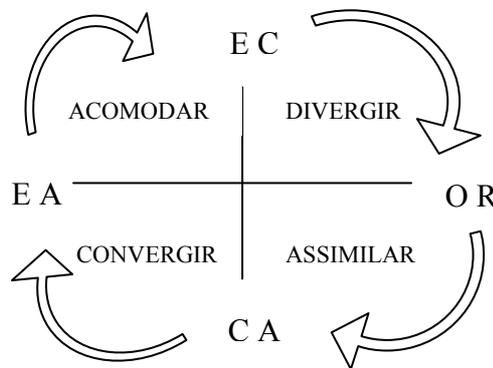
O modelo sugerido por Kolb (1984) apresenta pontos em comum com essa proposta ao considerar a aprendizagem como o resultado de um processo de ação, reflexão e intervenção, e também focaliza mais em como se dão esses processos cognitivos de aprendizagem, sem considerar os fatores emocionais, sociais ou culturais envolvidos. Essa crítica é feita por Jarvis (2006) que propõe um modelo que incorpora esses elementos ao ciclo proposto por Kolb (1984) como se verá a seguir.

O ciclo de Kolb

Kolb (1984) define a aprendizagem experiencial como um processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência e destaca cinco principais características da aprendizagem experiencial: i) Ser melhor concebida como processo do que como resultado; ii) Ser um processo contínuo fundamentado na experiência; iii) Ser um processo holístico de adaptação ao mundo; iv) Envolver transações entre a pessoa e o ambiente e iv) Requerer a resolução de conflitos entre modos dialeticamente opostos de adaptação ao mundo.

Com relação a essa última característica ele faz distinção entre a experiência concreta (EC) e a conceitualização abstrata (CA) como dois modos opostos de capturar a experiência, e vê a observação reflexiva (OR) e a experimentação ativa (EA) como modos opostos de transformar a experiência (Kolb 1984). Com base nesses quatro modos de adaptação ao mundo, ele propõe o seu ciclo de aprendizagem, que se iniciaria com a experiência concreta, passando em seguida pela observação reflexiva, geração de idéias e conceitos abstratos e emergência de questões a serem testadas a partir da experimentação ativa. Os resultados dessa experimentação orientariam a escolha e criação de novas experiências concretas. O ciclo proposto por Kolb (1984) encontra-se na Figura 3.

Figura 3: Ciclo de Kolb



Fonte: Adaptada de Kolb, Boyatzis e Manemelis (2000), p.3

Em cada situação de aprendizagem, o aprendiz escolhe o conjunto de habilidades (modos de adaptação) que será mais utilizado para apreender ou transformar a experiência. Kolb, Boyatzis e Manemelis (2000) garantem que cada indivíduo tende a desenvolver uma opção predominante sobre a forma de resolver esse conflito, o que denominou de estilo de aprendizagem. Em seus estudos, identificou quatro estilos de aprendizagem: 1) Divergir; 2) Assimilar; 3) Convergir e 4) Acomodar.

O estilo de aprendizagem *divergir* é a tendência a utilizar como habilidades dominantes a experiência concreta e a observação reflexiva. A pessoa que possui esse estilo prefere aprender em atividades grupais, de geração de idéias e ao escutar os outros. O estilo de aprendizagem *assimilar* prefere a conceitualização abstrata e observação reflexiva. A pessoa que adota esse estilo de aprendizagem dá preferência a leituras, modelos analíticos e ao tempo para refletir sobre as informações. As habilidades dominantes no estilo *convergir* são conceitualização abstrata e experimentação ativa. A pessoa que adota esse estilo dominante prefere aprender por experimentos, simulações, e atividades práticas. As habilidades dominantes no estilo *acomodar* são a experiência concreta e a experimentação ativa. A preferência é por trabalhos de campo, estabelecimento de objetivos e o teste de diferentes formas para se completar um projeto. Observar Figura 3.

Dessa forma, Kolb (1984) propõe um modelo que possui fortes implicações práticas para o planejamento de eventos instrucionais, pois auxilia na orientação sobre as etapas envolvidas no processo de aprendizagem. Apesar disso, pouca atenção é dada a alguns outros elementos que interferem nesse processo como os sentimentos e emoções e a influência social e cultural. Jarvis (2006) procurou, através de dados empíricos, complementar o modelo proposto por Kolb acrescentando novos elementos e considerando a possibilidade de não-aprendizagem.

O modelo de Jarvis

Na década de 1980, insatisfeito com as pesquisas de aprendizagem em animais, Jarvis desenvolveu um projeto de pesquisa em aprendizagem humana que consistiu em pedir a cada participante de nove workshops que relatasse incidentes críticos de aprendizagem em sua vida e, que, posteriormente, e em grupo, tentassem adaptar esses incidentes ao ciclo de Kolb (1984).

Como resultado, propôs um ciclo de aprendizagem mais complexo, que prevê muitas rotas de aprendizagem, as quais poderiam levar à não aprendizagem e à aprendizagem reflexiva ou não reflexiva. (Jarvis, 1987, citado por Jarvis, 2006).

As forças do modelo apresentado por Jarvis em 1987 estão na ênfase no aprendiz como pessoa, no seu reconhecimento como ator central do seu processo de aprendizagem, na complexidade da aprendizagem humana e na importância da interação com o mundo social.

Apesar de reconhecer a força do modelo, Jarvis (2006) critica-o pelo fato de não considerar a aprendizagem incidental, não compreender o lugar da memória e da história passada do indivíduo, não considerar o caráter contínuo da aprendizagem, não incluir o processo de avaliação dentro do processo de reflexão e, ainda, por não relacionar razão e emoção.

O modelo proposto em 1987 continua a ser testado nos próximos workshops e sua visão da aprendizagem vai se aprimorando até que numa tentativa de gerar uma teoria compreensiva da aprendizagem humana, ele propõe uma definição de aprendizagem e um novo modelo. Ele define a aprendizagem como

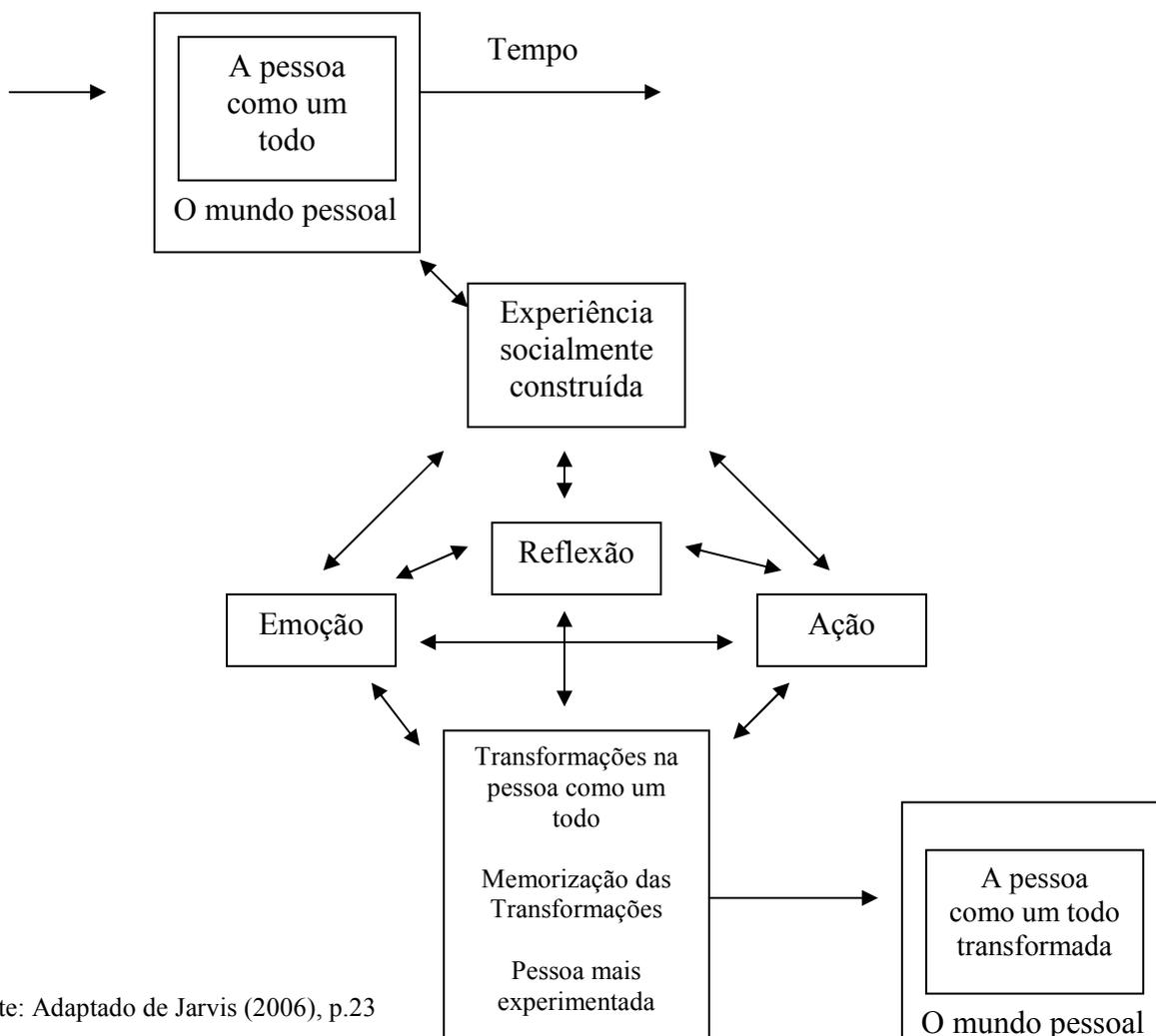
a combinação de processos através dos quais a pessoa inteira – corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sensações) experiencia uma situação social, o conteúdo percebido é transformado cognitivamente, emocionalmente ou na prática (ou através de alguma combinação) e integrado na biografia pessoal resultando em uma pessoa mudada (ou mais experimentada) (Jarvis, 2006, tradução livre, p.12-13).

Nessa definição, fica evidente a percepção de aprendizagem como transformação, tanto da experiência, no momento em que ela é percebida pelo

indivíduo, quanto do próprio ao indivíduo que, ao incorporar essa experiência torna-se um indivíduo mais experimentado.

Em seu novo modelo, Jarvis (2006) procura superar as limitações do antigo, acrescentando a possibilidade de se aprender não só através da reflexão (cognição), mas também através da prática (ação) e da emoção, passando a levar em consideração os diversos resultados de aprendizagem possíveis como aprender uma habilidade, um cheiro específico ou um novo valor afetivo.

Figura 4: Modelo proposto por Jarvis (2006)



Fonte: Adaptado de Jarvis (2006), p.23

Além disso, ele acrescenta aos tipos de aprendizagem propostos anteriormente (não aprendizagem, à aprendizagem não reflexiva ou à aprendizagem reflexiva) a aprendizagem incidental ou pré-consciente, que se refere a resultados não programados da aprendizagem, mas que sempre a acompanham, como, por exemplo, mudanças com relação à auto-percepção, auto-estima e auto-confiança. Esse aspecto da aprendizagem é, muitas vezes, negligenciado na elaboração de programas de educação de adultos, embora seja, muitas vezes, a aprendizagem que mais pode influenciar os futuros resultados destes aprendizes.

Jarvis (2006) afirma também que a motivação para a aprendizagem ocorre em situações de disjunção, ou seja, quando a pessoa sente que o seu repertório é insuficiente ou inadequado para ela lidar com o mundo. Nesse caso, aproxima-se da proposta de Knowles (1984) de que o adulto está preparado para aprender quando sente a necessidade de melhorar em algum aspecto da vida. Durante o estado de harmonia, quando não há essa necessidade, pode ocorrer uma situação de não aprendizagem ou de aprendizagem pré-consciente.

Pode-se notar que, nesse novo modelo, as emoções são consideradas como parte do processo de aprendizagem, sendo que algumas aprendizagens podem ocorrer através da emoção e também como algo que está presente no próprio processo de aprender que, para Jarvis (2006) não ocorre na ausência de emoções que vão se modificando nas diferentes etapas do processo.

Nesse capítulo, pôde-se observar o quanto as características da sociedade contemporânea vêm contribuindo para modificar as demandas e práticas de aprendizagem para o trabalho, levando a uma ênfase no desenvolvimento de competências e a uma valorização da aprendizagem através da experiência direta ou indireta de trabalho.

Nesse contexto, a aprendizagem experiencial foi apresentada como uma abordagem adequada para a compreensão desse tipo de aprendizagem, demonstrando como a emoção começa a fazer parte dos modelos teóricos dessa abordagem e aprofundando a compreensão da aprendizagem humana. No próximo capítulo, segue uma discussão sobre o papel das emoções na aprendizagem de adultos.

3. O papel das emoções na aprendizagem de adultos

Durante muito tempo, o papel exercido pelas emoções na aprendizagem humana foi praticamente ignorado nas discussões acadêmicas. Atualmente, entretanto, as mudanças nos contextos e a necessidade de reavaliação das práticas de aprendizagem associadas à compreensão da cognição e emoção como fenômenos entrelaçados vêm contribuindo para um aumento da busca por compreensão desse tema, embora ainda recente e de caráter exploratório.

Neste capítulo, buscar-se-á reunir as propostas encontradas em ensaios teóricos e estudos qualitativos sobre o tema procurando oferecer uma melhor compreensão sobre essa área de estudo.

Ao abordar o papel das emoções na aprendizagem, é preciso considerar a proposição de Fineman (1997) de que as emoções são parte inerente da aprendizagem, já que emoção e cognição são processos fortemente inter-relacionados, sendo que todo pensamento é imbuído de emoção e vice-versa.

Estudos têm demonstrado que a emoção influencia processos cognitivos como a atenção, memória e a recuperação de conhecimentos (Phelps, 2006). Embora seja precipitado concluir que as emoções são preditoras das aprendizagens, esses resultados permitem inferir que, em uma situação de aprendizagem, o direcionamento da atenção, os conteúdos armazenados e a forma como eles serão compreendidos e recuperados sofrerão influência de um componente emocional, mesmo que isso não ocorra de forma consciente para o aprendiz.

Nesse sentido, Jarvis (2006) afirma que, assim como a cognição e a ação, a emoção é também uma das formas de transformar a experiência de aprendizagem. Levando-se em consideração que o que se apreende é sempre uma transformação de uma realidade, alguns fatores atuam nessa transformação e um deles é o componente

emocional que pode influir na seleção dos aspectos que serão ou não apreendidos e armazenados, além de levar a uma avaliação da experiência como boa, má, agradável, desagradável, importante ou pouco importante.

Com relação a essa avaliação, Zajonc (1984) defende que a primeira reação dos seres humanos ao perceber algum estímulo é afetiva, avaliativa. Ou seja, ao perceber algum estímulo imediatamente inicia-se um processo de avaliação afetiva do estímulo como bom, agradável, ruim, prejudicial ou ameaçador.

Segundo Damásio (1996), em adultos, essa avaliação é mais fortemente influenciada pelo repertório de conhecimento emocional acumulado, o que permite associar uma gama de experiências a emoções e sentimentos vivenciados anteriormente e utilizar esse conhecimento na avaliação afetiva das situações. Hopfl e Stephen (1997) sinalizam que ao aprender sobre algo, também se aprende sobre como se sentir com relação ao aprendido e sobre como as pessoas normalmente se sentem, o que permite uma ampliação desse repertório do conhecimento emocional.

Além de estudos que focalizem a compreensão da interrelação emoção e cognição em situações de aprendizagem, Brown (2000) atenta para a importância de investigações que contribuam para a compreensão da importância da emoção, enquanto catalisador da aprendizagem, e das condições e fatores que possibilitam o uso construtivo da emoção para a aprendizagem afetiva.

Essa parece ser também a preocupação de outros autores da área (Antonacopoulou & Gabriel, 2001; Askham, 2001; Fineman, 1997; Short & Yorks, 2002) que procuram identificar e diferenciar situações em que as emoções podem ser prejudiciais à aprendizagem, bloqueando o processo, daquelas em que colaboram positivamente, favorecendo o engajamento e envolvimento emocional com a tarefa e o ambiente.

Short e Yorks (2002) afirmam que a falta de confiança e auto-estima, o medo do fracasso, o medo da resposta dos outros, o arrependimento e a lembrança de experiências negativas anteriores com relação à aprendizagem são sentimentos e emoções inibidoras da aprendizagem. Os sentimentos positivos seriam o desenvolvimento mútuo da confiança e afeto pelos colegas, a motivação e o engajamento emocional nas tarefas de aprendizagem. Essas emoções e sentimentos podem surgir antes de entrarem na sala de aula, sendo levadas de fora para o curso ou podem ser geradas durante o curso, pela relação com as tarefas e conteúdos da aprendizagem e também pela relação com o instrutor.

Apesar de Pekrun (2005) ter se baseado na análise de estudos sobre contextos escolares ou acadêmicos de aprendizagem para concluir que há predominância de estudos sobre ansiedade e motivação, percebe-se que na literatura sobre emoções na aprendizagem de adultos, essas duas classes de sentimentos também são predominantes.

Dessa forma, percebe-se como emoções como medo e ansiedade, por um lado, e motivação e engajamento, por outro, encontram-se envolvidas nos processos de aprendizagem, podendo contribuir para facilitar ou dificultar esse processo. Nos parágrafos seguintes, a influência dessas duas categorias de sentimentos será aprofundada.

O sentimento de ansiedade, definido por Averill (1976) como uma reação emocional que resulta de alguma ameaça ao senso de identidade ou conceito pessoal e, por Lazarus (2006), como uma reação a uma ameaça existencial incerta, pode ser gerado nas situações de aprendizagem de adultos por diferentes fatores. Dentre eles encontram-se a assunção do novo papel de aprendiz, a ameaça que os novos conhecimentos podem representar aos conhecimentos já existentes, a insegurança com relação a suas habilidades para cumprir as tarefas e a associação com eventos negativos de aprendizagem anteriores.

Com relação a ter que assumir novamente o papel do aprendiz, Barnett (1999) declara que para os adultos acostumados a defenderem sua posição de pessoas competentes e detentoras do saber, retornar ao papel de aprendiz implica assumir-se incompletos, envolvendo assim uma mudança na estrutura de identidade, às vezes, desconfortável. Askham (2001) se refere a esse processo como um desconforto existencial e defende que o fato de ser aprendiz expõe uma lacuna de conhecimento, o que faz com que algumas oportunidades de aprendizagem sejam vistas como ameaçadoras.

Com relação à ameaça que os novos conhecimentos podem representar ao sistema de conhecimentos já existente, Antonacopolou e Gabriel (2001), em sua análise das emoções na aprendizagem na perspectiva psicanalítica, defendem que podem existir resistências inconscientes à aprendizagem, pois esta coloca em perigo velhos hábitos, crenças e valores. Esses autores enfatizam a necessidade de um trabalho psicológico para o aprendiz aceitar e tolerar as ansiedades na aprendizagem. Askham (2001) também se refere a esse aspecto, sinalizando que quando o novo conhecimento desafia o modelo mental já existente, isso pode inibir a nova aprendizagem.

Antonacopolou e Gabriel (2001) referem-se também à possibilidade de a ansiedade, em eventos de aprendizagem, aparecer relacionada a experiências de fracasso anterior, ou ao sentimento ameaçador de incerteza, dependência e vulnerabilidade. A incerteza sobre a sua capacidade de realizar a tarefa com êxito, associado ao medo do fracasso são fatores que também contribuem para a geração de ansiedade. Short e Yorks (2002) acrescentam também o medo do desconhecido como relacionado à eliciação da ansiedade em situações de aprendizagem.

O sentimento de ansiedade, entretanto, nem sempre é prejudicial à aprendizagem. Askham (2001) defende que, em algum grau, a ansiedade pode contribuir para gerar curiosidade e exploração, comportamentos essenciais à

aprendizagem. Apenas quando em grau excessivo, o sentimento de ansiedade se converte em medo e desistência, bloqueando a aprendizagem.

