

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Domínio afetivo: Requisito para o desenvolvimento de competências para o trabalho

 Luiz Guilherme Loivos de Azevedo*
Fabiana Maria Montandon**
Ana Maria de Oliveira Carneiro***
Gislaine Ribeiro Margon da Rocha****
Wagner Gomes Reis*****
Marcella Moreira Jacobson*****

Resumo: Este texto tem como objetivo apresentar reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida no curso técnico de saúde bucal da Escola Técnica de Saúde de Brasília –ETESB. O domínio afetivo se refere às atitudes, às emoções e ao interesse que resultam do processo de aprendizagem. O domínio de competências socioemocionais tem papel relevante no desenvolvimento de competências para o trabalho. Com o intuito de investigar as influências das variáveis afetivas em estudantes do curso, foi aplicado questionário com objetivo de captar a autopercepção, bem como a percepção de cada estudante por seus pares após a realização de um projeto de formação de multiplicadores em saúde bucal realizado em grupo. Percebeu-se que, embora os estudantes tenham considerado a convivência em equipe como uma oportunidade para aprender e desenvolver o saber ser e saber agir, alguns ainda assumiram posturas isoladas, apartados dos demais colegas de grupo. A identificação precoce das falhas no desenvolvimento do domínio afetivo, por parte da escola, é de suma importância para corrigir as possíveis dificuldades de interação do técnico em saúde bucal que será, muitas vezes, inserido em uma equipe multidisciplinar.

Palavras-chave: Domínio afetivo. Desenvolvimento de competências. Trabalho em equipe. Saber ser.

* Graduado em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás, Cirurgião-Dentista da SES/DF, Especialista em Periodontia, Mestre em Ciências da Saúde pela Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde. Docente e Coordenador do curso técnico em saúde bucal da Escola Técnica de Saúde de Brasília, da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde. Contato: loivos@gmail.com

** Professora do Curso de Técnico em Saúde Bucal da ETESB, Cirurgiã Dentista do Hospital Materno Infantil da SES-DF, especialista em Odontologia para Pacientes com Necessidades Especiais (OPNE). Contato: famontandon@gmail.com

*** Cirurgiã dentista, advogada. Especialista em Radiologia Odontológica e em Saúde Pública. Mestre em Saúde Coletiva pela UFMG. Professora da Escola Técnica de Saúde de Brasília/FEPECS. Contato: ana-carneiro6@hotmail.com

**** Cirurgiã dentista da SES/DF. Docente do curso de TSB da ETESB, Especialista em Odontopediatria, Especialista em Endodontia, Especialista em Saúde Pública, Mestre em Ciências da Saúde (UnB), Professora da Universidade Paulista (UNIP/DF). Contato: gislainer@gmail.com

***** Graduado em Odontologia pela Universidade Estadual Paulista UNESP - Campus de Araraquara SP, Cirurgião-Dentista da SES/DF, Especialista em Endodontia pela ABO/DF, Especialista e Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade de Brasília, docente do curso técnico em saúde bucal da Escola Técnica de Saúde de Brasília, da Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde. Contato: wgreis64@gmail.com

***** Graduada em Odontologia pela FOPLAC em 1997, Especialista em Endodontia Clínica, Especialista em Cirurgia e Traumatologia Buco Maxilo Facial e Especialista em Odontologia do Trabalho. Servidora da SES-DF. Preceptora em Odontologia Intensiva na UTI do Hospital da Região Leste. Docente no curso de Técnico de Saúde Bucal da ETESB/ FEPECS. Contato: marcellajacobson@hotmail.com

Introdução

O vínculo de um indivíduo com o trabalho é caracterizado pela multidimensionalidade, abrangendo não apenas a relação com o trabalho em si, mas também com o emprego, com a missão da empresa, com a carreira e com a sua equipe.

Durante o desenvolvimento de competências profissionais normalmente o foco do trabalho acadêmico é direcionado para o aprimoramento de domínios cognitivos e psicomotores e, em menor grau, dedicado à evolução de competências socioemocionais, especialmente em se tratando de cursos técnicos profissionalizantes cujo propósito é a rápida integração do aluno no mercado de trabalho.