Gazzaniga & Heatherton (2005) referem-se à lei de Yerkes-Dodson que afirma que a eficiência comportamental aumenta com a excitação até um nível ótimo, a partir do qual começa a diminuir. A partir dessa lei é possível inferir que em uma situação de aprendizagem, níveis muito baixos de ansiedade podem levar à desatenção e ao desinteresse, enquanto níveis muito elevados bloqueiam o pensamento e paralisam a ação, levando o aprendiz a desistir.

Esse pensamento de que a falta de ansiedade pode ser prejudicial é congruente também com a proposta de Jarvis (2006) que considera que quando a situação representa pouca novidade para o indivíduo, permitindo-lhe que lide com ela a partir de seu repertório atual, essa situação não gera um estado emocional e tende a não gerar aprendizagem. Isso porque a aprendizagem ocorre a partir de situações de disjunção, ou seja, um rompimento no modo habitual de agir, gerando sentimentos e emoções e requerendo novas formas de pensar e se comportar.

Para Jarvis (2006), as situações de disjunção associadas a diferentes graus de otimismo ou pessimismo levam ao surgimento de diferentes estados afetivos e também a diferentes resultados de aprendizagem. Assim, a pessoa pode sentir-se inicialmente autoconfiante e auto-eficaz o que a leva a vivenciar sentimentos positivos com relação à situação de aprendizagem, favorecendo a obtenção de bons resultados ou pode expressar pessimismo com relação a suas habilidades para superar os desafios, o que contribui para o surgimento de sentimentos de ansiedade e insegurança.

Askham (2001) sugere que características pessoais dos aprendizes interferem nesse sentido, apresentando as distinções entre o que ele denominou de identidade frágil e identidade capaz. Os indivíduos com identidade frágil, quando expostos às tarefas de aprendizagem, normalmente se deparam com medos e ansiedades relacionados à sua

capacidade de concluir com sucesso a tarefa, que podem levar a baixas do humor, falta de vontade de ir para os eventos educacionais ou desmotivação. Essa ansiedade e desmotivação podem surgir logo no início ou ao longo do evento de aprendizagem como consequência de limitações percebidas ou como reação a eventos específicos ou frustrações.

Os indivíduos com identidade capaz, por sua vez, apresentam altos níveis de auto-estima, considerando-se, muitas vezes, no mesmo nível que os tutores. Esses fatores contribuem para que sejam participativos e não considerem os trabalhos difíceis levando-os a não se sentirem inicialmente ansiosos, mas sim excitados para começar logo. Esses indivíduos apresentam-se motivados com relação à natureza do curso, pelas credenciais específicas que vão obter ao concluir o curso, mas, principalmente, pelo acréscimo das habilidades que obteriam com o curso.

É possível entender, assim, que os mesmos eventos podem levar a sentimentos relacionados à ansiedade ou à motivação, a depender da pessoa que os vivencia e interpreta. Dentre as propostas teóricas sobre o fenômeno emocional apresentadas no Capítulo 1, as teorias da avaliação permitem uma melhor compreensão de como a avaliação e interpretação pessoal podem estar associadas à vivência de emoções e sentimentos em situações de aprendizagem.

Segundo Wosnitza e Volet (2005), as teorias da avaliação, que enfocam na necessidade de uma avaliação cognitiva para que ocorra a emoção, são as que estão mais relacionadas com a aprendizagem, ajudando a compreender como as pessoas se sentem nessas situações a partir da forma como avaliam o evento ou a atividade em função de seu grau de desafio ou familiaridade, bem como com relação à sua relevância para o alcance de seus objetivos pessoais. A depender de como o evento é avaliado, podem ser despertadas diversas qualidades e intensidade de emoções.

Portanto, quando uma situação é avaliada como familiar e irrelevante, provavelmente não despertará emoções. Quando ela é avaliada como familiar e relevante, o sistema de ativação da emoção tende a suavizar emoções como ansiedade e desinteresse. (Wosnitza & Volet, 2005).

Quando as emoções são avaliadas como não familiares e desafiantes, e, ao mesmo tempo, relevantes, há uma probabilidade de que a situação desperte emoções de maior intensidade. Essas emoções podem ser positivas (excitação) ou negativas (ansiedade) e os indivíduos podem reagir a elas dedicando mais energia à atividade de aprendizagem ou tentando encontrar uma forma de proteger o seu bem estar e sobreviver ao desafio. Já se a pessoa avalia a situação como desafiante, não familiar e não relevante, há uma tendência a deixar de lado aquela atividade. (Wosnitza & Volet, 2005).

Alguns teóricos da motivação (Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989) também concordam que os sentimentos vivenciados frente a tarefas desafiantes relacionam-se com a avaliação da dificuldade da tarefa em comparação com as suas habilidades para enfrentar e superar o desafio, sendo que as pessoas são motivadas para alcançar um nível ótimo de excitação.

Segundo os autores supracitados, as experiências são vivenciadas como positivas quando as pessoas avaliam que o ambiente oferece possibilidades de ação que são desafiantes, mas que são compatíveis com as suas capacidades e habilidades. Quando ambos, o grau de desafio e as habilidades da pessoa encontram-se em níveis altos a pessoa vivencia sentimentos positivos e, ao mesmo tempo, amplia suas competências e habilidades. Esse processo é denominado de experiência de fluxo, que dá origem à teoria homônima.

Segundo essa linha de raciocínio, antes de alcançar o nível ótimo, as pessoas não experimentam emoções ou demonstram indiferença e tédio. Quando o nível ótimo é

atingido, são despertados sentimentos positivos de satisfação, realização, motivação, e, quando ultrapassado, pode gerar sentimentos negativos como medo e ansiedade.

Deci e Ryan (1985, citados por Reeve, 2006) acrescentam a essa teoria a noção de que os seres humanos possuem necessidade de competência, ou seja, de sentir que estão agindo da melhor forma e desenvolvendo seu potencial. Essa necessidade de competência é satisfeita quando há um equilíbrio entre o nível de habilidade pessoal e a dificuldade da tarefa, e a pessoa consegue um bom resultado, recebendo feedback positivo. Nesses casos, a satisfação da necessidade de competência gera sentimentos positivos, favorecendo o desenvolvimento da motivação intrínseca e o engajamento em situações de aprendizagem.

Assim, sugere-se que, ao elaborar programas de treinamento e desenvolvimento, sejam levados em consideração, além da motivação inicial do aprendiz, também o seu perfil com relação às habilidades e competências para enfrentar as tarefas. Deste modo, evita-se que o evento instrucional não contribua para o seu desenvolvimento por não representar um desafio, levando-o a um estado de desestímulo frente às atividades ou, por representar um desafio muito alto em comparação com as habilidades do aprendiz, leve-o a desistir da aprendizagem.

Além da interrelação entre as características pessoais e as atividades de aprendizagem, outro aspecto a ser levado em consideração, ao se pensar nos aspectos emocionais de eventos de TD&E, é o contexto de aprendizagem.

Com relação a isso, Reeve (2006) propõe como estrutura que favoreça a emergência de sentimentos positivos através da satisfação da necessidade de competência, um contexto que possibilite o contato com atividades desafiantes e ofereça ao sujeito feedbacks sobre o seu desempenho e sobre como melhorá-lo.

Askham (2001) apresenta como um contexto favorável à emergência de sentimentos positivos, o estabelecimento de uma relação de confiança com os tutores ou

instrutores que favoreçam a utilização do suporte oferecido por eles. Para o autor, a falta de confiança é uma das principais barreiras à aprendizagem e só pode ser vencida com o tempo, através do estabelecimento de uma relação que envolva feedback constante sobre o desempenho do aprendiz. A partir dos feedbacks positivos, ele desenvolve autoconfiança, já os feedbacks negativos contribuem para orientar sobre qual caminho seguir para obter um bom desempenho, diminuindo, assim, o medo do julgamento dos outros e a resistência em ser avaliado.

Nesse sentido, Short e Yorks (2002) analisam duas situações de treinamento e propõem os elementos situacionais envolvidos com o fato de as emoções contribuírem positivamente ou negativamente para a aprendizagem. Eles defendem que eventos educacionais planejados racionalmente, sem levar em consideração os sentimentos que podem emergir e cujo ambiente não permita a expressão e reflexão sobre esses sentimentos são mais propícios para o surgimento de estados afetivos desfavoráveis à aprendizagem.

Em contrapartida, em um ambiente educacional previamente planejado para suscitar emoções e refletir sobre elas há espaço e estímulo para que essas sejam expressas, o que favorece sua utilização a favor da aprendizagem. Nesse contexto, as emoções e sentimentos tendem a contribuir para levar ao desenvolvimento mútuo do afeto, ao engajamento emocional, funcionando como o que Fineman (1997) denominou como cola social que faz ou quebra estruturas.

Pode-se, assim, perceber que há alguns pontos comuns entre as concepções dos diversos autores apresentados: i) a possibilidade de que os aprendizes não experienciem emoções, vivenciando situações de indiferença e tédio, o que dificultaria o seu engajamento nas atividades de aprendizagem; ii) a vivência de estados afetivos positivos associada a uma percepção de um nível ótimo de desafio nas tarefas em comparação com suas habilidades, o que contribui para o engajamento do aprendiz nas

situações de aprendizagem; iii) a vivência de um estado de ansiedade, quando há pouca confiança na capacidade de superar os desafios propostos pela tarefa que, a depender do grau, pode ser positiva ou negativa para a aprendizagem.

É possível observar também que há 2 principais fatores que parecem estar envolvidos na vivência de estados afetivos em situações experienciais de aprendizagem que são: i) as características pessoais, e ii) as estratégias de ensino, que envolvem as atividades e o contexto de aprendizagem. Desses fatores, apenas o último será levado em consideração no modelo analítico proposto nesse estudo, que se encontra no Capítulo 5.

4. Delineamento do objeto de estudo

Não se pode negar que a demanda de aprendizagem da sociedade atual difere da demanda de sociedades anteriores. A memorização e reprodução de conhecimentos e informações não são mais o foco principal, já que a competitividade organizacional está atrelada ao desenvolvimento de competências organizacionais que permitam à organização se destacar de seus concorrentes.

O desenvolvimento dessas competências ocorre através do desenvolvimento de competências individuais, o que, segundo a definição de competência adotada nesse estudo (Carbone e col, 2005), requer não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades e atitudes e utilização desses no contexto profissional, gerando valor para as organizações.

A necessidade de prática ou vivência para o desenvolvimento de competências tem levado a uma mudança nas estratégias de TD&E nas organizações, sendo que o próprio ambiente de trabalho ganha destaque como fonte de aprendizagem formal ou informal (Barnett, 1999; Beckett, 1999; Billet, 1999; Osbi, 2007).

Apesar disso, contextos formais de aprendizagem continuam fazendo parte das estratégias utilizadas por indivíduos e organizações para o desenvolvimento de competências. Para proporcionar a oportunidade de prática ou vivência, esses contextos procuram promover experiências similares às vivenciadas no trabalho através de atividades de simulação, jogos ou exercícios vivenciais.

Alguns modelos teóricos da abordagem experiencial de aprendizagem em adultos (Boud & Walker, 1990; Jarvis, 2006) e estudos empíricos qualitativos (Askham, 2001; Brown, 2000; Short & Yorks, 2002) na área sinalizam que adultos em situações de aprendizagem podem vivenciar diferentes tipos e intensidades de estados afetivos, que podem ser úteis no engajamento dos participantes na mudança de comportamento e

auxiliar na mudança de valores e atitudes, ou contribuir para colocar barreiras à aprendizagem, levando a resistências ou bloqueios à aprendizagem.

Apesar das possíveis influências dos estados afetivos na aprendizagem, o interesse por essa área de estudo é recente e a maioria da literatura é exploratória, buscando referenciais teóricos ou resultados qualitativos que auxiliem na abordagem e compreensão do tema.

A partir dessa literatura, percebe-se o envolvimento de 2 elementos na vivência de estados afetivos em situações de aprendizagem, a saber: características pessoais (motivação inicial, autoconfiança e autoeficácia, experiências anteriores de aprendizagem e conhecimentos e habilidades prévios, características sociodemográficas); e as estratégias de ensino (atividades utilizadas e contexto de aprendizagem).

Essa investigação consiste em um estudo exploratório que pretende contribuir para a compreensão dos aspectos afetivos em contextos formais para o desenvolvimento de competências e sugerir possíveis direções para novos estudos, principalmente no que se refere às relações entre estados afetivos e características das estratégias de ensino. Esse conhecimento pode ser útil para orientar na elaboração de desenhos instrucionais que levem em consideração o papel dos estados afetivos vivenciados na aprendizagem, até então pouco considerados de forma sistemática.

Para isso, esse estudo tem como objetivo geral caracterizar os estados afetivos vivenciados nas diferentes atividades utilizadas como estratégias de ensino no Empretec, um curso voltado ao desenvolvimento de competências empreendedoras que será brevemente descrito aqui.

Descrição do caso em estudo: O Empretec

O Empretec (denominação originada de um acrônimo entre as palavras espanholas empreendedorismo e tecnologia) surgiu na década de 1960 como uma iniciativa do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e faz parte de um conjunto de medidas adotadas com o objetivo de estimular o desenvolvimento das pequenas e médias empresas em países em desenvolvimento.

Partindo-se da premissa de que uma das formas de estimular o desenvolvimento é a formação de empreendedores, e, com o objetivo de contribuir para essa formação, o Empretec focaliza seus esforços no desenvolvimento do aspecto comportamental e atitudinal do empreendedor, de forma que no curso não são aprofundadas questões técnicas e de conteúdo, estruturais ou contextuais necessárias ao empreendedorismo, já que outras estratégias do programa foram utilizadas para o desenvolvimento de competências técnicas e transmissão de conteúdos sobre gestão e administração de empresas.

O curso tem como objetivo principal o desenvolvimento de 10 competências empreendedoras que foram mapeadas em uma pesquisa conduzida pela Mc Ber & Co de Boston e MSI de Washington D. C. com empreendedores bem-sucedidos. (Morales, 2004). Cada competência é definida operacionalmente por 3 comportamentos. A Tabela 4 apresenta as competências e os comportamentos a elas associados.

Tabela 4: Competências empreendedoras focadas no Empretec

Busca de oportunidades e iniciativa
<ul style="list-style-type: none">▪ Faz as coisas antes de solicitado ou antes de forçado pelas circunstâncias▪ Age para expandir o negócio a novas áreas, produtos ou serviços.▪ Aproveita oportunidades fora do comum para começar um negócio, obter financiamentos, equipamentos, terrenos, local de trabalho ou assistência.
Correr riscos calculados

- Avalia alternativas e calcula riscos deliberadamente
- Age para reduzir riscos ou controlar resultados
- Coloca-se em situações que implicam desafios ou riscos moderados

Exigência de qualidade e eficiência

- Encontra maneira de fazer as coisas melhor, mais rápido ou mais barato
- Age de maneira a fazer as coisas que satisfaçam ou excedam padrões de excelência
- Desenvolve ou utiliza procedimentos para assegurar que o trabalho seja terminado a tempo ou que atenda a padrões de qualidade previamente combinados.

Persistência

- Age diante de obstáculo significativo
- Age repetidamente ou muda de estratégia a fim de enfrentar um desafio ou superar um obstáculo
- Faz um sacrifício pessoal ou despende esforço extraordinário para completar uma tarefa

Comprometimento

- Atribui a si mesmo e a seu comportamento as causas de seus sucessos e fracassos e assume a responsabilidade pessoal pelos resultados obtidos
- Colabora com os empregados ou coloca-se no lugar deles, se necessário, para terminar uma tarefa.
- Esforça-se para manter os clientes satisfeitos e coloca boa vontade a longo prazo acima do lucro a curto prazo

Busca de informações

- Dedicar-se pessoalmente a obter informações de clientes, fornecedores ou concorrentes.
- Investiga pessoalmente como fabricar um produto ou proporcionar um serviço
- Consulta especialistas para obter assessoria técnica ou comercial

Estabelecimento de metas

- Estabelece metas e objetivos que são desafiantes e que têm significado pessoal
- Tem visão de longo prazo, clara e específica
- Estabelece objetivos de curto-prazo mensuráveis

Planejamento e monitoramento sistemático

- Planeja dividindo tarefas de grande porte em subtarefas com prazos definidos
- Constantemente revisa seus planos levando em conta os resultados obtidos e mudanças circunstanciais
- Mantém registros financeiros e utiliza-os para tomar decisões

Persuasão e rede de contatos

- Utiliza estratégias deliberadas para influenciar ou persuadir os outros
- Utiliza pessoas-chave como agentes para atingir seus próprios objetivos
- Age para desenvolver e manter relações comerciais

Independência e autoconfiança

- Busca autonomia em relação a normas e controles de outros.
- Mantém seu ponto de vista, mesmo diante da oposição ou de resultados inicialmente desanimadores
- Expressa confiança na sua própria capacidade de completar uma tarefa difícil ou de enfrentar um desafio.

Fonte: Morales (2004)

Apesar de contar com a definição operacional das competências a serem desenvolvidas, essas são muito amplas, dificultando a avaliação da aprendizagem. Devido a esses fatores, em parceria com Alvim (2008), uma das instrutoras do Empretec que, atualmente, conduz uma investigação com o objetivo de avaliar o impacto desse curso, foram definidos os objetivos instrucionais do Empretec.

A definição dos objetivos ocorreu através da análise de cada uma das atividades descritas no manual utilizado para o treinamento dos instrutores. Para validar os objetivos construídos, esses passaram pela avaliação de 1 instrutor sênior responsável pelo treinamento dos outros instrutores e por 9 instrutores do curso. Os objetivos instrucionais obtidos desse procedimento foram categorizados de acordo com a taxionomia proposta por Bloom e col (1972) e aqueles associados às estratégias de ensino investigadas estão expostos na Tabela 5.

A metodologia deste curso surge de uma extensa pesquisa conduzida por Young (1990) na qual se investigou a metodologia utilizada até então por cursos com esse mesmo fim ao redor do mundo e seus resultados. Antes de se expandir para os diversos países em desenvolvimento passou por um pré-teste em Malawi, na África do Sul.

A partir desse projeto piloto, foram selecionados e treinados os primeiros instrutores do curso em diversos países subdesenvolvidos, inclusive no Brasil, onde o programa chegou em 1989, firmando parceria com o Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas em 1993 o que permite atualmente a sua aplicação em todas as unidades federativas do país.

Pode-se afirmar que a metodologia adotada mescla características das teorias de aprendizagem do behaviorismo com os referenciais da aprendizagem experiencial. A influência da primeira é percebida na definição prévia das modificações de comportamento esperadas do contato com as atividades e nas orientações recebidas pelos instrutores com relação ao reforço deste comportamento. Dessa forma, o curso visa apresentar aos participantes situações nas quais eles possam praticar comportamentos empreendedores, sendo reforçados pelos instrutores ou auto-reforçados.

A influência da abordagem experiencial pode ser observada quando os instrutores são orientados a assumir uma postura de aceitação frente aos participantes, baseando-se nos princípios propostos por Rogers (1969). Além disso, utiliza o ciclo de Kolb (1984) como base para a construção das atividades de ensino e utiliza estratégias para promover a reflexão como a solicitação de registros sobre os comportamentos realizados, estabelecimento de metas para o futuro e planejamento dos passos para alcançá-las.

O curso está estruturado em 22 módulos, divididos em nove dias e conta com três instrutores simultâneos que se revezam na condução dos módulos. Para se ajustar ao ciclo proposto por Kolb (1984) cada uma das competências e os comportamentos esperados são explicados detalhadamente e, em seguida, são passadas orientações com relação às atividades e tarefas que facilitam o entendimento e a prática dos comportamentos empreendedores. Ao final dessas atividades, são apresentados aos participantes parâmetros quantitativos e qualitativos para avaliar seus resultados e sua atuação.

Apesar de as atividades que envolvem essa estrutura serem centrais e caracterizarem as estratégias de ensino predominantemente utilizada no curso, existem

ainda outras atividades cuja descrição não se assemelha a esse processo. Devido à extensão do curso e grande quantidade de atividades e à crença de que esse processo pode resultar em diferentes estados afetivos e reflexões nos participantes, foram selecionadas, com o auxílio de dois instrutores, as 10 atividades mais fortemente caracterizadas por essa descrição. Cabe expor que uma das atividades acompanhadas não fará parte da análise, pois se verificou que a metodologia utilizada pode variar, o que dificultaria a sua análise. Dessa forma, serão analisados nessa dissertação os estados afetivos relacionados às 9 atividades apresentadas na Tabela 5.

Para facilitar a visualização das atividades acompanhadas pelo estudo, visualize primeiro a Tabela 5 com a lista da nomenclatura atribuídas às atividades acompanhadas de seus objetivos instrucionais principais e características. A descrição de cada atividade com mais detalhes encontra-se no Apêndice A.

Tabela 5: Objetivos instrucionais e características das atividades investigadas

Atividade	Objetivos Instrucionais Centrais categorizados segundo a taxonomia de Bloom e col (1972)	Características Principais segundo o modelo analítico
Empresa Cria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar se sua escolha pela atividade empreendedora está embasada na análise consciente das principais tarefas envolvidas no cotidiano desta atividade, tais como: compra, venda, negociação, relacionamento com ambiente externo. (COGNITIVO) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interativa ou individual ▪ Aprendizagem direta
Jogo dos Aros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Defender a necessidade de assumir riscos calculados para o crescimento do negócio (AFETIVO) ▪ Valorizar a busca de informações antes de se tomar qualquer decisão sobre o seu negócio como uma etapa fundamental sem a qual não se deve tomar decisões (AFETIVO) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual ▪ Aprendizagem indireta
Perdidos na Lua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer os comportamentos que contribuem para a afetividade do trabalho em equipe (sinergia). (Objetivo AFETIVO secundário) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interativa ▪ Aprendizagem indireta
Busca de Informações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar os roteiros de pesquisa para coletar e organizar informações sobre o mercado. (COGNITIVO) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interativa ▪ Aprendizagem direta

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prever os riscos envolvidos em uma situação através da análise crítica das informações do mercado. (COGNITIVO) ▪ Valorizar a obtenção pessoal de informações junto a clientes, fornecedores e concorrentes, em vez de buscá-la apenas através de fontes secundárias como internet e revistas, por exemplo. (AFETIVO) ▪ Valorizar a consulta a especialistas sempre que for necessário tomar uma decisão que envolva conhecimentos técnicos sobre o assunto. (AFETIVO) 	
Persistência	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Defender a importância de se estabelecer metas antes de ser persistente ou realizar sacrifícios pessoais. (AFETIVO) ▪ Valorizar a persistência e a realização de sacrifícios pessoais como comportamentos importantes para se alcançar objetivos. (AFETIVO) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual ▪ Aprendizagem indireta
Eficiência	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os fatores do relacionamento entre colaboradores que interferem no nível de eficiência da minha empresa (COGNITIVO) ▪ Identificar os fatores da organização do trabalho que interferem no nível de eficiência da minha empresa (COGNITIVO) ▪ Analisar a relação entre qualidade, tempo e custo nos processos de produção ou oferta de serviços para decidir sobre a viabilidade ou não de lançar um produto/serviço novo ou melhorar um produto/serviço existente. (COGNITIVO) ▪ Valorizar a adoção de práticas que levem à melhoria do relacionamento entre indivíduos que ocupam diferentes funções na empresa como forma de melhorar o desempenho da empresa. (AFETIVO) ▪ Valorizar a busca constante de formas de tornar seus produtos, serviços e processos melhores, mais rápidos ou mais baratos como fundamental para a sobrevivência de uma empresa (AFETIVO) ▪ Defender a importância de oferecer produtos/serviços de qualidade adequados ao meu mercado para a sobrevivência da empresa (AFETIVO) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interativa ▪ Aprendizagem indireta
Apresentação em Vídeo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar positivamente o seu desempenho em situações de exposição (AFETIVO) ▪ Expressar confiança na sua capacidade de realizar uma tarefa difícil 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual ▪ Aprendizagem direta

	ou enfrentar um desafio. (AFETIVO)	
Livro dos Selos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os comportamentos empreendedores que ele pratica com mais facilidade e com mais dificuldade (COGNITIVO) ▪ Valorizar a melhoria do desempenho nas práticas de comportamento empreendedor como forma de alcançar melhores resultados nos negócios, ou melhor, desempenho profissional. (AFETIVO) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual ▪ Aprendizagem direta
Sapatos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os elementos chave de uma negociação “ganha-ganha”, tais como: objetividade, transparência, preparação e conhecimento dos limites da negociação. (Objetivo COGNITIVO secundário) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interativa ▪ Aprendizagem indireta

Observando a Tabela 5, é possível perceber como boa parte dos objetivos do curso se refere ao desenvolvimento de algumas habilidades e à mudança de valores, atitudes e afetos que visem à motivação para esforçar-se na aplicação e desenvolvimento dessas habilidades. Devido a isso, torna-se adequada uma metodologia que propicie a experiência prática de algumas atividades e o espaço para reflexão e análise dos sentimentos despertados pelo questionamento de algumas atitudes e crenças já arraigadas.

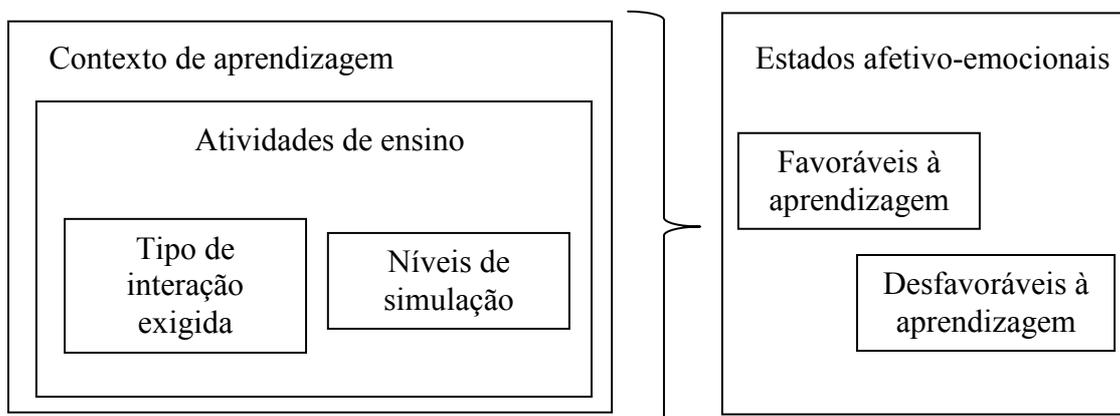
Os objetivos instrucionais das atividades Perdidos na Lua e Sapatos estão definidos como objetivos secundários do curso, por não terem sido considerados pelos instrutores, na etapa de avaliação dos objetivos instrucionais, como objetivos fundamentais do curso, mas sim como ganhos secundários que os participantes acabam obtendo pela participação nessas atividades, o que leva esses objetivos a não aparecerem entre os objetivos instrucionais finais do Empretec.

Apesar da tentativa de definir objetivos centrais relacionados a cada atividade, nota-se que a forma como o curso está estruturado permite que muitos objetivos instrucionais sejam tratados em diferentes atividades, favorecendo uma melhor

apreensão destes. Dessa forma, cada uma das atividades aborda os seus objetivos instrucionais centrais e é perpassada por diversos outros objetivos instrucionais.

Embora se reconheça a importância de características pessoais como um dos fatores importantes para a compreensão da vivência de estados afetivos em situações de aprendizagem, nesse estudo, o foco da análise recairá na relação entre os estados afetivos vivenciados e as características das estratégias de ensino e contexto de aprendizagem, como pode ser visualizado no modelo analítico.

Figura 5: Modelo Analítico do Estudo



O *contexto de aprendizagem* será entendido como a estrutura do curso, baseada em uma metodologia em parte experiencial, que permite ao participantes a vivência prática dos conceitos e, em parte comportamental, ao propor quais comportamentos devem ser apresentados e que competências se espera desenvolver ao final do curso. É preciso comentar, também, como parte desse contexto, a postura de aceitação dos participantes por parte dos facilitadores e responsabilização por seus resultados.

Estratégias instrucionais se referem às situações de aprendizagem criadas para facilitar ao aprendiz a aquisição das competências descritas nos objetivos instrucionais. (Abbad, Zerbini, Carvalho & Meneses, 2006). As *atividades de ensino* podem ser

entendidas como atividades práticas que fazem parte do repertório de estratégias instrucionais do Empretec. Nessas atividades os participantes praticam comportamentos empreendedores, recebendo, em seguida, feedback dos seus resultados. Elas podem exigir diferentes *níveis de interação* pessoal, podendo ser realizadas individualmente, em dupla ou em grupos de três ou mais pessoas.

Podem também ser diferenciadas de acordo com o *nível de simulação*: i) estratégias de *aprendizagem indireta* envolve criar uma situação que possua alguns elementos da situação concreta, porém os comportamentos esperados diferem daqueles esperados na situação real de trabalho, principalmente com relação ao nível de complexidade. As regras e possibilidades de atuação são prescritas e os resultados precisam ser, cognitivamente, transpostos para serem generalizados para a realidade dos participantes. ii) ou *aprendizagem direta*, que, apesar de ainda se tratarem de simulações, aproximam-se mais da realidade efetiva de trabalho, exigindo dos participantes comportamentos semelhantes aos apresentados em situações concretas. A relação do conhecimento adquirido com a sua aplicação na realidade cotidiana é mais explícita, além de todas as demais decisões serem da responsabilidade dos participantes, de forma que essa atividade pode trazer resultados muito variados para cada um.

Com relação aos *estados afetivos*, nesse estudo são definidos como um processo psicofisiológico desencadeado por um estímulo interno ou externo que prepara o indivíduo para a ação. Integram esse processo a percepção e avaliação subjetiva da situação emocional.

Esses estados afetivos podem ser favoráveis ou desfavoráveis ao engajamento no processo de aprendizagem. Os estados *afetivos favoráveis à aprendizagem* são aqueles que colaboram para aumentar o engajamento do participante com a atividade, o desenvolvimento do interesse pelo assunto abordado e o compromisso com a mudança

de comportamento. Os *estados afetivos desfavoráveis* à aprendizagem são definidos como aqueles que geram reações de desistência ou bloqueio da assimilação dos conteúdos de aprendizagem. Para compreender a vivência de estados afetivos frente às atividades de ensino foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Caracterizar os estados afetivos vivenciados frente a diferentes estratégias de ensino utilizadas em um curso para o desenvolvimento de competências empreendedoras.

Objetivos Específicos:

- Comparar os estados afetivos dos participantes antes, durante e depois do treinamento, visando inferir impactos do curso nestes estados afetivos;
- Identificar estados afetivos predominantes para os distintos tipos de atividades previstas para atingir objetivos instrucionais;
- Analisar a flutuação de estados afetivos específicos ao longo do período de treinamento.

5. Método

Nesta seção, serão apresentados mais detalhes com relação ao contexto da investigação, participantes, instrumentos e técnicas utilizadas e procedimentos para coleta e análise de dados.

5.1.Contexto da investigação

A investigação foi realizada entre os meses de setembro e dezembro de 2007, em 5 turmas do Empretec. Três dessas turmas foram em Salvador, e as duas restantes em cidades do interior do Estado da Bahia, Feira de Santana e Juazeiro. Cada turma conta com, aproximadamente, 25 participantes.

5.2.Participantes

Os dados quantitativos foram obtidos através da aplicação de questionários no total de 126 participantes do curso Empretec. As características dos participantes do estudo quantitativo encontram-se na Tabela 6.

Os dados qualitativos foram obtidos através da observação informal de duas das turmas realizadas na cidade de Salvador – Ba e de entrevistas realizadas, ao final do curso, com 16 participantes. Na conclusão da primeira turma, foram conduzidas três entrevistas piloto. Os dados obtidos foram considerados satisfatórios e as características da entrevista foram mantidas. Apesar disso, apenas a entrevista do Participante 1 (P1) pôde ser aproveitada devido a problemas com a gravação das outras duas. As demais entrevistas foram conduzidas com todos os participantes da terceira turma que se disponibilizaram a participar. Na Tabela 6 é possível visualizar a caracterização dos sujeitos entrevistados.

Tabela 6: Características demográficas dos participantes do estudo quantitativo

(n=126)

Turma	
Feira de Santana	24,6 %
Salvador 1	19,8 %
Salvador 2	14,3 %
Salvador 3	23,0 %
Juazeiro	18,3 %
Sexo	
Feminino	37,3 %
Masculino	62,7 %
Idade	M = 36 (DP=9,32)
Escolaridade	
Fundamental Incompleto	0,8 %
Fundamental Completo	0,8 %
Médio Incompleto	1,6 %
Médio Completo	21,4 %
Superior Incompleto	20,6 %
Superior Completo	29,4 %
Pós-graduação	25,4 %
Ocupação	
Empresário	62,4 %
Potencial Empresário	4,8 %
Profissional Liberal	8,8 %
Servidor Público	3,2 %
Funcionário de Empresa Privada	16,0 %
Estudante	2,4 %
Desempregado	0,8 %
Outros	1,6 %

Observa-se que a maior parte dos participantes é empresário (62,4%), do sexo masculino (62,7%), com idade média de 36 anos e possui nível superior completo ou pós-graduação (54,8%).

Tabela 7: Caracterização geral dos participantes do estudo qualitativo

Identificação	Sexo	Idade	Escolaridade	Ocupação
P1	Fem.	38	Pós-graduação completa	Empresária
P2	Masc.	35	Pós graduação incompleta	Empresário
P3	Masc.	32	Ensino superior sompleto	Potencial empresário
P4	Fem.	51	Ensino médio completo	Profissional liberal
P5	Fem.	30	Ensino superior completo	Estudante
P6	Masc.	47	Pós-graduação completa	Func. empresa privada
P7	Fem.	29	Ensino Superior completo	Empresária
P8	Masc.	25	Ensino superior incompleto	Func. empresa privada
P9	Fem	26	Pós-graduação incompleta	Empresária Profissional liberal
P10	Masc.	35	Ensino superior completo	Func. empresa privada
P11	Fem.	26	Pós-graduação completa	Servidor público
P12	Masc.	29	Pós-graduação completa	Empresário
P13	Fem	23	Ensino superior incompleto	Func. empresa privada
P14	Masc.	29	Pós-graduação incompleta	Empresário Profissional liberal
P15	Fem.	49	Ensino Médio completo	Func. empresa privada
P16	Masc	51	Ensino superior incompleto	Empresário

A seguir, serão apresentados os instrumentos utilizados na coleta de dados, assim como os procedimentos para sua elaboração.

5.3. Instrumentos

A coleta dos dados quantitativos ocorreu através de dois tipos de questionários, um de questões abertas que foi aplicado no primeiro dia do curso e um estruturado utilizado para mapear as intensidades emocionais em diferentes momentos do curso. A

coleta de dados qualitativos ocorreu através de entrevista. A seguir são mais detalhados esses instrumentos.

5.3.1. Questionário de perguntas abertas – fase inicial do curso

Este questionário foi construído para identificar as motivações, expectativas e estados afetivos iniciais do participante com relação ao curso. Para isso, contou com três questões abertas: a primeira sobre o motivo que o levou a participar do Empretec; a segunda sobre as expectativas com relação ao curso, e a terceira sobre a importância do Empretec para o alcance dos objetivos pessoais. A última pergunta pedia para ele avaliar a intensidade de alguns estados afetivos naquele momento inicial com relação ao curso.

5.3.2. Questionário estruturado – medidas repetidas durante o curso

Uma das dificuldades relacionadas ao estudo das emoções é o fato de tratar-se de um objeto muito fluido e subjetivo. Schachter e Singer (1962) sinalizavam com relação às dificuldades envolvidas na identificação e compreensão do próprio estado emocional. A influência do estado de humor atual na avaliação e interpretação de eventos emocionais anteriores também é um fator que torna mais complexo o estudo desse objeto.

Como estratégias frente a essas dificuldades no estudo das emoções são utilizadas algumas metodologias que permitem ao sujeito registrar o seu estado afetivo próximo ao momento em que o vivencia. Uma dessas estratégias, denominada método de amostragem temporal, consiste na apresentação aos participantes de questionários normalmente estruturados aos participantes em diversos momentos, referentes aos quais se deseja conhecer o estado afetivo. As principais desvantagens com relação ao uso desse método em situações de aprendizagem são o fato de interromper o processo e de

ser restrito ao auto-relato, o que limita a experiência emocional ao nível consciente. (Wosnitza & Volet , 2005).

O questionário estruturado foi construído com o objetivo de sistematizar o registro dos estados afetivos vivenciados ao final de algumas atividades e caracterizou-se por uma lista de 22 estados afetivos, sendo 11 negativos e 11 positivos. Ao lado de cada estado afetivo havia uma escala de 0 a 10 pontos. Nas instruções, o participante foi solicitado a especificar na escala ao lado de cada estado afetivo a intensidade em que aquele afeto foi vivenciado. O valor 0 indica que ele não vivenciou o estado afetivo e o 10 que o vivenciou com a máxima intensidade. Esse questionário foi aplicado em 13 momentos durante os 9 dias de curso.

A Tabela 8 demonstra como estão distribuídos os momentos referentes às atividades mapeadas ao longo dos 9 dias de curso.

Tabela 8: Distribuição dos momentos de aplicação do questionário estruturado

Momentos do curso	Dias
Momento 1 – Lançamento do Exercício Cria	1º dia
Momento 2 – Jogo dos Aros	2º dia
Momento 3 – Perdidos na Lua	3º dia
Momento 4 – Busca de Informações	4º dia
Momento 5 - Persistência	
Momento 6 – Eficiência	5º dia
Momento 7 – Lançamento do Livro dos Selos	
Momento 8 – Lançamento da Apresentação em Vídeo	6º dia
Momento 9 – Poder (Essa atividade foi desconsiderada no estudo)	7º dia
Momento 10 – Sapatos	
Momento 11 – Apresentação em Vídeo	8º dia
Momento 12 – Encerramento do Livro dos Selos	
Momento 13 – Encerramento do Cria.	9º dia

Procedimentos para a elaboração do questionário de medidas repetidas

Para se definir quais estados afetivos seriam incluídos no instrumento, a pesquisadora se submeteu a uma seção do curso e, ao final dessa seção foi distribuído um questionário no qual se perguntava quais os estados afetivos vivenciados no início, meio e final do curso.

Além disso, para se obter uma lista mais abrangente dos estados afetivos que poderiam emergir nessa situação de aprendizagem, três pessoas que não participaram do curso, escolhidas aleatoriamente pela pesquisadora, foram solicitadas a elencarem o maior número de emoções e sentimentos possíveis que poderiam ser vivenciados antes, durante e depois de:

- a) uma tarefa difícil, porém concluída com êxito;
- b) uma tarefa fácil e concluída com êxito;
- c) uma tarefa difícil e concluída sem êxito; e
- d) uma tarefa fácil, porém concluída sem êxito.

Os estados afetivos foram listados e reagrupados para que grupos semânticos de afetos pudessem ser incluídos no instrumento. Esperou-se, com isso, cobrir a maior parte das respostas que pudessem ser obtidas, já que se tratava de um estudo exploratório. Ainda assim, o instrumento contou com a possibilidade de marcar a opção “outros” e especificar o estado afetivo vivenciado.