Bloom e colaboradores em 1956 fizeram contribuições para a classificação de objetivos educacionais e para a teoria do aprendizado desenvolvendo a conhecida “taxonomia de Bloom”. A proposta original apresenta a finalidade de auxiliar a identificação e a declaração dos objetivos ligados aos desenvolvimentos:

- Cognitivo: engloba a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes. Conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação;
- Afetivo: abrange os problemas emocionais, estando intimamente ligados ao desenvolvimento emocional e afetivo. Incluem comportamento, atitude, responsabilidade, respeito, emoções e valores;
- Psicomotor: incorpora as técnicas de execução, reflexos, percepção, habilidades físicas, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal. (COSTA, 2014)

De acordo com Gondim e colaboradores (2014), características pessoais que contribuem para a qualidade das interações humanas no trabalho e a formação de atitudes de autodesenvolvimento estão associadas ao saber ser. Saber agir, por sua vez, aproxima-se da capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para o trabalho. Assim, o saber ser e agir, focos do domínio afetivo, envolvem processos afetivo-emocionais, pessoais e interpessoais que devem receber atenção durante a formação profissional, pois definirão o adequado relacionamento interpessoal, interação e integração com os colegas com os quais desenvolverão as ações necessárias ao processo de trabalho. Será, a partir do saber ser e agir que os domínios cognitivos e psicomotor serão expressos e colocados em prática. Instituições de ensino devem, dessa maneira, compreender e considerar que as competências afetivas não são imutáveis e que seu aprimoramento não depende exclusivamente do engajamento do aluno.

A inteligência emocional e a inteligência social são

definidas como capacidades de reconhecer, entender e usar a informação emocional em si próprio (no primeiro caso) e sobre os outros (no segundo caso), preservando o bem-estar pessoal e a harmonia nas relações interpessoais (MARTINS, 2020).

Para que haja o aprimoramento do domínio afetivo durante o processo de formação profissional, a escola deve estar atenta ao reconhecimento do perfil do aluno e monitorar seus aspectos motivacionais e emocionais, para evitar que estes últimos se interponham, atrapalhando o desenvolvimento do sujeito e, por sua vez, das qualidades do profissional em formação. Ademais, é necessária a construção de estratégias pedagógicas capazes de permitir o desenvolvimento de um olhar empático e produtivo sobre as relações interpessoais.

Com o intuito de avaliar o desempenho do domínio afetivo em estudantes do curso técnico de saúde bucal, foi aplicado questionário, após a realização de um projeto de intervenção desenvolvido em grupo. O objetivo foi captar a autopercepção e a percepção de cada discente por seus pares, com questões relacionadas ao comportamento desempenhado durante o período de desenvolvimento da atividade pedagógica proposta.

I. Metodologia

Esse trabalho foi construído a partir do registro feito com os estudantes do curso de ForFoi utilizado um questionário semiestruturado, com identificação não obrigatória, com intuito de registrar a experiência dos alunos durante um projeto de formação de multiplicadores em saúde bucal.

O projeto foi desenvolvido por cinco grupos de alunos, junto com:

- a. Trabalhadores de uma associação de moradores;
- b. Funcionários de uma escola de ensino fundamental;
- c. Contratados de uma associação de catadores de lixo;
- d. Técnicos de enfermagem e cuidadores de uma instituição de longa permanência para idosos e
- e. Colaboradores de uma instituição voluntária destinada à reabilitação de viciados.

A divisão dos grupos foi deixada à cargo da turma e cada grupo teve a chance de escolher o público a ser trabalhado. Caso não houvesse consenso entre os alunos, seria feito sorteio.

A partir da definição dos grupos e do público alvo, e realização do projeto previa um mínimo de dez etapas, exigindo, para cada uma delas, reuniões do grupo, a designação de um coordenador e um secretário

para a condução das reuniões, registro de decisões, determinação de prazos e designação de responsáveis para a realização de cada tarefa.

Deveria haver a realização de um rodízio entre os integrantes do grupo, para que todos assumissem o papel de coordenador e secretário. O coordenador tinha a incumbência de conduzir a reunião, monitorando e cobrando a participação dos demais integrantes. Enquanto o secretário registrava as sugestões, as decisões tomadas e os prazos estipulados para cada ação proposta.

O objetivo dessa divisão foi permitir que todos os alunos dos grupos assumissem diferentes papéis

durante a realização do projeto, experimentando assim a importância da figura do líder, tanto como a de um colaborador para o sucesso do trabalho em equipe.

Cada grupo teve um professor orientador que deveria acompanhar todo o processo de trabalho, monitorar o registro do trabalho desenvolvido, ajudar na construção do processo, porém sem assumir a figura de comandante do projeto.