Para se definir os momentos nos quais os estados afetivos deveriam ser mapeados, buscou-se um consenso entre dois instrutores informados sobre os objetivos do estudo sobre quais atividades eles consideravam que provocariam maior impacto emocional. Com isso, chegou-se a uma lista de dez atividades que tinham como característica central a realização de uma prática com obtenção de feedback ao final. Como três dessas atividades se prolongavam por mais de um dia, elas foram mapeadas

no momento de lançamento e de encerramento. Durante o estudo, uma das atividades foi excluída devido ao fato de existir mais de uma forma de condução, o que dificultaria a sua análise. Dessa forma, além do momento inicial, o mapeamento dos estados afetivos ocorreu em mais 12 momentos ao longo dos nove dias de curso.

Pré-teste

Esse instrumento passou por um pré-teste em uma turma do curso na cidade de Cruz das Almas, no mês de agosto de 2007. A turma contou com 24 participantes, dos quais apenas 14 resultados puderam ser aproveitados. Esse índice de perda deveu-se a ausências e atrasos dos participantes, ao longo dos nove dias, o que impossibilitou que respondessem aos instrumentos por completo.

A partir das dificuldades relatadas pelos participantes, foram realizadas algumas alterações nas instruções dos instrumentos e na forma de disposição dos afetos. Cabe esclarecer que poucas pessoas relataram outros estados afetivos além dos que estavam na lista e esses relatados não foram avaliados como significativos ou por não se tratarem de estados afetivos ou por terem sido relatados por apenas um participante.

A análise das respostas ao pré-teste demonstrou que estados afetivos mais difíceis de serem categorizados como positivos ou negativos, como expectativa e desafio, predominaram na maior parte das atividades. Por se tratarem de estados afetivos iniciais e pela dificuldade em categorizá-los como positivo ou negativo esses afetos, assim como a curiosidade, foram retirados dos questionários utilizados ao final das atividades e usados apenas no questionário aplicado no início do curso.

O instrumento final conta com os 22 estados afetivos apresentados na Tabela 9 dispostos de forma aleatória. (vide Apêndice B)

Tabela 9: Estados Afetivos que constavam no questionário estruturado

Positivos	Negativos
Alegria	Ansiedade
Gratificação	Embaraço
Alívio	Desânimo
Realização	Medo
Prazer	Angústia
Orgulho	Surpresa Desagradável
Bem estar	Frustração
Contentamento	Insegurança
Entusiasmo	Tristeza
Surpresa Agradável	Arrependimento
Determinação	Raiva

5.3.3. Entrevista

A entrevista foi realizada com o objetivo de conhecer o estado afetivo de alguns participantes ao final do curso e compreender de forma mais aprofundada os estados afetivos vivenciados no início do curso e durante as atividades. O entrevistado era convidado a refletir sobre os registros emocionais que havia feito no início do curso e nos nove questionários preenchidos após cada uma das atividades.

Essa etapa qualitativa foi considerada importante por tratar-se de uma investigação exploratória, em decorrência de haver poucos estudos sobre o tema. Dessa forma, considera-se que uma etapa qualitativa na qual o participante pudesse expressar com maior liberdade os seus estados afetivos com relação às atividades poderia trazer informações que complementariam o estudo quantitativo.

A entrevista se caracterizou por duas etapas: a primeira foi semi-estruturada e contou com duas perguntas: uma com relação à satisfação das expectativas iniciais do entrevistado e outra sobre os estados afetivos ao final do curso. Na segunda etapa, o

participante foi solicitado a utilizar os registros realizados com relação aos estados afetivos nas atividades para auxiliarem na construção de uma narrativa sobre como eles se sentiram no início, meio e fim das atividades consideradas por eles como aquelas de maior impacto emocional. (O roteiro encontra-se no Apêndice C)

5.4. Procedimentos para a coleta de dados

Para atender aos objetivos propostos, o estudo encontra-se dividido em uma etapa preparatória de delimitação do objeto de estudo e mais duas etapas de coleta de dados. A etapa preparatória foi qualitativa e utilizou análise documental, entrevista com instrutores e participação em uma seção do curso. A segunda etapa, qualitativa e quantitativa, utilizou um questionário aplicado no início do curso e questionários estruturados sobre os estados afetivos vivenciados, aplicado nos mesmos sujeitos em diferentes momentos, constituindo assim um estudo com medidas repetidas. A terceira etapa, qualitativa, consiste em entrevistas com alguns dos participantes.

Etapa preparatória: Análise documental e observação

Essa etapa foi realizada com a finalidade de aproximação e delimitação do objeto de estudo.

O primeiro passo foi a participação da pesquisadora em uma seção do curso. Dessa forma, foi possível não apenas conhecer, como vivenciar as atividades realizadas ao longo do curso. Neste momento, também ocorreram conversas informais sobre como os participantes se sentiam com relação ao curso, o que possibilitou observar uma variedade de motivações e avaliações.

Ao final dessa seção, os participantes foram solicitados a responder um questionário aberto sobre as emoções e sentimentos vivenciados nos diversos momentos

do curso. As respostas a esses questionários foram úteis no momento de selecionar os estados afetivos que fariam parte do questionário estruturado.

O segundo passo consistiu em uma análise documental do Manual do Instrutor do Empretec, onde se encontram descritas detalhadamente todas as estratégias de ensino utilizadas, assim como a forma de conduzi-las. Essa análise foi realizada em parceria com Silvana Alvim, uma das instrutoras e também pesquisadora do Empretec e buscava-se extrair de cada uma das estratégias de ensino os objetivos instrucionais, visto que o curso ainda não possuía objetivos instrucionais descritos claramente em termos de desempenho.

Após essa definição dos objetivos instrucionais, o instrutor sênior do curso, responsável pelo treinamento dos outros instrutores foi entrevistado. Na entrevista, ele abordou os principais objetivos do curso e em seguida avaliou e emitiu opinião sobre os objetivos instrucionais propostos. Com isso, foi possível obter além das informações contidas no Manual, a percepção da instrutora e deste instrutor com relação à forma de condução e objetivos de cada uma das estratégias.

Esses dois instrutores foram informados sobre o objetivo do estudo e foi pedido a cada um individualmente que listasse os momentos do curso em que eles achavam que as emoções e sentimentos do participante deveriam ser mapeados. Depois que cada um listou individualmente esses momentos, pediu-se que eles chegassem a um consenso com relação às respostas que haviam divergido. Essas respostas geraram uma lista de 18 momentos que, posteriormente foram reduzidos a 13 visto que algumas não se enquadravam nas categorias propostas pelo estudo.

Primeira etapa: Aplicação dos questionários

O questionário de perguntas abertas que aborda o estado afetivo inicial do participante foi aplicado em 5 turmas, no momento inicial do curso, logo após a apresentação dos instrutores e apresentação da investigação.

Essa apresentação foi realizada pela pesquisadora em todas as turmas, com exceção da última, onde os instrutores já haviam acompanhado a apresentação da pesquisa em mais de um momento, relatando já estarem preparados para apresentá-la. Nesse momento, os participantes eram informados sobre as características do estudo, a manutenção do sigilo e a não-obrigatoriedade da participação na pesquisa.

Em seguida, os participantes receberam uma pasta com todos os questionários a serem preenchidos ao longo do curso. A primeira folha dessa pasta é um termo de consentimento esclarecido e a segunda folha contém um levantamento dos dados sócio-demográficos e o questionário semi-estruturado.

Nas folhas seguintes, encontram-se os questionários estruturados que serão utilizados para mapear as emoções nos 13 momentos definidos pelos instrutores entrevistados ao longo do curso. A aplicação desses questionários foi realizada pelos instrutores, já previamente orientados a solicitarem, no momento indicado, que os participantes os preenchessem.

Segunda etapa: Estudo de casos

Para realizar os estudos de casos, a pesquisadora acompanhou o desenvolvimento de duas turmas realizadas em Salvador, sendo que, na primeira turma, alguns participantes foram escolhidos, aleatoriamente, para participarem da entrevista piloto e os três que concordaram em participar foram entrevistados em locais de sua preferência.

. O contato com estes participantes ocorreu, individualmente, antes do início do curso. Os procedimentos, os objetivos e a forma de divulgação dos dados foram esclarecidos para, a partir dessas informações, indagar a disponibilidade em participar do estudo. Os participantes que se prontificaram voluntariamente foram procurados, ao final do curso, para agendamento da entrevista nas 72 horas seguintes ao curso, buscando evitar o distanciamento afetivo devido à passagem do tempo e outras vivências.

Os dados coletados nessas entrevistas foram considerados satisfatórios para os objetivos propostos e o seu formato foi mantido. Apesar disso, apenas um relato desses participantes pôde ser aproveitado devido a problemas técnicos com a gravação das demais entrevistas.

Na segunda turma, no momento da apresentação da pesquisa, todos os participantes foram informados sobre a possibilidade de serem convidados a darem uma entrevista ao final do curso. A pesquisadora acompanhou o desenvolvimento do curso e, ao final, todos os participantes foram perguntados sobre sua disponibilidade em participar da entrevista dentro de 72 horas. 16 participantes concordaram em participar e as entrevistas foram agendadas em locais de sua preferência.

No início da entrevista, o participante era informado sobre os objetivos da entrevista e era solicitada permissão para gravação do seu relato. As entrevistas transcorreram normalmente, algumas mais longas, outras mais curtas, com duração média de 30 minutos.

5.5. Procedimentos para a análise de dados

Com o intuito de agrupar os 22 estados afetivos para simplificar a discussão e apresentação dos resultados procederam-se a análises fatoriais, através do método Análise dos Componentes Principais.

Para atender ao objetivo específico de comparar os estados afetivos dos participantes antes, durante e depois do curso, além da análise fatorial, foram realizadas análises descritivas e exploratórias.

Para atender ao objetivo específico de identificar os estados afetivos predominantes para os distintos tipos de atividade, além das análises descritivas e exploratórias, para analisar se algum dos fatores apresentava com relação a algum momento do curso uma diferença estatisticamente significativa com relação à média geral do fator em todo o curso foi realizado o Teste t comparando a intensidade do fator em cada momento com o valor de teste que era a média geral do fator em todo o curso.

O mesmo procedimento foi realizado com relação à oscilação de cada estado afetivo isoladamente a fim de verificar se existiam informações relevantes que não apareciam quando estes foram analisados de forma agrupada. Os resultados encontrados encontram-se na seção seguinte.

Os dados qualitativos foram obtidos com o objetivo de complementar os dados quantitativos, de forma que observa-se durante a análise a tentativa de integrar esses dados.

A análise das transcrições das entrevistas foi realizada a partir de análise de conteúdo, procurando categorizar indutivamente os estados afetivos vivenciados no início, meio e final do curso com a intenção de caracterizá-los.

6. Apresentação e discussão dos resultados

A análise dos resultados envolve dados obtidos por meio de questionários utilizados para mapear a intensidade dos estados afetivos nas atividades e de entrevistas realizadas com 16 participantes ao final do curso.

Por considerar que esses dados são complementares, esses resultados serão apresentados de forma integrada orientados pelos três objetivos específicos da investigação:

1. Comparar os estados afetivos dos participantes antes, durante e depois do treinamento, visando inferir impactos do curso nestes estados afetivos.
2. Identificar os estados afetivos predominantes para os distintos tipos de atividades previstas para atingir os objetivos instrucionais;
3. Analisar a oscilação de estados afetivos específicos ao longo do período de treinamento

6.1. Comparação entre estados afetivos antes, durante e depois do curso

Para atender ao primeiro objetivo, serão apresentados os resultados relativos ao início do curso, em seguida, será feita uma análise da predominância de estados afetivos durante sua realização, e, mais adiante, uma análise dos estados afetivos ao final do curso. A seguir, serão apresentadas as conclusões a respeito desse primeiro objetivo.

6.1.1. Análise dos estados afetivos no início do curso

Para poder caracterizar os estados afetivos dos participantes no início do curso, foram utilizados, além dos dados qualitativos, dados quantitativos obtidos via questionário de mapeamento de emoções aplicado no início do curso. Esse questionário

diferencia-se dos utilizados nos demais momentos do curso somente pela inclusão de três estados afetivos: Expectativa, Curiosidade e Desafio. Nos demais questionários, cujo objetivo foi obter medidas repetidas de emoções, esses três estados afetivos, comumente presentes no início dos treinamentos, foram substituídos por: Gratificação, Bem estar e Determinação.

Para simplificar a análise, foi realizada uma análise dos componentes principais, com rotação Varimax, tendo sido extraídos quatro componentes, com o objetivo de agrupar os estados afetivos por afinidade. A estrutura está detalhada na Tabela 10 e orientou o agrupamento dos estados afetivos iniciais que foram caracterizados com a ajuda dos dados coletados na entrevista.

Tabela 10: Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos no início do curso

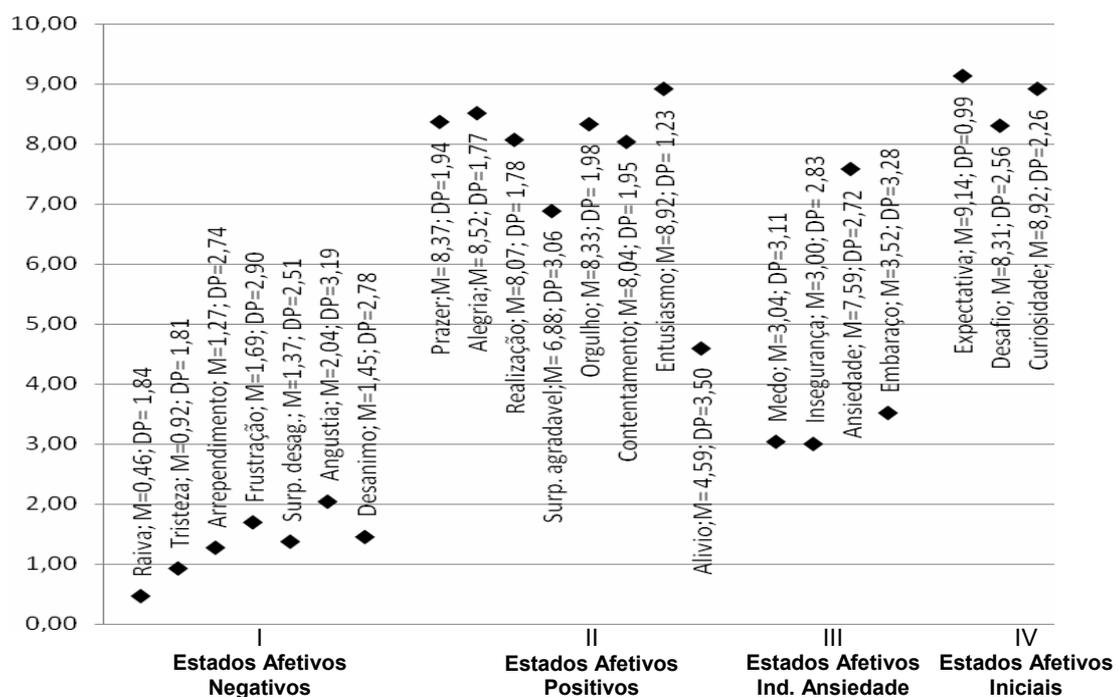
Itens	Componentes			
	I	II	III	IV
Raiva	0,85			
Tristeza	0,84			
Frustração	0,83			
Arrependimento	0,77			
Surpresa desagradável	0,75			
Angústia	0,59			
Desânimo	0,58			
Prazer		0,87		
Alegria		0,76		
Realização		0,74		
Surpresa Agradável		0,71		
Orgulho		0,68		
Contentamento		0,59		
Entusiasmo		0,51		
Alívio		0,49		
Medo			0,82	
Insegurança			0,70	
Ansiedade			0,63	
Embaraço			0,61	

Expectativa				0,85
Desafio				0,76
Curiosidade				0,56
Valor Próprio	5,99	4,78	1,89	1,07
% Variância Explicada	27,23	21,72	8,59	4,88

Identificação dos fatores: I – Estados Afetivos Negativos; II – Estados Afetivos Positivos; III – Estados Afetivos Indicadores de Ansiedade; IV – Estados Afetivos Indicadores de Motivação Inicial

Como resultado da análise qualitativa e da análise dos componentes principais os estados afetivos foram categorizados em: *estados afetivos indicadores de ansiedade; estados afetivos positivos; estados afetivos iniciais e estados afetivos negativos*. Cada uma dessas categorias (fatores) será abordada detalhadamente. Para isso, serão utilizados os relatos dos entrevistados e a discussão teórica disponível na literatura especializada. Além disso, serão consideradas as médias das intensidades emocionais em cada fator, a fim de compreender que estados afetivos predominaram no momento inicial do curso. (vide Figura 6)

Figura 6: Intensidades dos estados afetivos agrupados por fatores no início do curso



Os *estados afetivos negativos* referem-se a afetos desagradáveis que levam a uma tendência de afastamento da situação. Embora os afetos negativos constituam o primeiro componente e respondam pela maior parte da explicação da variância (27,23%), mantêm-se em níveis de intensidade inferiores a 3,00 (na escala de 1 a 10), o que indica pouca intensidade desses estados afetivos na fase inicial do curso. Esse dado é reforçado pelo fato de não existirem nas entrevistas finais dos participantes referências a afetos negativos nesse momento do curso.

Com relação aos *estados afetivos positivos*, esses podem ser definidos como *emoções e sentimentos agradáveis desencadeados pela atração e interesse em relação ao objeto*. Os participantes, durante a entrevista de finalização do curso mencionaram ter sentido *afetos positivos* como animação e realização no início do curso:

“No início eu estava assim bastante animada...” (P5)

“O início do curso foi assim, mais como uma meta, assim uma realização que eu não esperava e que eu consegui realizar.” (P15)

As altas médias de intensidade obtidas sinalizam que o afeto positivo é predominante nesse momento do curso, em conjunto com os estados afetivos indicadores de ansiedade e estados afetivos iniciais (expectativa, desafio e curiosidade). Com relação aos *estados afetivos indicadores de ansiedade*, verifica-se que a maior parte apresenta médias de intensidade abaixo de 4,00 com exceção da ansiedade cuja média de intensidade ultrapassa 7,00. Percebe-se, assim, que o estado afetivo ansiedade se manteve elevado nesse momento do curso, o que mantém congruência com a análise qualitativa, já que a ansiedade foi um aspecto chave nos relatos dos entrevistados a respeito desse momento do curso.

O terceiro fator recebeu a denominação de estados afetivos indicadores de ansiedade. Lazarus (2006) define ansiedade como um estado afetivo relacionado à percepção de uma ameaça existencial incerta gerada pela situação de aprendizagem. Durante as entrevistas de finalização de curso com participantes voluntários, constatou-se que as referências a esse tipo de estado afetivo encontram-se associadas ao fato de não conhecerem as atividades, os colegas e não conseguirem prever como será o desenvolvimento do curso:

“No início ansiedade, né? Você fica ansiosa sem saber o que vai acontecer lá dentro, numa sala com pessoas que você nunca conviveu...”. (P4)

“No início, você está com muita expectativa... Você não sabe direito o que é que vai acontecer, você fica mais observando, né? E agora? O que é que vai acontecer? Como é que serão as pessoas? Será que meus coleguinhas vão ser legais? Será que eu vou aprender muita coisa? Então, no início, o sentimento é muito mais de expectativa.” (P9)

Esse resultado fortalece a proposta de Short e Yorks (2002) e Askham (2001) de que a ansiedade, em situações de aprendizagem, pode estar associada ao medo do desconhecido, ao medo do fracasso e medo das reações de outras pessoas.

O quarto fator é o dos *estados afetivos iniciais*, que também obteve médias elevadas e se refere a afetos que precedem uma situação de aprendizagem ou a realização de alguma atividade. Em virtude de serem estados afetivos iniciais previstos em qualquer situação nova de aprendizagem, não podem ser facilmente caracterizados como positivos ou negativos: *curiosidade, expectativa e desafio*. Embora a curiosidade, a expectativa e o desafio não sejam considerados propriamente emoções e sentimentos, é importante considerar que os três provocam excitações emocionais muitas vezes ambivalentes de prazer e desprazer, dada à impossibilidade de antecipar o que irá

acontecer em uma situação nova de aprendizagem. É possível perceber, com relação a esses estados afetivos, alguns relatos referentes à curiosidade e expectativa de aprender algo:

“O começo foi curiosidade na verdade, né? A descoberta” (P3)

“Eu estava numa expectativa, né? Estava numa expectativa de aprender. Eu não sei definir assim com sentimentos... eu tava buscando, né? Não posso dizer assim que eu estava alegre ou triste...”. (P1)

Conclui-se, assim, que, no momento inicial do curso, predominaram, simultaneamente, três tipos de estados afetivos: *estados afetivos positivos* que indicam satisfação e realização por estarem iniciando o curso; *estados afetivos iniciais* como expectativa e curiosidade que ainda não se configuram como positivos ou negativos; *estados afetivos indicadores de ansiedade*, que podem estar associados ao desconhecimento e impossibilidade de previsão do que ocorrerá.

Apesar da tentativa de classificar os estados afetivos, percebe-se que, muitas vezes, para o sujeito que os vivenciam, esses são percebidos como mesclados ou complementares como se pode notar na seguinte explanação que parece resumir o conjunto de estados afetivos que predominam nos participantes no momento inicial do Empretec:

“No início eu estava muito animada, bastante assim curiosa, com expectativa. Eu não sabia o que esperava.” (P5)

6.1.2. Análise da predominância de estados afetivos durante o curso

Para poder agrupar em categorias os 22 estados afetivos mapeados durante os 11 momentos do curso foi realizada uma análise dos componentes principais com rotação

Varimax para cada um desses momentos. Os resultados dessa análise demonstraram que há uma tendência de agrupamento dos estados afetivos em três fatores que se repetem na maioria das atividades.

Percebeu-se, assim, que os estados afetivos Prazer, Entusiasmo, Orgulho, Bem Estar, Contentamento, Gratificação, Realização, Determinação, Alegria e Surpresa Agradável aparecem como primeiro componente em quase todas os momentos, com exceção de três. Dessa forma, esses estados afetivos serão tratados de forma agrupada durante a análise sobre o nome de ***Estados Afetivos Indicadores de Motivação***.

O mesmo ocorre com os estados afetivos Medo, Angústia, Ansiedade, Embaraço e Insegurança que aparecem agrupados no mesmo fator em oito momentos, a que se deu o nome de ***Estados Afetivos Indicadores de Ansiedade***.

Os demais estados afetivos, Arrependimento, Tristeza, Frustração, Alívio, Raiva, Desânimo e Surpresa Desagradável aparecem, em algumas atividades do curso, vinculados a fatores diversos não constituindo, ao longo do curso, um fator tão consistente quanto os fatores anteriores: ***Estados Afetivos Indicadores de Motivação e Estados Afetivos Indicadores de Ansiedade***. Ao serem considerados estados afetivos que sofreram variação ao longo das atividades, deu-se o nome a esse agrupamento de ***Estados Afetivos Derivados do Processo***. Para detalhes, foram incluídas no Apêndice D as Tabelas 17 a 27 que sistematizam os resultados identificados na análise dos componentes principais durante os 11 momentos mapeados ao longo do curso. Não se encontram nessas análises os resultados referentes ao início e ao final do curso, cujos fatores se organizaram de forma distinta.

Os *estados afetivos indicadores de motivação* referem-se a afetos positivos que contribuem para o desenvolvimento mútuo do afeto e para o engajamento e envolvimento com a tarefa e o ambiente, assim como para reforçar a obtenção de resultados avaliados como positivos pelo sujeito, favorecendo a motivação intrínseca no

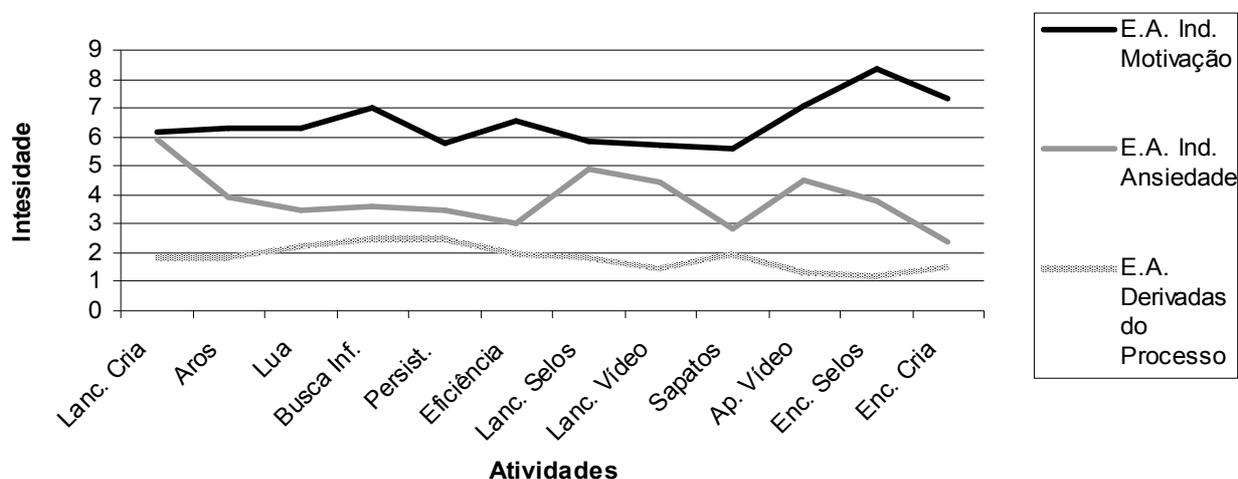
processo de aprendizagem (Deci & Ryan, 1985, citadas por Reeves, 2006; Short & Yorks, 2002).

Os *estados afetivos indicadores de ansiedade* podem ser definidos como estados afetivos associados a uma ameaça existencial incerta, gerada pela situação de aprendizagem, que pode ser: uma ameaça dos novos conhecimentos com relação aos previamente adquiridos; uma ameaça à auto-estima gerada pelas necessidades de mudança com relação à auto-imagem; uma ameaça relacionada à falta de confiança na habilidade de cumprir as tarefas ou o simples medo do desconhecido (Antonacopolou & Gabriel, 2001; Askham, 2001; Lazarus, 2006; Short & Yorks, 2002).

Os *estados afetivos derivados do processo* podem ser entendidos como estados afetivos, normalmente negativos, que podem surgir de eventos específicos ocorridos nas situações de aprendizagem como, por exemplo, a obtenção de um resultado avaliado como negativo, uma discussão ou o desentendimento com um colega ou instrutor.

A Figura 7 permite uma visualização da oscilação das médias desses três agrupamentos de estados afetivos ao longo do curso. Nessa seção, será realizada apenas uma análise geral dessa oscilação, sendo que predominância de estados afetivos por tipo de atividade será discutida na próxima seção.

Figura 7: Oscilação dos estados afetivos agrupados por fator nos 11 momentos do curso



A partir de uma análise global dos resultados encontrados, pode-se concluir que os *estados afetivos indicadores de motivação* predominam ao longo do curso, apresentando em todos os momentos médias de intensidade emocional mais elevadas que os demais estados afetivos. Isso não impediu, entretanto, que, durante as atividades, os *estados afetivos indicadores de ansiedade* ou outros *estados afetivos derivados do processo* também se fizessem presentes, embora não se mostrassem fortes o suficiente para suplantar os estados afetivos indicadores de motivação.

Esses resultados sinalizam a capacidade de os participantes se manterem motivados ao longo do curso, independentemente de seus resultados nas atividades, já que o curso propunha atividades que podiam levar os participantes a obterem tanto resultados positivos quanto negativos, em que seria esperado mais equilíbrio entre as intensidades de estados afetivos positivos e negativos durante o processo.

Sugere-se, assim, que os participantes mobilizaram estratégias de auto-regulação do estado emocional durante a aprendizagem para se manterem motivados. Além disso, as características do curso parecem favorecer a utilização dessas estratégias, já que ele

se encontra estruturado em atividades desafiantes associadas a meios de fornecer *feedback* e ferramentas para análise dos erros e acertos. Segundo Reeve (2006), esse tipo de estrutura favorece a emergência de estados afetivos positivos associados à satisfação da necessidade de competência, fazendo com que o aprendiz se perceba realizando algo com eficácia.

Essa explicação é congruente com o resultado da análise qualitativa que conclui por duas formas diferentes de o participante manifestar suas emoções e sentimentos: a vivência de estados afetivos indicadores de motivação frente a resultados positivos, que contribui para o aumento da auto-confiança do participante; e a utilização de estratégias de auto-regulação para manter a motivação frente a resultados negativos nas atividades, que contribui para que o participante sinta-se confiante na sua capacidade de obter futuramente um bom resultado. Dessa forma, ele passa a acreditar que irá obter bons resultados no futuro se apresentar os comportamentos estimulados pelo curso.

A seguir serão apresentados alguns trechos dos relatos dos participantes que levaram a essa conclusão, fornecendo uma compreensão da predominância de estados *afetivos indicadores de motivação* associados a índices mais baixos de *estados afetivos indicadores de ansiedade* e *estados afetivos derivados do processo*.

Estados afetivos *indicadores de motivação* pelos resultados positivos obtidos em uma atividade de simulação que contribuíram para o aumento da autoconfiança:

“A empresa era pra vender os kits natalinos, né? E a gente botou uma meta de apenas 20 subestimando a nossa capacidade. Aí no meio do processo, esses kits foram vendidos em um único dia. Um dia só vendeu tudo... a gente aí comprou mais, aumentou a meta para 60, e aí corremos atrás, aí fomos tendo autoconfiança, adquirindo confiança naquilo que a gente tava fazendo, que o produto era bom, que as pessoas estavam comprando, então isso trouxe um ânimo muito grande pra a gente, a gente foi ficando feliz, ansioso pra comprar,

pra vender, e aí fomos conseguimos atingir nossa meta, vender 61. Então no início a gente tava meio assim, sem saber se era aquilo, sem ter muita confiança, mas aí com o passar do tempo a gente foi adquirindo confiança e no final a gente estava completamente confiante no produto... e conseguimos. Então, a grande mudança foi essa... adquirir confiança no que estava fazendo.”
(P10, com relação ao Exercício Cria)

Constatou-se também a existência *de estados afetivos indicadores de motivação* pelos resultados negativos, sinalizando o uso de estratégias de auto-regulação emocional. Nos casos a seguir, os participantes procuraram justificar o resultado negativo, julgando-o como fato isolado que não deveria ser interpretado como falta de capacidade de alcançar resultados positivos em situações semelhantes:

“No final, quando você realmente consegue atingir o que se propõe e que você também vê muitas coisas que poderia ter feito, aí dá aquela sensação de que você poderia ter feito mais, mas que você é capaz de fazer. Meu sentimento hoje é esse... tem muita coisa que eu achava que não poderia fazer e hoje eu sei que sou capaz de fazer. Se eu quiser mesmo, eu tenho a capacidade de fazer.” (P10, com relação ao curso em geral).

“Olha... eu não me senti frustrado por não ter conseguido... eu senti que eu poderia conseguir. Se eu não conseguisse da primeira vez, eu ia conseguir da segunda... Se não fosse pra eu conseguir da segunda, eu ia da terceira, ia até ver o ponto em que eu ia conseguir. Não fiquei frustrado, de forma alguma, não me deu desânimo, de forma alguma...” (P16, com relação ao resultado do Jogo dos Aros)

O participante pode também interpretar o resultado negativo como uma possibilidade de aprendizagem, o que é encorajado pelo processo de crescimento propiciado pelo curso:

“Frustrado também... não frustraado, mas sabe aquela sensação... pô... podia ter sido mais, podia ter sido ousado... mas foi bom... me fez enxergar um bocado de coisa” (P3, com relação ao resultado na atividade Sapatos)

“Então... esse exercício mexeu comigo... eu também me possibilitei outras coisas que já aconteceram na minha vida e que eu não deixei, eu tentei mascarar... dizer, ah não... tô conseguindo, mas tem algumas pessoas que estão à frente me protegendo, mas que na verdade... então acho que foi legal por causa disso, porque eu me permiti até ter a sensação de que: puxa, eu não conseguir é muito ruim, eu não quero isso pra a minha vida..” (P11, com relação ao Exercício Cria)

Ou pode procurar minimizar a importância dos estados afetivos negativos:

“.. só teve um momento assim que eu fiquei, é... não diria triste, né? Foi quando eu fiz aquele jogo do aro, que aí você descobre que você de repente não é aquilo que você achava que você era. Aquela situação ali realmente deixa a gente chateado, mas não me deixa menos feliz, não me deixa desmotivado, não... como o pessoal disse no início, né? É pra a gente pagar mico, abrir o coração pra poder participar... e foi o que eu fiz... eu fiquei lá totalmente desarmado, pra poder conhecer mesmo o que estava sendo ensinado pra a gente ali, o que estava sendo proposto.” (P6, com relação ao resultado no Jogo dos Aros)

“Isso deixa a gente um pouco abalado, né? Não a ponto de a gente desistir de alguma coisa, de tirar o nosso entusiasmo, né? A ponto de criar raiva... mas eu acho que mexeu um pouco com o bem estar” (P16, com relação à atividade eficiência)

A coexistência entre estados afetivos indicadores de ansiedade, em menor nível, com estados afetivos indicadores de motivação, em um nível maior, parece uma combinação de sentimentos que contribui para a aprendizagem, já que alguns estudiosos (Jarvis, 2006; Knowles, 1984) apontam que algum grau de ansiedade ou desequilíbrio com relação aos conhecimentos já estruturados é necessário para gerar o desejo pela aprendizagem, permitindo a assimilação de novos conteúdos, além do fato de a ansiedade contribuir para a manutenção da atenção ao processo (LeDoux, 1998; Phelps, 2006).

Essa coexistência foi percebida nas diversas atividades durante as entrevistas de finalização do curso. Atribuíram-se mais sentimentos indicadores de ansiedade no início de cada atividade, enquanto os estados afetivos indicadores de motivação prevaleceram no final. Esse resultado será mais bem discutido, um pouco mais adiante, quando forem analisadas as oscilações dos diferentes tipos de estados afetivos durante as atividades.

Estes resultados permitem compreender que a estrutura do curso favorece, por um lado, o surgimento de estados afetivos indicadores de motivação (alegria, realização etc), pelos desafios de cada atividades, e por outro, a utilização de estratégias de auto-regulação, que contam com o feedback como ferramenta importante de análise dos erros e orientação do processo de aprendizagem.

6.1.3. Análise dos estados afetivos ao final do curso

Assim como o momento inicial, o arranjo dos fatores na atividade de Encerramento do Exercício Cria (que corresponde ao encerramento do curso) também apresentaram diferenças com relação ao padrão obtido durante as 11 atividades. O resultado da rotação Varimax da Análise dos Componentes Principais encontra-se na Tabela 11.

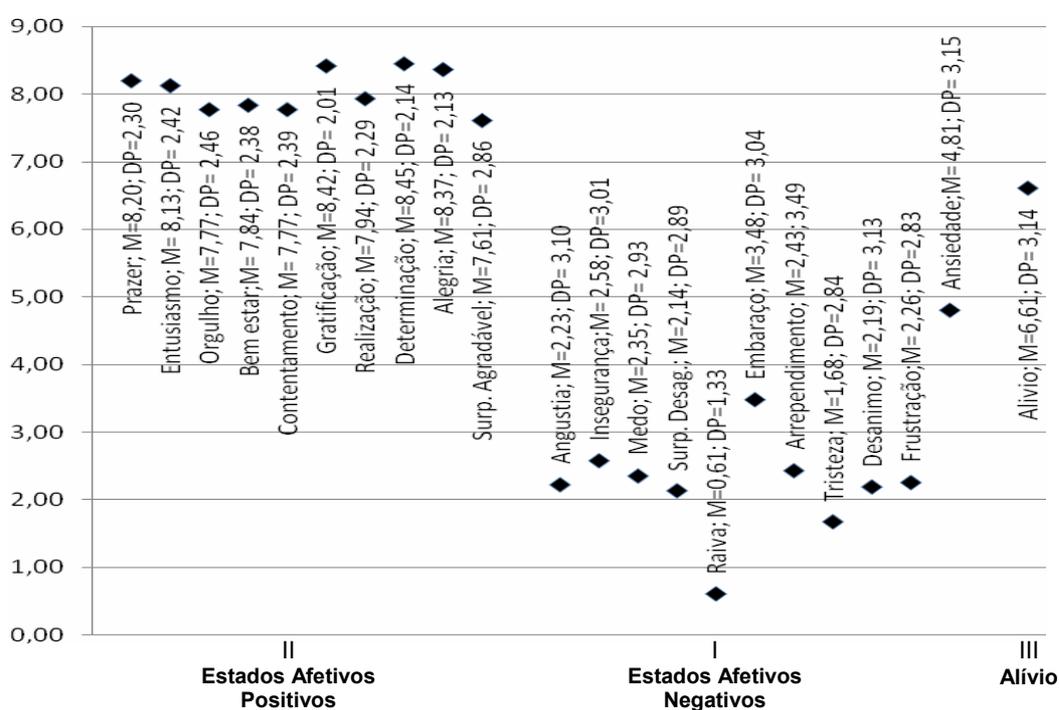
Tabela 11: Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos iniciais

Itens	Componentes		
	I	II	III
Prazer	0,88		
Entusiasmo	0,87		
Orgulho	0,85		
Bem estar	0,85		
Contentamento	0,85		
Gratificação	0,84		
Realização	0,82		
Determinação	0,80		
Alegria	0,79		
Surpresa Agradável	0,77		
Angústia		0,76	
Insegurança		0,75	
Medo		0,73	
Surpresa Desagradável		0,73	
Raiva		0,69	
Embaraço		0,68	
Arrependimento		0,68	
Tristeza		0,65	
Desânimo		0,60	
Frustração		0,55	
Ansiedade		0,49	
Alívio			0,86
Valor Próprio	8,92	3,69	1,20
% Variância Explicada	40,58	16,76	5,44

Identificação dos fatores: I – Estados Afetivos Positivos; II – Estados Afetivos Negativos

Os estados afetivos foram distribuídos em dois fatores: *estados afetivos positivos*, *estados afetivos negativos*. O sentimento de *alívio* ficou isolado. As médias de intensidade estão apresentadas na Figura 8 e, em seguida, esses estados afetivos serão caracterizados e os resultados analisados, levando em consideração a análise qualitativa das entrevistas e discussão na literatura.

Figura 8: Intensidades dos estados afetivos agrupados por fatores no final do curso



Os *estados afetivos positivos* referem-se a sensações agradáveis que geram tendência de aproximação do objeto relacionado àquela sensação. Por serem os estados afetivos predominantes, não só no início, mas no final do curso, infere-se que o curso favoreceu o engajamento afetivo do participante. Em se tratando de um treinamento experiencial, em que a adesão a atitudes e valores é fundamental, esse resultado é bastante significativo.

Em concordância com os resultados quantitativos, que indicam predominância de altas intensidades de estados afetivos positivos, os entrevistados fizeram referências

a esse tipo de estados afetivo nas entrevistas realizadas no final do curso. Uma parte deles referiu-se à *satisfação com os resultados, o que é congruente com a proposta teórica* de Deci e Ryan (1985, citados por Reeves, 2006) de que os estados afetivos positivos podem ser vistos como decorrentes da satisfação da necessidade de competência:

“E, no final, foi alegria 100%, né? Porque eu consegui em algumas atividades ter um sucesso... melhor, né? Me destacar... e receber os prêmios... não pelos prêmios e, sim, por saber que você superou alguma coisa que você estipulou, alguma meta que você estipulou, que você conseguiu superar...” (P8)

“Satisfeitíssima... satisfeitíssima comigo mesma, assim, com o que eu consegui... para mim foi quebrar um limite, um limite que eu tenho desde sempre.” (P1)

Os estados afetivos positivos podem também aparecer relacionados a um *aumento da auto-confiança*, o que fortalece a noção de aprendizagem incidental defendida por Jarvis (2006):

“Meu sentimento hoje é esse... tem muita coisa que eu achava que não poderia fazer e hoje eu sei que eu sou capaz de fazer. Se eu quiser fazer mesmo, eu tenho a capacidade de fazer. Esse é o sentimento que eu tenho hoje”. (P10)

Dentre os entrevistados, apenas uma pessoa se referiu a um *estado afetivo negativo*, informando que ficou chateado porque acredita que seu resultado ficou aquém do que poderia ter sido, devido ao momento inadequado que escolheu para fazer o curso. Esse resultado é congruente com o resultado quantitativo que indica

predominância de médias de intensidade abaixo de 3,00 (na escala de 1 a 10) nesse momento do curso.