Foi aplicado questionário com questões semiestruturadas para todos os estudantes participantes, com o intuito de analisar a percepção dos alunos em relação ao processo de trabalho (Tabela 1).

Questões Estruturadas

Questão 1	Você entende que o seu grupo seguiu corretamente o Guia de Implementação do projeto?	Sim, Não, Nem sempre
Questão 2	O seu grupo conseguiu, a cada etapa, eleger um coordenador e um secretário diferente?	Sim, Não, Nem sempre
Questão 3	Você interagiu adequadamente com a sua equipe de trabalho durante a realização do projeto?	Sim, Não, Nem sempre
Questão 4	Você considera ter se comportado cordialmente e de forma respeitosa junto aos outros membros da sua equipe, durante a realização do projeto?	Sim, Não, Nem sempre
Questão 5	Sua postura pessoal contribuiu para a manutenção de um ambiente saudável e produtivo durante a realização do projeto?	Sim, Não, Nem sempre
Questão 6	Você aceitou sem resistência as sugestões e orientações dadas pelos outros componentes do grupo sobre o processo de trabalho?	Sim, Não, Nem sempre
Questão 7	Você considera ter estado disponível para colaborar com as demandas do grupo, durante o projeto?	Sim, Não, Nem sempre
Questão 8	Você considera ter demonstrado iniciativa para o desenvolvimento das tarefas?	Sim, Não, Nem sempre
Questão 9	Você considera ter sido eficiente na realização das tarefas propostas?	Sim, Não, Nem sempre
Questão 10	Você considera ter cumprido os prazos acordados pelo grupo para a realização das tarefas?	Sim, Não, Nem sempre
Questão 11	Ao final do trabalho, você foi capaz de reconhecer competências em seu colega que você ainda precisa desenvolver?	Sim, Não
Questão 12	Você considera que todos os integrantes do seu grupo ajudaram a manter um ambiente cordial e respeitoso com a equipe?	Sim, Não, Nem sempre
Questão 13	Você se sentiu desrespeitado pelo seu grupo ou por alguém do grupo, durante a realização do projeto?	Sim, Não, Nem sempre
Questão 14	Todos do grupo estavam disponíveis a ajudar?	Sim, Não, Nem sempre
Questão 15	Durante a realização das tarefas, todos cumpriram os prazos acordados entre o grupo?	Sim, Não, Nem sempre

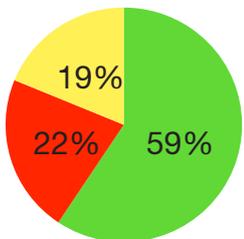
Questões Abertas

Questão a	Na sua opinião, quais foram as virtudes do projeto (o lado bom)?
Questão b	Na sua opinião, quais foram os vícios do projeto (o lado ruim)?