O *alívio* é definido por Lazarus (2006) como mudança em uma situação de tensão que era incongruente com os objetivos pessoais. Na fala dos participantes sobre esse momento do curso, esse estado afetivo apareceu associado à sensação de *dever cumprido*:

“Então, eu realizei tudo... quando eu saí, eu me senti aliviado de ter terminado aquela tarefa. Foi uma realização do término de uma tarefa. Eu não vou tocar, não vou seguir adiante algumas coisas que foram feitas lá em termos da Empresa Cria, mas eu realmente queria, já que a gente se propôs a fazer, eu não queria estar me sentindo... o... de ter falhado comigo mesmo... então, eu diria aqui acerca dos seus questionários, tem uma que tem bem aqui... alívio, né? Pronto! Foi a sensação que eu tive quando terminei o Empretec.” (P2)

“... e no final, com aquela sensação assim de dever cumprido, de alívio num todo e uma sensação assim muito agradável por eu ter conseguido o objetivo.” (P15)

6.1.4. Conclusão

Com o intuito de atender ao primeiro objetivo específico do estudo, que consiste em comparar os estados afetivos dos participantes antes, durante e depois do treinamento, visando inferir impactos do curso nestes estados afetivos, observou-se predominância de estados afetivos positivos ou indicadores de motivação que coexistiram com estados afetivos negativos ou indicadores de ansiedade e derivados do processo em níveis menores.

Isso pode estar relacionado com a forma como o curso está estruturado, com atividades que, muitas vezes, contribuem para gerar um desequilíbrio na forma de pensar do participante, demonstrando, por um lado, que ele pode alcançar resultados melhores, o que o torna mais autoconfiante, e por outro, que os resultados alcançados por ele são insuficientes, o que ativa a motivação para a aprendizagem e a mudança de comportamento. Esses dois aspectos são ilustrados na fala de um participante ao avaliar retrospectivamente o curso:

“É uma coisa assim meio que fora do normal, né? Porque você, ao mesmo tempo que se sente um merda, um nada, porque o curso lhe mostra nas atividades que você não é nada, mas ao mesmo tempo ele lhe mostra que você sabe tudo. Então, ao mesmo tempo que você se sentia meio frustrado... existiam algumas situações que eu me sentia meio chateado comigo mesmo assim, sabe? E, ao mesmo tempo alegre em saber que eu posso fazer melhor” (P8, sobre o curso em geral)

Levando em consideração as proposições de Jarvis (2006) e Knowles (1984) sobre a preparação para a aprendizagem em adultos, pode-se pensar que muitas vezes os resultados negativos nas atividades possuem a função de gerar no aprendiz a necessidade e conseqüente prontidão e motivação para aprender. Alguns participantes fizeram referência a uma “chacoalhada”:

“ Não... acho que trouxe uma contribuição muito importante pra a minha vida assim, no sentido de dar aquela chacoalhada em coisas que eu já sabia, mas não queria enxergar.... eu acho que foi bom pra mim, pra os próximos passos na minha vida.” (P11, sobre o curso em geral)

“Eu acho que foi uma forma de despertar, de dar uma cutucada na gente de que a gente tem que despertar pra um bocado de coisa, que a gente tem que parar pra perceber conscientemente” (P14, sobre o curso em geral).

Percebe-se, assim como a estrutura do curso contribuiu para que os estados afetivos iniciais se convertessem em estados afetivos relacionados à motivação, seja uma motivação relativa ao desejo de mudar, decorrente de um estado de desequilíbrio, ou a uma motivação associada ao alcance de resultados positivos e aumento da autoconfiança e autoeficácia.

Uma vez concluída essa etapa de análise dos resultados à luz do primeiro objetivo do estudo, serão analisados estados afetivos predominantes nos diferentes tipos de atividades de ensino, visando identificar quais características dessas atividades podem estar relacionadas aos estados afetivos vivenciados.

6.2. Análise dos estados afetivos predominantes por atividade de ensino

Para atender ao segundo objetivo específico do estudo, inicialmente buscou-se aferir o impacto emocional de cada atividade de ensino, e, para isso, foi calculada a média geral da intensidade emocional por atividade. Essas médias permaneceram em torno de 5,00 (na escala de 1 a 10), o que não significa que os estados afetivos se mantiveram nesses índices de intensidade já que essas médias são referentes à combinação entre as intensidades dos estados afetivos indicadores de motivação, cujas intensidades mostraram-se mais elevadas, e os estados afetivos indicadores de ansiedade e derivados dos processos, cujas intensidades foram bem mais baixas.

As atividades de maior impacto emocional foram aquelas cujas médias demonstraram aumento estatisticamente significativo com relação ao valor de teste, que foi a média geral da intensidade dos estados afetivos em todas as atividades (4,62). As

atividades consideradas como de menor impacto emocional, por sua vez, foram as que obtiveram diminuição significativa com relação a esse valor. Os resultados encontram-se na Tabela 12.

Tabela 12: Variação de intensidade emocional por atividade

Atividade	Média	t	Df
Lançamento do Exercício Cria	4,91*	2,454	124
Busca de Informação	4,95*	2,614	117
Persistência	4,31*	-2,209	112
Lançamento do Livro dos Selos	4,28*	-2,833	121
Sapatos	3,97**	-4,693	112
Apresentação em Vídeo	4,90*	2,426	115
Encer. do Livro dos Selos	5,34**	5,117	115

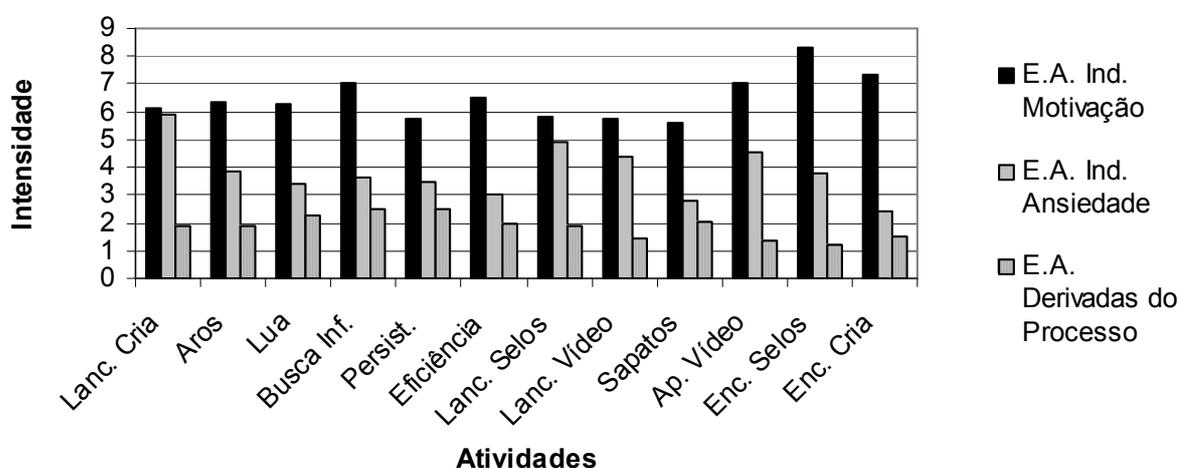
Valor de teste: 4,625, ** p<.001 e *p<.05

Percebe-se que as atividades de maior impacto emocional foram o Lançamento do Exercício Cria, a atividade Busca de Informações, a Apresentação em Vídeo e o Encerramento do Livro dos Selos. Todas são caracterizadas como atividades de aprendizagem direta, o que permite concluir que esse tipo de atividade tende a gerar mais intensidade emocional do que as demais, independentemente de serem individuais ou interativas.

As atividades de menor impacto emocional, por sua vez, foram Persistência, Sapatos e Lançamento do Livro dos Selos. As duas primeiras referem-se a atividades de aprendizagem indireta, cujos resultados tendem a ser negativos, o que é enfatizado no *feedback*. Esses resultados serão mais aprofundados, a seguir, quando forem analisadas as predominâncias de estados afetivos por fator e a oscilação de cada estado afetivo. A intensidade emocional mais baixa no Lançamento do Livro dos Selos talvez encontre explicação no fato de se tratar de um momento de lançamento, em que estados afetivos indicadores de motivação como realização e orgulho tendem a apresentar valores mais reduzidos.

A seguir, serão analisadas as intensidades emocionais de cada um dos três fatores ao longo das atividades, o que ajuda a identificar melhor que estados afetivos predominaram nas atividades.

Figura 9: Médias de intensidade dos estados afetivos agrupados por fatores nas diferentes atividades



A Figura 9 mostra as médias das intensidades emocionais agrupadas de acordo com os fatores indicados pela análise dos componentes principais, permitindo observar quais atividades apresentaram maiores e menores médias.

Em todas as atividades, os estados afetivos indicadores de motivação predominaram, seguidos por estados afetivos indicadores de ansiedade e, por último, os estados afetivos derivados do processo. Esse resultado mostra-se em concordância com a literatura sobre emoções e aprendizagem, que concede especial enfoque ao estudo da ansiedade gerada pelo processo de aprendizagem e ao papel motivador da emoção.

Os resultados mais específicos serão apresentados de modo a relacioná-los às características das atividades. Para isso, as atividades foram agrupadas de acordo com as características propostas no modelo analítico desse estudo (vide Capítulo 5).

Tabela 13: Agrupamento das atividades segundo as características propostas no modelo analítico do estudo

Atividades de Aprendizagem Direta	
Individual ou Interpessoal	Exercício Cria
Individual	Livro dos Selos
	Apresentação em Vídeo
Interativa	Busca de Informações
Atividades de Aprendizagem Indireta	
Individual	Aros
	Persistência
Interativa	Perdidos na Lua
	Eficiência
	Sapatos

Para comparar as intensidades dos estados afetivos agrupados, definiu-se como ponto de corte para a realização do Teste t a média obtida para cada fator, ao longo do curso, e foram levados em consideração na análise os casos que apresentaram resultados estatisticamente significativos acima ou abaixo dessa média. Assim, o ponto de comparação para os Estados Afetivos Indicadores de Motivação foi 6,50; para os Estados Afetivos Indicadores de Ansiedade foi 3,84 e para os Estados Afetivos Derivados do Processo foi 1,87.

6.2.1. Atividades de aprendizagem direta

A Tabela 14 apresenta os resultados significativos encontrados nas atividades consideradas como atividades de aprendizagem direta. Em seguida, esses resultados são discutidos.

Tabela 14: Oscilação dos estados afetivos agrupados nas atividades de aprendizagem direta

Atividade	Momento	Fator: Estado Afetivo	Média	V T	t	Df
Exercício Cria	Lançamento	E. A. Ind. de Ansiedade	5,88**	3,84	9,124	120
	Encerramento	E. A. Ind. de Motivação	7,42**	6,50	3,794	115
	Encerramento	E. A. Ind. de Ansiedade	2,41**	3,84	-7,805	122
	Encerramento	E. A. Deriv. do Processo	1,51*	1,87	-1,995	114
Livro dos Selos	Lançamento	E. A. Ind. de Motivação	5,72**	6,50	-3,369	115
	Lançamento	E. A. Ind. de Ansiedade	4,41*	3,84	2,391	120
	Lançamento	E. A. Deriv. do Processo	1,47*	1,87	-2,414	110
	Encerramento	E. A. Ind. de Motivação	8,34**	6,50	10,110	103
	Encerramento	E. A. Deriv. do Processo	1,21**	1,87	-3,722	94
Ap. em Vídeo	Lançamento	E. A. Ind. de Motivação	5,84*	6,50	-3,224	108
	Lançamento	E. A. Ind. de Ansiedade	4,89**	3,84	4,381	114
	Encerramento	E. A. Ind. de Motivação	7,06*	6,50	2,525	102
	Encerramento	E. A. Ind. de Ansiedade	4,51*	3,84	2,717	114
	Encerramento	E. A. Deriv. do Processo	1,34*	1,87	-3,004	111
Busca de Informações	Xxx	E. A. Ind. de Motivação	7,02*	6,50	2,475	107
	Xxx	E. A. Deriv. do Processo	2,52*	1,87	3,046	101

**p<.001 e * p<.05

Em algumas atividades o mapeamento dos estados afetivos ocorreu no lançamento e encerramento da atividade. Esse mapeamento, em dois momentos diferentes da mesma atividade, permitiu conhecer melhor a oscilação dos tipos de estados afetivos dentro de uma mesma atividade. No exercício Cria, no Livro dos Selos e na Apresentação em vídeo é possível verificar um aumento significativo nos estados afetivos indicadores de ansiedade no lançamento e um aumento dos estados afetivos indicadores de motivação ao final. Essa oscilação também é percebida nos relatos dos participantes, como se pode ver a seguir:

“No início do treinamento estava extremamente... como é que se diz? Deixa eu me lembrar aqui das palavras... estava extremamente ansiosa, insegura, completamente insegura. Toda vez que recebia uma tarefa eu sentia isso tudo

de novo, e depois quando terminava a tarefa é que eu sentia justamente o contrário, né? A insegurança ia embora, a ansiedade também, né? Completamente realizada, me sentia realizada por ter terminado as tarefas... o que era falado pra fazer, a criação da Cria, as dinâmicas que tinha...” (P7)

A análise da literatura (Askham, 2001; Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989; Short & Yorks, 2002; Wosnitza & Volet, 2005) permite inferir que essa ansiedade, ao início das tarefas, pode estar relacionada a uma avaliação de que a tarefa é desafiante para as habilidades dos indivíduos. Para Askham (2001) e Jarvis (2006) as respostas a esse tipo de avaliação podem ser pessimistas, gerando insegurança e medo; ou otimista, gerando determinação e engajamento na tarefa.

É possível observar também que no lançamento do Livro dos Selos e da Apresentação em Vídeo, em associação com o aumento dos estados afetivos indicadores de ansiedade, há também uma redução na intensidade dos estados afetivos indicadores de motivação. Esses dados sinalizam que esses estados afetivos tendem a se manifestar mais ao final das atividades do que no início, o que é congruente com a afirmação de Deci e Ryan (1985, citados por Reeve, 2006) de que estados afetivos positivos emergem em decorrência dos resultados obtidos em atividades desafiadoras.

Cabe salientar que essas três atividades (Apresentação em Vídeo, Livro dos Selos e Exercício Cria) estão entre as atividades escolhidas pelo maior número de sujeitos entrevistados como atividade de maior impacto emocional, o que pode estar relacionado às suas características de aprendizagem direta, exigindo uma maior autonomia dos participantes quando comparadas com as outras atividades que possuem instruções mais dirigidas sobre o que fazer.

Na atividade Busca de Informações, os estados afetivos foram mapeados apenas ao final da atividade. Os resultados referentes a essa atividade demonstram um aumento

significativo na intensidade dos estados afetivos indicadores de motivação, conforme já foi discutido, e um aumento nos estados afetivos derivados do processo. Com base na análise qualitativa e na análise da oscilação de estados afetivos específicos durante as atividades, infere-se que este resultado pode estar relacionado ao fato de se tratar de uma atividade interativa, que ocorre em equipe, o que pode dar margem ao surgimento de mais estados afetivos derivados do processo. Essa conclusão será mais bem discutida quando forem apresentados os resultados relativos à oscilação de estados afetivos específicos ao longo das atividades (seção 7.3)

6.2.2. Atividades de Aprendizagem Indireta

A Tabela 15 apresenta os resultados significativos encontrados nas atividades consideradas como atividades de aprendizagem indireta. Em seguida, esses resultados são discutidos.

Tabela 15: Oscilação dos estados afetivos agrupados nas atividades de aprendizagem indireta

Atividade	Tipo de Estado Afetivo	Média	V T	t	Df
Persistência	E. A. Ind. de Motivação	5,79*	6,50	-2,965	101
	E. A. Deriv. do Processo	2,49*	1,87	2,880	102
Perdidos na Lua	E. A. Deriv. do Processo	2,27*	1,87	1,984	109
Eficiência	E. A. Ind. de Ansiedade	3,02**	3,84	-3,956	121
Sapatos	E. A. Ind. de Motivação	5,59**	6,50	-3,542	103
	E.A. Ind. de Ansiedade	2,82**	3,84	-4,569	111

*p<.05 e **p<.001

Os estados afetivos indicadores de ansiedade apresentam intensidades significativamente abaixo da média nas atividades Eficiência e Sapatos que, além de serem atividades de aprendizagem indireta, ocorrem em equipe, o que sugere que essas características podem contribuir para um nível menor de ansiedade.

Percebe-se também uma redução nas intensidades dos estados afetivos indicadores de motivação nas atividades Persistência e Sapatos. Nessas duas atividades, os participantes costumam apresentar resultados negativos que são focalizados nos *feedbacks* dos instrutores. Esse mesmo fator pode contribuir também para o aumento de estados afetivos derivados do processo nas atividades Persistência e Perdidos na Lua, que apresentou resultado similar. Esses resultados serão mais bem discutidos na próxima seção quando os estados afetivos forem analisados separadamente.(seção 7.3)

6.2.3. Conclusão

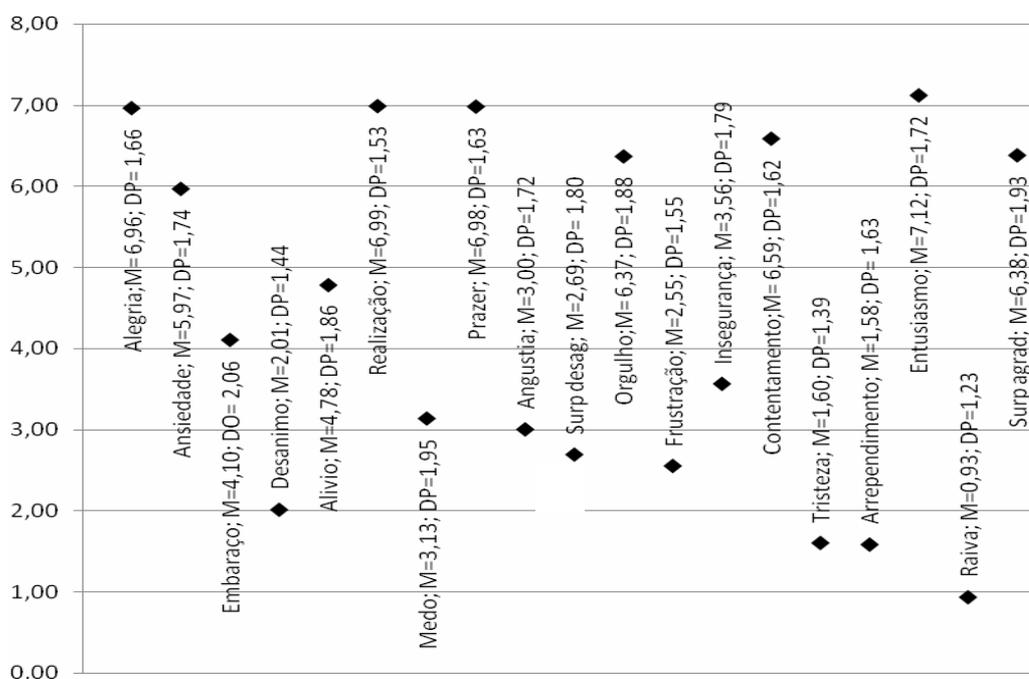
Com relação ao segundo objetivo específico, *identificar os estados afetivos predominantes para os distintos tipos de atividades previstas para atingir os objetivos instrucionais*, pode-se perceber que as atividades caracterizadas como de aprendizagem direta apresentaram maior impacto emocional. Isto reforça a importância de se compreender o papel das emoções na aprendizagem para o trabalho, especialmente, em se tratando de aprendizagem através da experiência, bastante valorizada pelas organizações.