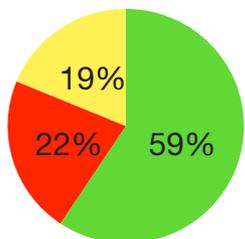
Tabela 1

II. Resultados

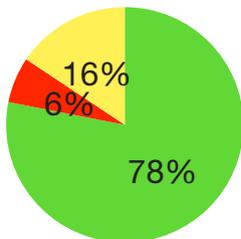
Questão 1



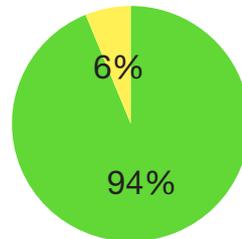
Questão 2



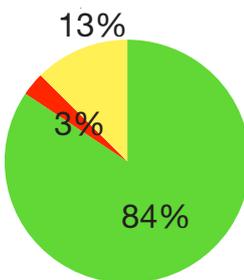
Questão 3



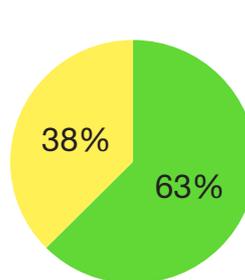
Questão 4



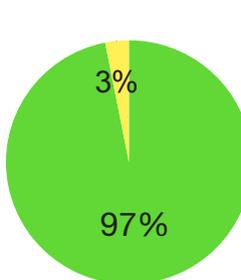
Questão 5



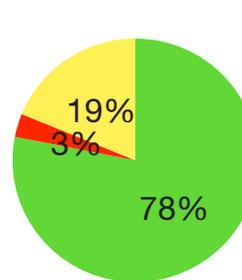
Questão 6



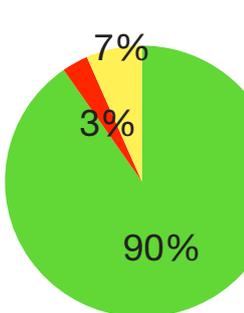
Questão 7



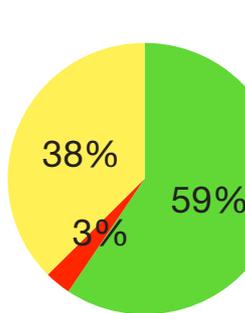
Questão 8



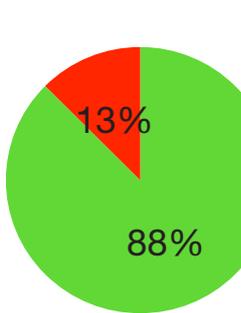
Questão 9



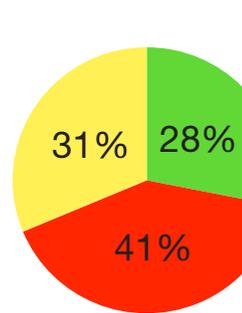
Questão 10



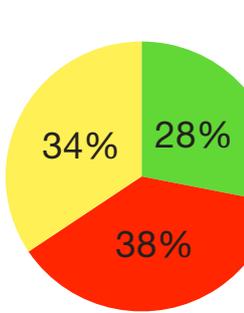
Questão 11



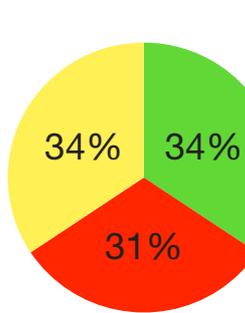
Questão 12



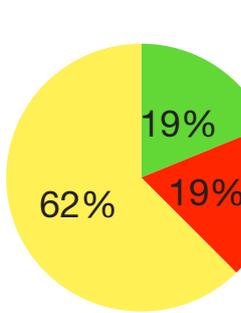
Questão 13



Questão 14



Questão 15



Sim Não Nem sempre

Questões Abertas:

- a. Na sua opinião, quais foram as virtudes do projeto (o lado bom)?

"Me permitiu a conhecer as pessoas, respeitar as opiniões, aceitar as diferenças e a capacidade de cada um dos indivíduos e colaborar para a melhoria própria e do outro".

"O fato de trabalhar com um grupo totalmente novo me fez melhorar minha visão sobre as pessoas, a compreender suas dificuldades, suas qualidade e aceitar seus defeitos, bem como entender minhas próprias limitações e defeitos."

"O lado bom foi aprender a lidar com as diferenças, entender processos, tomar cuidado com o que as pessoas prometem, sempre ter um plano B e não demorar para colocar ele em prática caso a primeira opção não esteja indo tão bem, ser cauteloso na liderança e adquirir mais conhecimentos."

"Foi um projeto que nos permitiu AJUDAR pessoas com diversas debilidades. E que através deste, tivemos a oportunidade de enxergar essa necessidade."

"Aprendemos a respeitar e trabalhar com pessoas de opiniões diferentes e permitimos nos conhecer melhor. Aceitando e ajudando com a melhora das dificuldades de cada um."

"Apesar das diferenças que o grupo teve, realizamos uma incrível ação."

"Respeitar as opiniões e diferenças de cada indivíduo."

- b. Na sua opinião, quais foram os vícios do projeto (o lado ruim)?

"Falta de sintonia algumas vezes."

"Trabalhar em grupo durante muito tempo."

"Mais comprometimento, vontade de fazer de coração e não por obrigação"

"Trabalho em grupo grande é sempre algo complexo, encontrar comuns acordos são raros. Lidar com a falta de palavra das pessoas"

"Lidar com o outro participante do grupo. Somos muito diferentes, e infelizmente isso trás um confronto na hora da execução de qualquer trabalho"

"Que nem todos estavam interessados sobre o assunto"

"A falta de comunicação, a falta de maturidade do grupo, não saber respeitar, e não ter responsabilidade com suas tarefas, a falta do senso de não levar o trabalho a sério e deixar nas costas de outros."

"Individualização."

"Desunião"

"as divergências de pensamentos que acabou gerando discussão."

III. Discussão

Aprender exige um processo de reconstruções capaz de proporcionar diferentes relações entre objetos e fatos, tendo em vista a utilização dos saberes aprendidos em diferentes situações (PINTO, 2012). Para que uma aprendizagem seja considerada significativa, de maneira que o conteúdo faça sentido para o estudante, ela deve ocorrer mediante uma correlação, promovida por cada indivíduo, relacionando os novos conhecimentos e aqueles que já estão presentes em sua estrutura cognitiva da pessoa. (AUSUBEL, 1980; MITRE, 2008)

Sendo assim, em uma sala de aula, um mesmo conteúdo apresentado pelo corpo docente, será apreendido por cada estudante de maneiras diferentes, uma vez que estes possuem diferentes histórias de vida e pertencem a distintos contextos sócio econômico culturais. Será, portanto, a estrutura cognitiva preexistente de cada indivíduo, que, em contato com o novo conteúdo, dará significado aos assuntos apresentados no processo de formação profissional.

Tendo essa miríade de formas de significar um mesmo conteúdo, a escola e o docente devem estimular o encontro e a troca de conhecimento entre alunos, visando ampliar o leque de leituras e entendimentos que cada indivíduo poderá reter sobre determinado tópico.

Trabalhos em grupo, nesse cenário, constituem uma importante ferramenta para proporcionar essa troca. Além de propiciar a divisão de tarefas pactuadas entre discentes, docentes e escola na realização de projetos, essa modalidade de atividade estimula o relacionamento empático entre os integrantes de cada grupo, partilhando diferentes formas de aprendizado ou até compreensões complementares sobre o conteúdo tratado. Deve-se sempre considerar que o crescimento não acontece pela acumulação de informações, mas pela produção de sentidos que ocorrem nos contextos das múltiplas experiências ocorridos nos espaços de vida social, influenciando amplamente a personalidade da pessoa (TACCA, 2008).

O trabalho em questão aponta, após a avaliação dos resultados obtidos, para uma discrepância entre a autopercepção e a análise feita pelos pares. Quando avaliada a autopercepção de cada aluno dentro de seu grupo, 78.1% (4) consideraram ter interagido adequadamente com os membros da equipe e 93.8% (5) disseram ter se comportado cordialmente junto aos demais integrantes do grupo. Entretanto, em análise semelhante, feita pelos pares, foi identificado que 62,5% (14) se sentiram desrespeitados em algum momento durante o processo de trabalho.

Continuando a avaliação surgida da autoanálise,

84.4% (6), afirmaram ter assumido uma postura pessoal visando manter um ambiente saudável e produtivo. Já na análise feita pelos pares, apenas 28.1% (13) disseram que os integrantes do grupo ajudaram a manter ambiente cordial e respeitoso e apenas 37.5% (14) não se sentiram desrespeitados pelo grupo ou por alguns de seus componentes.

Com relação à disponibilidade para trabalhar pelo grupo, 96.9%(8) (numa autoanálise), disseram ter estado disponíveis para colaborar com as demandas do projeto, demonstrando iniciativa (78.1%) (9) e eficiência (90.5%) (10). Mas, a análise feita pelos pares revela que apenas 34.4% disseram que os componentes estavam dispostos a ajudar.

Com relação aos prazos estabelecidos para o cumprimento das tarefas, apenas 3.1% (11) admite não ter cumprido os prazos acordados e 37.5% disseram que falharam às vezes na entrega das tarefas dentro das datas combinadas. Já na análise feita pelos pares, 81.3% disseram que os prazos não foram cumpridos.

Sabendo que parte do objetivo dos trabalhos em grupo é promover a troca de conteúdo entre os participantes, o questionário mostrou que 87.5% dos indivíduos reconheceu competências em seus pares, que ainda necessitam desenvolver, entretanto, esse reconhecimento parece não ter sido suficiente para ampliar a eficácia do diálogo entre os participantes, uma vez que 37.5% (7) reconheceram que nem sempre aceitavam sugestões e orientações dadas por outros integrantes do grupo.

As questões abertas confirmam essa análise. Se por um lado, alunos enxergaram a convivência com sujeitos com opiniões distintas como uma oportunidade para aprender e desenvolver o saber ser e saber agir - desenvolvendo a habilidade empática em relação aos demais componentes do grupo -, alguns ainda assumiram posturas isoladas, apartados dos demais colegas de grupo, resistindo às oportunidades que o projeto oferecer para compreender as demandas que a realização projeto impunha. Dentre as respostas que apontam o lado ruim do projeto, daremos destaque à que sugere ter sido um problema o convívio, durante muito tempo, com o grupo de trabalho. Outra, aponta terem sido um problema as discussões, decorrentes de divergências de pensamentos.