Além disso, a tendência ao aumento dos estados afetivos indicadores de motivação, ao final das atividades, mostra-se congruente com a tendência apontada por Csikszentmihalyi e LeFevre (1989) de que a vivência de estados afetivos positivos está associada a uma experiência frente a um nível ótimo entre a dificuldade da tarefa e os resultados do indivíduo. Tal fato sinaliza para a importância de se considerar o perfil do participante com relação aos seus conhecimentos e habilidades ao realizar o planejamento instrucional para aumentar a motivação dos participantes.

6.3. Análise da oscilação de estados afetivos específicos ao longo do curso

A análise da oscilação de estados afetivos específicos é o terceiro objetivo específico do estudo e pode ajudar a compreender, com mais exatidão, os estados afetivos dos participantes ao longo do curso. Assim, além de saber que agrupamento de estado afetivo foi predominante (indicador de motivação, de ansiedade ou derivados) será possível conhecer se dentre esses, algum estado afetivo específico se comporta de forma diferente dos outros. A Figura 10 apresenta as médias gerais de cada estado afetivo ao longo do curso.

Figura 10: Médias de intensidade de cada estado afetivo em todo o curso



Para realizar a análise da flutuação de estados afetivos específicos ao longo do curso, as médias gerais do estado afetivo, em todo o curso, foram comparadas através do Teste t com a média daquele mesmo estado afetivo em cada atividade. Foi possível, então, identificar em que momento o estado afetivo diferia significativamente do valor de teste, o que seria indicador de que aquela modificação estaria relacionada com as características da atividade. Os principais dados obtidos através dessa análise serão expostos nessa seção.

Devido a uma oscilação muito próxima dos estados afetivos indicadores de motivação e de ansiedade, a análise desses estados afetivos isoladamente trouxe pouca novidade com relação à análise desses estados afetivos de forma agrupada que já foi apresentada na seção anterior. Devido a isso, apenas os resultados encontrados com relação aos estados afetivos derivados do processo, onde o agrupamento em fatores foi menos consistente, serão apresentados.

Tabela 16: Oscilação de alguns estados afetivos específicos nos diferentes momentos do curso

Estado afetivo	Momento	Média	t	Df
Alívio Valor de teste: 4,78	Lanç. do Exercício Cria	3,65**	4,150	123
	Persistência	3,89*	-2,953	110
	Eficiência	4,07*	-2,424	122
	Lanç. da Ap. Vídeo	3,85*	-3,062	118
	Lanç. Do Livro dos Selos	3,38**	-4,839	121
	Sapatos	3,61**	-3,762	112
	Apresentação em Vídeo	6,26**	4,458	113
	Encer. Livro dos Selos	8,67**	19,139	114
	Encer. Exercício Cria	6,61**	3,463	122
Raiva Valor de teste: 0,93	Busca de Informações	1,53*	2,505	115
Tristeza Valor de teste: 1,60	Persistência	2,50**	3,250	110
Frustração Valor de teste: 2,55	Lanç. do Exercício Cria	2,01*	-2,308	122
	Perdidos na Lua	3,40*	2,833	122
	Busca de Informações	3,27*	2,453	116
	Persistência	3,20*	2,247	110
	Lanç. Livro dos Selos	1,87*	-2,796	121
	Apresentação em Vídeo	1,81*	-2,787	115
	Encer. Livro dos Selos	1,59**	-3,950	115
Arrependimento Valor de teste: 1,58	Lanç. do Exercício Cria	1,15*	-2,192	123
	Perdidos na Lua	2,25*	2,298	122
	Busca de Informações	2,17*	2,092	116

	Lanç. Livro dos Selos	0,93**	-3,735	121
	Apresentação em Vídeo	0,94*	-3,124	115
	Encer. Livro dos Selos	0,97*	-2,907	115
Surp. Desagradável	Perdidos na Lua	3,40*	2,105	112
Valor de teste: 2,69	Apresentação em Vídeo	2,06*	-2,237	111
	Encer. Livro dos Selos	1,58**	-4,346	95
	Encer. Exercício Cria	2,14*	-2,936	116
Desânimo	Lanç. do Exercício Cria	2,78*	2,938	124
Valor de teste: 2,01	Persistência	2,58*	2,208	112
	Lanç. Apres. Em Vídeo	2,57*	2,066	118
	Apresentação em Vídeo	1,48*	-2,080	115
	Encer. Livro dos Selos	1,51*	-2,085	114

*p<.05 e ** p<.001

A média geral do estado afetivo *alívio*, ao longo do curso, foi 4,78, sendo que verificaram-se reduções significativas nessa média nas atividades: Persistência, Eficiência, Sapatos, Lançamento do Exercício Cria, da Apresentação em Vídeo e do Livro dos Selos. Nas atividades de lançamento, as médias mais baixas são compreensíveis pelo tipo da atividade, que não é geradora de ansiedade.

As demais atividades são de aprendizagem indireta, sendo que nas atividades Persistência e Sapatos os resultados obtidos pelos participantes tendem a ser negativos, o que pode ter contribuído para que estes não se sentissem tão aliviados ao final devido a preocupações com os resultados obtidos. Outra atividade que apresentou redução significativa nesse estado afetivo com relação à média foi a atividade Eficiência, que é uma atividade grupal de aprendizagem indireta e que, como já foi observado, apresentou médias de ansiedade reduzida. Ao levar em consideração a definição de Lazarus (2006) para esse estado afetivo como uma mudança em uma situação de tensão incongruente com os objetivos pessoais, infere-se que níveis mais baixos de ansiedade também estejam associados a níveis mais baixos de alívio. Dessa forma, os baixos níveis de ansiedade relativas a essa atividade podem ter contribuído para a redução das

médias do estado afetivo alívio, assim como na atividade Sapatos, onde as médias de ansiedade também se mostraram significativamente menores que o valor de teste.

A média de alívio teve aumento significativo com relação ao valor de teste na Apresentação em Vídeo e Encerramentos do Livro dos Selos e do Exercício Cria, atividades cujas médias de ansiedade mostraram aumentos significativos com relação aos valores de teste.

A *raiva* apresenta a menor média (0,93) entre os estados afetivos analisados durante o curso, o que demonstra que ela foi pouco vivenciada. Esse resultado pode estar também associado à dificuldade em admitir esse estado afetivo, já que ele vai de encontro à expectativa social. Apesar disso, constata-se um aumento significativo na vivência desse estado afetivo na atividade Busca de Informações, o que pode estar relacionado ao fato de se tratar de um trabalho em equipe, mais susceptível a divergências entre os membros que contribuam para que eles se percebam como ofendidos ou tenham suas expectativas frustradas. Nas entrevistas, foram relatados sentimentos de raiva no trabalho em equipe que sinalizam para a possibilidade de emergência desse estado afetivo em decorrência de conflitos interpessoais:

“Então quando eu cheguei, já havia uma pessoa falando, né? A gente observou a idéia dele... como eu conheço um pouco de produção, eu tracei rapidamente um plano no papel e todos concordaram em fazer um ensaio com aquilo. Quando o ensaio tinha começado, uma pessoa que estava lá disse: “olha... e se a gente fizer assim?” Eu disse: “olha, nós já começamos assim, vamos continuar desse jeito”. Então foi aquela história de dois bicudos não se beijam, né? Ou seja, eu saí do meu normal pra poder a gente conseguir fazer aquele ensaio em tempo hábil e de se fazer um segundo ensaio... Eu saí do meu normal porque o seguinte, eu fui agressivo, né? Eu bati na mesa e até brinquei, disse:

olha, se você não fizer as tarefas que eu tinha determinado, eu vou pedir o seu desligamento de empresa.” (P16, com relação à atividade Eficiência)

O estado afetivo *tristeza* apresentou média geral de 1,60 e a única diferença significativa com relação a essa média foi um aumento na atividade Persistência, o que pode estar associado, como já foi dito, a uma propensão a obter resultados negativos nessa atividade, que são enfatizados pelos instrutores durante o *feedback*. Esse fato pode também estar relacionado ao aumento significativo dos estados afetivos de *frustração* e *desânimo*, o que repercutiu no aumento significativo dos estados afetivos derivados de processo com relação a essa atividade. O relato de uma participante sobre o seu estado afetivo, ao final da atividade, ajuda a compreender a emergência desses sentimentos como consequência do feedback:

“... até o dia que nós tomamos aquela sacudida, naquele dia, acho que foi o quarto dia, o dia fatídico que Silvana falou: gente, vocês estão querendo mudar ou não?... o dia do ioiô... rapaz... todo mundo ficou calado... um horror... aquela sensação de “você não vai fazer nada pra mudar?” E eu tava me sentindo assim, cada vez mais contra a parede, assim: você vai tomar alguma atitude ou não vai?” (P1).

Com exceção da atividade Persistência, os estados afetivos de *frustração* e *arrependimento* apresentaram oscilações na mesma direção com relação às médias nas atividades. Apresentaram médias menores que o valor de teste no Lançamento do Exercício Cria, Lançamento do Livro dos Selos, Apresentação em Vídeo e Encerramento do Livro dos Selos. Tais atividades estão incluídas no grupo das de aprendizagem direta, que ocorrem individualmente ou em dupla, onde os resultados e decisões estão sob responsabilidade dos participantes, o que pode contribuir para menores médias nesses estados afetivos.

A atribuição de maiores médias para esses estados afetivos ocorreu nas atividades Perdidos na Lua e Busca de Informações, cuja única característica em comum é o fato de ocorrerem em equipe. Nas entrevistas encontram-se algumas referências com relação à frustração e arrependimento no trabalho em equipe por não terem exposto suas idéias ou assumido a liderança:

“Eu não consegui nas duas atividades fazer com que o meu grupo tivesse uma sinergia. Eu queria propor alguma coisa pra a gente trabalhar de forma a se somar, mas eu fui incapaz.” (P9, com relação às atividades Perdidos na Lua e Eficiência)

“Eu me senti... eu fiquei triste depois porque eu acho que eu poderia ter me lançado como líder, eu poderia ter tentado fazer, mas ficou só na tentativa e eu não fiz, então depois eu fiquei triste porque eu acho que o resultado poderia ser bem melhor. É por isso que eu coloquei aqui... um sentimento de tristeza, um sentimento de arrependimento, porque eu poderia ter feito.” (P10, com relação a atividade Perdidos na Lua)

O estado afetivo *Surpresa Desagradável* também apresenta médias superiores ao valor de teste na atividade Perdidos na Lua, que pode estar relacionado aos resultados obtidos nessa atividade. Em contrapartida, esse estado afetivo apresenta redução com relação ao valor de teste na Apresentação em Vídeo e nos Encerramentos do Livro dos Selos e do Exercício Cria. Os estados afetivos predominantes indicaram que os resultados foram avaliados como positivos, já que nesses momentos os estados afetivos indicadores de motivação apresentaram aumentos significativos com relação ao valor de teste.

O *desânimo* é um estado afetivo importante para ser avaliado em situações de aprendizagem já que pode indicar desmotivação para se engajar ou continuar na tarefa, o que pode ser prejudicial aos resultados de aprendizagem. No Empretec, esse estado afetivo permaneceu com média de intensidade 2,01. Os momentos em que houve um aumento estatístico significativo com relação a essa média foi na Atividade Persistência, podendo estar relacionado aos motivos já expostos. Vale sinalizar que os resultados e *feedbacks* negativos contribuem em algum grau para o aumento do desânimo com relação às atividades, ao curso ou à própria auto-eficácia.

Além disso, o aumento significativo na média desse estado afetivo no Lançamento do Exercício Cria e da Apresentação em Vídeo pode sinalizar que, nestes momentos, alguns participantes podem apresentar-se um pouco mais desanimados por avaliarem o exercício como muito difícil ou acreditarem que não possuem habilidades suficientes para obter bons resultados nesse desafio. De acordo com Wornitza e Volet (2005), essa avaliação pode levar a uma tendência de afastamento ou desistência com relação à tarefa.

6.3.1. Conclusão

Com relação ao terceiro objetivo específico do estudo, *analisar a oscilação de estados afetivos específicos ao longo do período de treinamento*, constatou-se que a análise mostrou-se mais útil no caso dos estados afetivos derivados do processo, que possuem maior diversidade entre eles e cujo agrupamento, através da análise dos componentes principais foi menos consistente que os dois outros tipos de estados afetivos (estados afetivos indicadores de motivação e estados afetivos indicadores de ansiedade).

A análise dos estados afetivos isoladamente sugere que atividades interativas e realizadas em equipe contribuem para a emergência da raiva, pois aumentam as chances

de conflitos interpessoais. Além disso, percebeu-se que as atividades interativas contribuem também para o aumento dos estados afetivos de arrependimento e frustração, que podem se relacionar aos resultados obtidos ou ao seu próprio comportamento perante a equipe. Esses resultados precisam ser mais bem investigados em estudos futuros sobre estados afetivos, particularmente pela valorização que é dada a aprendizagem colaborativa.

Além disso, o aumento do desânimo frente a algumas atividades de aprendizagem direta e ao final de atividades cujos resultados são negativos fortalecem a importância de se propor atividades adequadas às habilidades do indivíduo como forma de promover a motivação em eventos instrucionais.

7. Considerações finais

No início dessa dissertação, apontou-se que as características de fluidez e mudanças da sociedade contemporânea têm contribuído para aumentar as demandas de aprendizagem tornando-as cada vez mais diversificadas, complexas e contínuas para os indivíduos.

Foi mencionado também o surgimento de novas práticas educacionais adotadas nas organizações e a tendência de valorização da aprendizagem pela experiência como via eficaz para o desenvolvimento de competências, gerando a necessidade de adotar novos modelos teóricos que levem em consideração a complexidade envolvida na aprendizagem de adultos, em especial os afetos envolvidos nesse processo. Defendeu-se que a abordagem experiencial favorece a compreensão dos processos de aprendizagem de adultos, especialmente o modelo proposto por Jarvis (2006) e permite ter uma visão compreensiva da aprendizagem humana.

Nesse enquadre teórico que privilegia a aprendizagem do adulto por meio da experiência, o papel das emoções é considerado tão vital para aprendizagem humana quanto a ação e a cognição, cuja importância é mencionada por outros modelos. Além de reconhecer a importância do papel das emoções na aprendizagem, é necessário também buscar conhecer os antecedentes e conseqüentes da vivência de estados afetivos, em situações de aprendizagem, perspectiva até então pouco debatida, havendo um longo caminho de estudos a ser percorrido nesse sentido.

Ao tomar como ponto de partida a necessidade de se explorar como os estados afetivos se manifestam no processo de aprendizagem, foi proposto um estudo exploratório que serviu de base para a elaboração dessa dissertação. O objetivo geral foi o de caracterizar os estados afetivos dos participantes no início, durante e no final de um curso de desenvolvimento de competências empreendedoras, cujas estratégias de ensino

se baseavam em um modelo de aprendizagem por experiência desencadeada por distintas atividades realizadas ao longo do curso. Buscou-se também inferir a influência de determinadas características das atividades e da estrutura do curso na emergência desses estados afetivos.

Uma das conclusões foi que os estados afetivos indicadores de motivação mantiveram-se elevados durante todo o curso, sendo que a principal diferença entre os estados afetivos, ao início e final do curso, foi a redução nos estados afetivos indicadores de ansiedade, sinalizando que após vencer o período de incerteza inicial, o participante ganha confiança. Isto permite inferir que a estrutura do curso em torno de tarefas desafiantes e *feedbacks* do instrutor e demais colegas favoreceu a emergência de estados afetivos indicadores de motivação, resultados que são favoráveis às propostas teóricas que afetos positivos podem estar relacionados à obtenção de resultados positivos em atividades percebidas como desafiantes.

Embora não tenha sido a ênfase desse estudo, além da estrutura do curso, é preciso considerar também que a utilização pelos participantes de estratégias de autorregulação emocional contribuiu para esses resultados, auxiliando-os a se manterem motivados mesmo tendo obtido *feedbacks* negativos nas atividades. Os *feedbacks*, provavelmente, cumpriram o papel de reorientar a aprendizagem e dar confiança ao aprendiz do que deveria fazer para acertar da próxima vez.

Encontrou-se também, em congruência com a proposta de Jarvis (2006), a ocorrência de aprendizagem incidental como consequência da vivência de estados afetivos indicadores de motivação, especialmente no que se refere ao aumento da autoconfiança.

Apesar da predominância de médias altas e de relatos de estados afetivos positivos durante todo o curso, não se pode afirmar que os estados afetivos negativos estiveram ausentes do processo de aprendizagem. No entanto, isto não ficou

evidenciado nos resultados dos questionários de medidas repetidas e nas entrevistas. Um fato a ser levado em conta é que o ingresso no curso era voluntário, o que, sem dúvida, eleva os afetos positivos, inibindo os afetos negativos. A participação na entrevista também foi voluntária, o que pode ter contribuído para o processo de auto-seleção dos que já se encontravam bastante motivados para o curso.

Os indícios de que os estados afetivos podem oscilar de acordo com os resultados obtidos nas atividades realizadas no curso, associados aos dados apresentados na literatura sobre a importância das características pessoais nesse processo, salientam a importância de se adequar as atividades às características e ao perfil dos participantes como forma de planejar eventos instrucionais que evitem aprendizagens incidentais indesejáveis que diminuem a autoconfiança e a motivação com relação à temática tratada.

No curso em estudo, observou-se que as atividades caracterizadas de aprendizagem direta aumentaram a intensidade emocional, tanto no que se refere aos estados afetivos indicadores de ansiedade, quanto com relação aos indicadores de motivação.

Esses dados contribuem para destacar a importância das emoções na aprendizagem para o trabalho, especialmente, quando essa ocorre sob a modalidade experiencial. Assim, se em uma situação formal de ensino, os estados afetivos são mais intensos quanto mais a situação proposta pela atividade se aproxima da realidade, como será a vivência desses estados afetivos quando a aprendizagem ocorrer no próprio ambiente de trabalho? Nesse sentido, pode-se considerar que os estados afetivos vivenciados nesse processo de aprendizagem no trabalho podem estar relacionados ao que Billet (1999) denominou de currículo oculto das situações de trabalho, podendo levar a resultados desejáveis ou não para a organização.

Outra conclusão que merece ser mais bem explorada, futuramente, é que alguns estados afetivos negativos aumentaram nas atividades que demandavam interação, dentre os quais se destacam a raiva, frustração e o arrependimento. Dada a relevância das atividades interativas para a aprendizagem no trabalho, torna-se prioridade investigar mais detidamente quais os benefícios e malefícios dos estados afetivos negativos para o processo de aprendizagem.

Ao concluir que os estados afetivos podem oscilar de acordo com as características das atividades e seus resultados e contribuir de forma favorável ou desfavorável para a aprendizagem, aponta-se para a necessidade de modelos teóricos de aprendizagem levarem em consideração, além do papel da ação e da cognição, o papel das emoções nesse processo, o que já ocorre em alguns modelos teóricos da aprendizagem experiencial, especialmente o de Jarvis (2006).

Ademais, a aprendizagem para o trabalho envolve mudança de valores e atitudes adquiridos em contextos de aprendizagem prévios, como a escola e a família, exigindo maior motivação para aplicação do aprendido. Para lidar com esse desafio, é preciso conhecer de modo mais aprofundado os estados afetivos vivenciados, nesse tipo de situação de aprendizagem, dada a sua repercussão na efetividade de programas de TD&E.