No decorrer do projeto, a cada etapa do trabalho, um novo coordenador e um novo secretário deveriam ser eleitos no grupo. Essas atribuições definiriam responsabilidades distintas a cada um dos componentes, ao longo do processo de trabalho. Assim, durante o projeto, alunos deveriam desempenhar diferentes papéis,

experimentando atuar como líderes e liderados. Entretanto, quase 40% dos participantes admitiram que essa divisão não foi colocada em prática, desperdiçando a oportunidade desse exercício pedagógico, ao escapar da equipe de professores supervisores. Por esse motivo, embora essa dinâmica educacional deva ser estimulada, seu monitoramento contínuo pelos docentes e equipe pedagógica deve ser capaz de identificar se todos os objetivos propostos estão sendo atingidos e como está o desenvolvimento do domínio afetivo.

O aprender a ser envolve capacidade de exercer autonomia a partir do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, guiando as tomadas de decisões diante das diversas e complexas circunstâncias. Além disso, o aprender a conviver condiz com valores e com postura de respeito aos outros (DELORS, 2003), e essa é uma qualidade que precisa ser desenvolvida nos profissionais técnicos em saúde bucal, já que atuam inseridos em equipes multidisciplinares, desenvolvendo projetos de educação em saúde junto à comunidade, exigindo discussões e ponderações sobre o melhor e mais eficaz formato a ser adotado durante as ações que serão desenvolvidas.

IV. Considerações finais

Embora mente e corpo constituam um ser único, geralmente são trabalhados separadamente, provocando o surgimento, dessa forma, campos de conhecimento distintos para lidar com um ou outro. Entretanto, pensar e sentir são ações indissociáveis e a compreensão da relação entre domínio afetivo e cognitivo no ensino técnico profissionalizante é de suma importância para desenvolvimento das competências emocionais em uma equipe multidisciplinar.

O trabalho mostra que o questionário foi um recurso efetivo na identificação de problemas de relacionamento entre os estudantes, durante a convivência em grupo; mapeando obstáculos presentes no desenvolvimento individual, relacionado ao domínio afetivo. Vislumbra-se, a partir das análises, que, ao assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento integral das habilidades do estudante, a escola deve se empenhar, durante cada nova etapa do curso de formação, em identificar comportamentos que exijam intervenção e propiciem a discussão dos fatores que possam estar impedindo o desenvolvimento afetivo dos estudantes, trabalhando cada um de forma particular e de acordo com peculiaridades de cada aluno. ■

Referências

- AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph D, HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Interamericana, 1980
Apud Da CARVALHO, Rutz da Silva Sani, SCHIRLO, Ana Cristina. Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: reflexões para o ensino de física ante a nova realidade social. *Imagens da educação* 4(1):36-42, 2014.
- CABRAL, Mirela Moraes Waldemarin. A utilização da taxonomia de Bloom no processo de ensino-aprendizado para alunos do ensino superior. *Revista Calafiori*, 3(1): 32-38, 2019.
- COSTA, Roberto. D.; LIMA, Rommel W.; SILVA, Thiago R. & FERNANDES, Dimas K. Classificação cognitiva das atividades avaliativas utilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem com base na taxonomia de Bloom. *Revista de informática aplicada*, 10(1): 21-28, 2014
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 4. ed. São Paulo/Brasília (DF): Cortez/Unesco; 2000. p. x-y.
- GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Rev. Psicol. Organ. Trab. Florianópolis*, 14(4): 394-406, 2014.
- MARTINS, Marisa Santana; NASCIMENTO, José Luís; SANCHEZ-HERNANDEZ, Maria Isabel. Os Valores Pessoais e a Inteligência Emocional Como Antecedentes Do Comprometimento No Local De Trabalho - A Relação de Influência sobre os comportamentos desviantes. *Egitania Scientia*, 26(1): 147-169, 2020.
- MITRE, Sandra Minardi e outros. Metodologias ativas de ensino - aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(2), 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>>. Acesso em 08 de maio de 2012.
- PINTO, Antonio Sávio da Silva, et al. Inovação Didática-Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “peer instruction”. *Janus*, 9(15), 2012.
- TACCA, Maria Carmen Villela Rosa e REY, Fernando Luis González. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia Ciência e profissão*. 28(1): 138-161, 2008.