Uma das limitações da pesquisa foi a de não ter explorado as características pessoais dos participantes, buscando relações com os estados afetivos vivenciados ao longo do curso, visto que o foco central da investigação recaiu nas estratégias de ensino (atividades). Tal limitação impediu de se obter uma compreensão de como características pessoais como as motivações iniciais, autoconfiança, autoeficácia e habilidades e conhecimentos prévios podem se relacionar aos estados afetivos vivenciados e como estes se relacionam com os resultados de aprendizagem. Sugere-se, então, a realização de novas análises utilizando os dados obtidos nessa pesquisa que

permitam verificar se há variações na vivência de estados afetivos em decorrência das motivações iniciais, das características sócio-demográficas ou do perfil de competências empreendedoras obtido através de uma entrevista de seleção para participação no curso.

Outra limitação foi o fato de se tratar do estudo de um único caso que possui características muito específicas, o que limita o poder de generalização dos resultados para outros casos de aprendizagem experiencial. A utilização predominante de instrumentos de auto-relato (preenchimento de questionários e entrevista) restringe o estudo às experiências conscientes e reinterpretadas pelos indivíduos retrospectivamente.

O estudo tem o mérito, entretanto, de sugerir metodologias e direcionamentos para a compreensão das emoções como variáveis do processo de aprendizagem, sinalizando para a importância de se procurar superar as dificuldades e desafios envolvidos na investigação desse objeto de estudo tão fluído, subjetivo e complexo cujas influências e repercussões em muitos aspectos da vida cotidiana, embora amplamente reconhecidas são ainda pouco investigadas.

8. Referências

- Abbad, G. S & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho. In: J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos Bastos (Orgs). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. (pp.237-275). São Paulo: Artmed.
- Abbad, G.S., Nogueira, R. & Walter, A.M. Abordagens Instrucionais em planejamento de TD&E. In J. E Borges-Andrade, G. S.Abbad & L. Mourão. (Orgs.), *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. (pp.255-281). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Pilati, R. & Pantoja, M. J. (2003). Avaliação de treinamento: análise da literatura e agenda de pesquisa. *Revista de Administração (USP)*, 38 (3), 205-218.
- Abbad, G.S., Zerbini, T., Carvalho, R.S. & Meneses, P.M. (2006). Planejamento instrucional em TD&E. In: J. E Borges-Andrade, G. S.Abbad & L. Mourão. (Orgs.), *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. (pp.289-321). Porto Alegre: Artmed.
- Andersen, L., Boud, D. & Cohen, R. (2002). Experience-based learning. In: G. Foley. (Ed.). *Understanding Adult Education and Training*. (pp. 225-239). Sydney: Allen & Unwin.
- Antonacapoulou, E.P. & Gabriel, Y. (2001). Emotion, learning and organizational change: Towards an integration of psychoanalytic and other perspectives. *Journal of Organizational Change Management*, 14 (5), 435-451
- Askham, P. L. (2001). *The Feeling's Mutual: Excitement, dread and trust in adult learning and teaching*. Tese de doutorado, Departamento de Educação, Sheffield Hallam University, Sheffield
- Averill, J.R. (1976). Emotion and anxiety: Socio-cultural, biological, and psychological determinants. In M. Zuckerman & C. D. Spielberger (Eds.), *Emotions and Anxiety: New concepts, methods and applications*. (pp.87-130). Nova York: LEA – John Wiley
- Averill, J. R. (1983). Studies on Anger and Aggression: Implications for Theories of Emotion. *American Psychologist* 38 (1983), pp. 1145–1160.

- Barnett, R. (1999) Learning to work and working to learn. In: D. Boud, D. & J. Garrick, (Eds.), *Understanding Learning at Work*. (pp. 29-44). Londres: Routledge
- Bastos, A. V. B. (2004). Cognição nas Organizações de Trabalho. In: J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos Bastos (Orgs). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. (pp.177-206). São Paulo: Artmed.
- Beckett, D. (1999) Past the guru and up the garden path: the new organic management learning. In: D. Boud, D. & J. Garrick, (Eds.), *Understanding Learning at Work*. (pp. 83-97). Londres: Routledge:
- Billet, S. (1999). Guided learning at work. In: D. Boud, D. & J. Garrick, (Eds.), *Understanding Learning at Work*. (pp. 151-164). Londres: Routledge:
- Bloom, B. S., Krathwohl, D.R & Masia, B. B. (1972). *Taxonomia de Objetivos Educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Editora Globo e UFRS.
- Boud, D. & Walker, D. (1990). Making the most of experience. *Studies in Continuing Education*, 12 (2), 61-80.
- Boud, D. & Walker, D. (1993). Barriers to reflection on experience. In: D. Boud, R. Cohen & D. Walker. (Eds.). *Using Experience for Learning*. Buckingham, Inglaterra: Open University Press.
- Boud, D. (1994). Conceptualising learning from experience: Developing a model for facilitation. *35th Adult Education Research Conference, 1994*, Knoxville, Tennessee: College of Education, University of Tennessee, 49-54.
- Boud, D. & Knights, S. (1996). Course design for reflective practices In: N. Gould, & I. Taylor (Eds.). *Reflective Learning for Social Work: Research, Theory and Practice*. Hants: Arena, 23-34.
- Branscombe, N. R. (1987). Conscious and unconscious processing of affective and cognitive information. In: K. Fiedler, K & J. Forgas(orgs). *Affect, Cognition and Social Behavior*. (3-24). Nova York: Hogrefe.
- Brown, R. B. (2000). Contemplating the emotional component of learning: The emotions and feelings involved when undertaking an MBA. *Management Learning*, 31 (3), 275-293.

- Carbone, P. P.; Brandão, H. P. Leite, J. B. D. & Vilhena, R. M. P (2005). *Gestão por Competências e Gestão do Conhecimento*. São Paulo: FGV
- Colquitt, J.A., Le Pine, J.A. & Noe, R.A.(2000). Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 678-707.
- Csikszentmihalyi, M. & LeFevre, J. (1989). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815–822
- Damásio, A. R. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Darwin, C. (1872). *A expressão das emoções no homem e nos animais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Dewey, J. (1938). *Experiência e Educação* (A. Teixeira, Trad.). São Paulo: Nacional
- Didier, J.M.O.L. & Lucena, E. A. (2008). Aprendizagem de Praticantes da Estratégia: Contribuições da Aprendizagem Situada e da Aprendizagem pela Experiência. *Organizações e Sociedade*. 15 (44), 120-148.
- Eickmann, P. Kolb, A & Kolb, D. Designing Learning. In: “*Managing as Designing: Creating a New Vocabulary for Management Education and Research*. Weatherhead School of Management, Cleveland, Ohio.
- Ekman, P. (1999a). Basic Emotions. In T. Dalgleish & M. Power. (Eds.). *Handbook of Cognition and Emotion*. Sussex, U.K.: John Wiley & Sons, Ltd.
- Ekman, P. (1999b). Facial expressions. In T. Dalgleish & M. Power. (Eds.). *Handbook of Cognition and Emotion*. Sussex, U.K.: John Wiley & Sons, Ltd.
- Fineman, S. (1997). Emotion and Management Learning. *Management Learning*, 28 (1), 13-25.
- Fineman, S. (2001). Emotions and organizational control. In R.L. Payne, & C. L. Cooper (Eds.), *Emotions at work: Theory, research and applications for management* (pp. 219-234). Chichester: John Wiley & Sons.
- Frijda, N. H. (2000). The Psychologists’ Point of View. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones, (Eds.) *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press (pp.59-74).

- Gazzaniga, M.S., & Heatherton, T.F. (2005). Emoções, estresse e coping. In: M. S. Gazzaniga., & T.F.Heatherton. *Ciência Psicológica: Mente, Cérebro e Comportamento*.(pp 240-279) Porto Alegre: Artmed
- Gonczi, A. (1999). Competency-based learning: a dubious past – na assured future? In: D. Boud, D. & J. Garrick, (Eds.), *Understanding Learning at Work*. (pp. 180-196). Routledge: Londres
- Gray, E., & Watson, D. (2001). Emotion, mood, and temperament: similarities, differences and a synthesis. In R.L. Payne, & C.L. Cooper (Eds.), *Emotions at work: Theory, research and applications for management* (pp. 21-44). Chichester: John Wiley & Sons.
- Higard, E.F. (1972). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Herder.
- Hopfl, H. e Stephen, S. (1997). Introduction: Learning to Feel and Feeling to Learn: Emotion and Learning in Organizations. *Management Learning*, 28 (1), 5-12
- Hoschchild, A.R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85 (3), 551-575.
- Hoschchild, A.R. (1983). *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- James, W. (1884). What is an Emotion? *Mind*, 9, 188-205
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning: lifelong learning and the learning society*. Routledge: Londres.
- Keller, F. S. (1973). *Aprendizagem: Teoria do Reforço*. São Paulo: E. P. U
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*. Jossey-Bass Publihers: Londres
- Kolb, D. (1984). The process of experiential learning. In: *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Nova Jersy: Prentice Hall.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R.E. & Manemelis, C.(2000). *Experiential Learning Theory*:

- Previous Research and New Directions. In: R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lazarus, R. S. (1991a). Progress on a Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion. *American Psychologist*. 46 (8), 819-834
- Lazarus, R.S. (1991b). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*. 46 (4), 352-367
- Lazarus, R.S. (2006). Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*. 74 (1), 9-46
- LeDoux, J. (1998). *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Mathews, J.H. & Candy, P.C. (1999). New dimensions in the dynamics of learning and knowledge. In: D. Boud, D. & J. Garrick, (Eds.), *Understanding Learning at Work*. (pp. 47-64). Routledge: Londres
- Morales, A.S. (2004). *Relação entre competências e tipos psicológicos junguianos nos empreendedores*. Tese de doutorado, Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Osbi (2007). *Estratégias de Aprendizagem no Desenvolvimento de Competências Gerenciais: Um estudo qualitativo*. Dissertação de mestrado, programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Phelps, E. A. (2006). Emotion and Cognition: Insights from studies of the human amygdala. *Annual Review of Psychology*, 57, 27-53.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e Mestres – A nova cultura de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15 (5)497-506
- Reeve, J. (2006). Necessidades Psicológicas. In: J. Reeve. *Motivação e Emoção* (L.A. Ponte & S. Machado, Trad.)(pp.64-81). Rio de Janeiro: LTC

- Rogers, C.R. (1969) *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Schachter, S. & Singer, J.(1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69 (5), 379 – 399
- Short, C. D. & York, L. (2002). Analysing Training From an Emotions Perspective. *Advances in Developing Human Resources*, 4(1), 80-96.
- Tonet, H. & Mota, L.M.O. Metodologia Ativa em TD&E com ênfase no role-playing. In: J. E Borges-Andrade, G. S.Abbad & L. Mourão. (Orgs.), *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. (pp.289-321). Porto Alegre: Artmed.
- Wosnitza, M. & Volet, S. (2005). Origin, direction and impact of emotions in social online learning. *Learning and Instruction*, 15 (5), 449-464.
- Young, R. (1990). *Entrepreneurship training and the strengthening of entrepreneurial performance*. Relatório apresentado à Bureau for Asia and Private Enterprise Office for Small, Micro and Informal Enterprise Agency for International Development. Washington, D. C
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and Thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*. 35 (2). 151-175.
- Zajonc R.B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39 (2), 117-123.
- Zajonc, R. B. (1998). Emotions. In: D. S. F. Gilbert, & G. Lindzey, (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 591-632). New York: Oxford University Press.

Apêndice A: Questionário estruturado para mapeamento das emoções

Ao final de algumas atividades, você será solicitado a registrar as emoções e sentimentos vivenciados com relação à atividade. Quando for solicitado, por favor, avalie se durante a atividade você vivenciou cada uma das emoções ou sentimentos da lista abaixo e registre a intensidade com que esse sentimento ou emoção foi vivenciado.

Lembre-se que o valor 0 indica a ausência do afeto e 10 indica que o afeto está presente em sua máxima intensidade.

Caso tenha vivenciado alguma emoção ou sentimento que não se encontra na lista, por favor registre-o na opção outros.

Obrigada!

ATIVIDADE 1 - LANÇAMENTO DO EXERCÍCIO CRIA			
Alegria	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Orgulho	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Ansiedade	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Frustração	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Gratificação	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Bem estar	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Embaraço	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Insegurança	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Desânimo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Contentamento	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Alívio	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Tristeza	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Realização	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Arrependimento	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Medo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Entusiasmo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Prazer	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Raiva	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Angústia	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Surpresa agradável	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Surpresa desagradável	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Determinação	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Outros. Quais? _____	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Outros. Quais? _____	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Apêndice B: Roteiro da Entrevista

OBJETIVOS:

- 1 - Caracterizar os afetos do participante após a conclusão do curso
- 2- Analisar comparativamente os estados afetivos iniciais e os estados afetivos finais do participante.
- 3 – A partir dos registros de estados afetivos do participante nas atividades, investigar de modo mais aprofundado as razões e justificativas atribuídas por ele às oscilações de seus afetos ao longo do curso.

PERGUNTAS:

- 1 – Levando em conta seus objetivos e metas pessoais e profissionais, o curso do empretec atendeu às suas expectativas iniciais?
- 2 – Levando em conta seus estados afetivos iniciais, como descreveria seus estados afetivos atuais agora que o curso foi finalizado?
- 3 – Aqui está a pasta com os registros dos seus estados afetivos ao final de cada uma das atividades. Eu queria que você analisasse com calma e dissesse quais delas avalia como tendo tido mais impacto afetivo sobre você. Para cada uma delas narre o que aconteceu na atividade, demonstrando como ela levou você a se sentir desta ou daquela maneira.
 - 3.1 - Você acha que esse estado afetivo favoreceu o seu engajamento na a atividade? E com o curso em geral?
 - 3.2 – Você considera que essa atividade de alguma forma se relaciona com a forma como se sente hoje com relação ao curso? Como?
- 4 – Há mais algum comentário que queira fazer?

Apêndice C: Resultados sistematizados da Análise dos Componentes Principais nas atividades

Tabela 17: Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes ao LANÇAMENTO DO EXERCÍCIO CRIA

Itens	Carga fatorial por componentes		
	I	II	III
Estados Afetivos Indicadores de Motivação + Alívio	0,69 a 0,87		
Estados Afetivos Derivados do Processo - Alívio	0,60 a 0,83		
Estados Afetivos Indicadores de Ansiedade	0,65 a 0,69		
Valor Próprio	8,47	4,20	2,10
% Variância Explicada	38,5	19,12	9,55

Tabela 18: Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes à atividade JOGO DOS AROS

Itens	Carga fatorial por componentes		
	I	II	III
Estados Afetivos Indicadores de Motivação + Alívio	0,60 a 0,87		
Estados Afetivos Derivados do Processo – Alívio e Desânimo	0,57 a 0,90		
Estados Afetivos Indicadores de Ansiedade	0,54 a 0,88		
Valor Próprio	7,06	4,82	1,77
% Variância Explicada	32,11	21,90	8,08

Tabela 19: Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes à atividade PERDIDOS NA LUA

Itens	Carga fatorial por componentes		
	I	II	III
Estados Afetivos Indicadores de Motivação	0,73 a 0,92		
Estados Afetivos Indicadores de Ansiedade	0,65 a 0,78		
Estados Afetivos Derivados do Processo	0,46 a 0,80		
Valor Próprio	8,12	4,75	1,14
% Variância Explicada	36,92	21,60	5,20

Tabela 20: Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes à atividade BUSCA DE INFORMAÇÕES

Itens	Carga fatorial por componentes			
	I	II	III	IV
Gratificação	0,82			
Bem estar	0,81			
Orgulho	0,80			
Realização	0,79			
Contentamento	0,77			
Prazer	0,75			
Alívio	0,69			
Alegria	0,68			
Surpresa agradável	0,60			
Raiva		0,79		
Surpresa desagradável		0,74		
Tristeza		0,66		
Arrependimento		0,66		
Angústia		0,58		
Frustração		0,57		
Medo			0,87	
Insegurança			0,86	
Embaraço			0,62	
Desânimo			0,50	
Determinação				0,82
Entusiasmo				0,64
Ansiedade				0,55
Valor Próprio	8,06	4,23	1,35	1,18
% Variância Explicada	36,61	19,25	6,13	5,35

Tabela 21: Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes à atividade PERSISTÊNCIA

Itens	Carga fatorial por componentes			
	I	II	III	IV
Estados Afetivos Indicadores de Motivação	0,57 a			
	0,90			
Desânimo		0,79		
Tristeza		0,78		
Arrependimento		0,77		
Angústia		0,73		
Surpresa desagradável		0,73		
Embaraço		0,70		
Frustração		0,69		
Insegurança		0,68		
Medo			0,65	
Ansiedade			0,60	
Raiva				0,55
Valor Próprio	7,14	5,26	1,16	1,00
% Variância Explicada	32,44	23,93	5,28	4,59

Tabela 22: Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes à atividade EFICIÊNCIA

Itens	Carga fatorial por componentes			
	I	II	III	IV
Estados Afetivos Indicadores de Motivação	0,55 a			
	0,85			
Frustração		0,76		
Embaraço		0,75		
Ansiedade		0,73		
Insegurança		0,69		
Raiva		0,64		
Tristeza		0,56		
Arrependimento			0,77	

Angústia				0,53
Surpresa Desagradável				0,52
Alívio				0,71
Medo				0,66
Desânimo				0,58
Valor Próprio	7,63	4,76	1,16	1,08
% Variância Explicada	34,69	21,64	5,27	4,92

Tabela 23: Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes ao LANÇAMENTO DO LIVRO DOS SELOS

Itens	Carga fatorial por componentes		
	I	II	III
Estados Afetivos Indicadores de Motivação – Surp.			
Agradável	0,57 a 0,90		
Estados Afetivos Indicadores de Ansiedade + Surp.			
Desagradável		0,58 a 0,82	
Estados Afetivos Derivados do Processo – Desânimo e Alívio			0,60 a 0,77
Valor Próprio	6,86	5,05	1,81
% Variância Explicada	31,16	22,95	8,24

Tabela 24: Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes ao LANÇAMENTO DA APRESENTAÇÃO EM VÍDEO

Itens	Carga fatorial por componentes		
	I	II	III
Estados Afetivos Indicadores de Motivação + Alívio	0,58 a 0,89		
Estados Afetivos Derivados do Processo – Alívio		0,73 a 0,83	
Estados Afetivos Indicadores de Ansiedade + Surp.			
Desagradável			0,56 a 0,76
Valor Próprio	8,96	4,60	1,54
% Variância Explicada	40,71	20,90	7,02

Tabela 25: Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes à atividade SAPATOS

Itens	Carga fatorial por componentes		
	I	II	III
Estados Afetivos Indicadores de Motivação + Alívio	0,50 a 0,89		
Estados Afetivos Derivados do Processo – Alívio	0,51 a 0,86		
Estados Afetivos Indicadores de Ansiedade	0,70 a 0,78		
Valor Próprio	8,79	4,83	1,36
% Variância Explicada	39,96	21,95	6,19

Tabela 26: Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes à atividade APRESENTAÇÃO EM VÍDEO

Itens	Carga fatorial por componentes		
	I	II	III
Estados Afetivos Indicadores de Motivação + Alívio	0,51 a 0,89		
Estados Afetivos Indicadores de Ansiedade	0,68 a 0,83		
Estados Afetivos Derivados do Processo – Surp. Desagradável	0,56 a 0,84		
Valor Próprio	7,94	4,15	1,60
% Variância Explicada	36,07	18,87	7,27

Tabela 27: Estrutura dos componentes principais dos estados afetivos referentes ao ENCERRAMENTO DO LIVRO DOS SELOS

Itens	Carga fatorial por componentes		
	I	II	III
Estados Afetivos Indicadores de Motivação	0,64 a 0,89		
Estados Afetivos Indicadores de Ansiedade	0,75 a 0,85		
Estados Afetivos Derivados do Processo – Desânimo	0,47 a 0,84		
Valor Próprio	7,06	5,74	1,31
% Variância Explicada	32,09	26,10	5,97

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)