



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O (DES)CONHECIMENTO SOBRE A INFLUÊNCIA DAS EMOÇÕES NA
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Recife - Pernambuco

2014

MARIANA MARQUES ARANTES

O (DES)CONHECIMENTO SOBRE A INFLUÊNCIA DAS EMOÇÕES NA
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira

Recife - Pernambuco

2014

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

A662d Arantes, Mariana Marques.

O (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno / Mariana Marques Arantes. – Recife: O autor, 2014.

187 f. ; 30 cm.

Orientador: Aurino Lima Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Emoções. 2. Relações interpessoais. 3. Formação humana.
4. UFPE - Pós-graduação. I. Ferreira Aurino Lima. II. Título.

152.4 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2014-36)

Dedico este trabalho ao meu pai. Um educador que mesmo ausente há vinte e um anos, ainda tem a profunda capacidade de me emocionar.

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas também sabe conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser que é invadido pelo imaginários e que pode reconhecer o real; que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Ideias, mas que duvida dos deuses e das Ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovador, mas também de ilusões e quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o Homo demens submete o Homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço dos seus monstros.

Edgar Morin

AGRADECIMENTOS

O Universo sempre foi generoso comigo e agradecer a todos os envolvidos nesta trajetória específica é um momento bastante emocionante e prazeroso.

Em primeiro lugar, à minha **Família**. Ao meu pai, a quem dedico este trabalho e devo o aprendizado de sempre ter amor pela profissão, seja como jornalista, consultora empresarial ou exercendo a docência. – Pai, apesar de nossa breve convivência, você sempre foi uma fonte de segurança e referência tão forte que nem sua ausência nesse plano pôde diminuir os benefícios que ainda usufruo, todos fortemente enraizados. Ao meu companheiro de todos os dias, Alexandre, com quem me realizo como esposa e amiga de muitas lutas, viagens, sonhos compartilhados e vitórias conquistadas. - Obrigada, Lê! Sobretudo por tanta paciência para me ouvir falar de assuntos tão diferentes do seu cotidiano profissional, de tentar me acalmar nos momentos em que eu achava que não daria conta e por sempre me lembrar dos benefícios que eu colheria ao terminar. E ao meu filho, Marcelo, o sol brilhando dentro da minha casa. - Por você, filho, sinto um amor sem palavras, incomensurável e iluminado. Te amo muito todos os dias, o dia todo! Espero sempre conseguir te ajudar a ser uma pessoa emocionalmente consciente, sensível, atenta e equilibrada. A cada novo aprendizado neste trabalho, meus olhos voltavam-se sempre para o seu sorriso.

Ao meu **orientador**, Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira, que com máxima sabedoria e paciência conduziu com maestria meu trajeto como pesquisadora iniciante, mesmo antes de ingressar no mestrado. É de sua autoria o melhor conselho que recebi para manter acesa a vontade de prosseguir, mesmo nos momentos mais difíceis: - “Escolha um tema pelo qual sinta paixão”.

Aos **companheiros de integralidade** da Turma 30, por tantos saberes compartilhados com uma pessoa que “vinha de fora” do campo das pesquisas e da teoria pedagógica e tinha

tantas dúvidas básicas. Principalmente ao Núcleo de Educação e Espiritualidade: Juliana, Regina, Aldenize, Cleiton, Júlio e Auta e aos professores Ferdinand Röhr, Policarpo Junior e Alexandre Freitas.

À todos os **funcionários do PPGEDU**, sempre solícitos e dispostos a colaborar.

À **Faculdade dos Guararapes**, instituição que admiro e pela qual torço por sua consolidação e crescimento contínuo. E em especial, agradeço a atenciosa Simony Andrade, que me reabriu as portas para que eu pudesse concluir este trabalho com tranquilidade. E também aos meus alunos, sempre uma das melhores fontes de animação e inspiração para o exercício da docência.

E os meus **amigos**, peças fundamentais sem as quais eu seria muito menos feliz. A frase, que está marcada pra sempre em mim, é a melhor tradução do que sinto por cada um: - Quem tem amigos, tem tudo.

RESUMO

O diagnóstico das relações interpessoais entre professores e alunos na atualidade aponta um notório desgaste com casos de violência registrados entre professores, alunos e pais que tem sido reportados, inclusive, nas páginas policiais dos noticiários. Neste trabalho, problematizamos a qualidade das relações interpessoais no âmbito escolar procurando acrescentar mais razões para explicar as raízes deste problema do que a falta de estrutura ou os baixos salários. Baseados na teoria dos Quatro Quadrantes de Ken Wilber, consideramos que os sujeitos são mais complexos do que imaginam e não podem desprezar os aspectos intersubjetivos, culturais e sociais nas suas relações, priorizando apenas a objetividade e a racionalidade. Como somos seres integrais, há outras dimensões, além da mental, exercendo profunda influência em nosso modo de ser, sentir, pensar e agir. Portanto, é preciso ampliar este horizonte e entender sobre como aprender a respeito do manejo das emoções pode melhorar a qualidade de nossas relações. Partindo de uma perspectiva fenomenológica, investigamos no Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES o interesse da produção acadêmica sobre a temática, tendo em vista mapear o processo de inserção, manejo das emoções no campo da educação e indicando como foi tratada quanto aos contornos teóricos e preceitos metodológicos. Realizando uma pesquisa bibliográfica de cunho fenomenológico, descobrimos, apesar de haver uma carência significativa de disponibilidade de leitura eletrônica das obras, que os primeiros trabalhos brasileiros são de época semelhante aos dos Estados Unidos, país onde os estudos sobre aprendizagem emocional são mais antigos. Identificamos também que os pesquisadores tem apontado possibilidades de implantar programas que ensinem aos sujeitos sobre Educação Emocional e seus benefícios no estabelecimento das relações intra e interpessoais. Porém, o maior alerta está na negligência da relevante discussão teórica a respeito do constructo da emoção que é carregada de controvérsias quanto as suas origens, se biológica, cognitiva, híbrida ou integral. Usando a análise hermenêutica também estabelecemos um diálogo entre os trabalhos e a literatura para apontar contribuições do conhecimento acerca das emoções para melhorar a qualidade dos relacionamentos entre professor-aluno.

Palavras-chave: Emoções. Relações Interpessoais. Formação Humana Integral. Ken Wilber.

ABSTRACT

Nowadays, the diagnosis of interpersonal relationships between teachers and students puts in evidence notorious cases of violence recorded between teachers, students and parents who have been reported even in the part of the newspapers dedicated to the police news. In this paper, we question the quality of interpersonal relationships in schools seeking to add more reasons to explain the roots of this problem than the lack of structure or low wages. Based on the theory of the Four Quadrants of Ken Wilber, we consider that the subjects are more complex than people think and cannot overlook the intersubjective, cultural and social aspects in their relationships, prioritizing only objectivity and rationality. As we are whole beings, there are other dimensions beyond mental, exerting profound influence on our way of being, feeling, thinking and acting. Therefore, it is necessary to expand this horizon and understand about learning how the management of emotions can improve the quality of our relationships. From a phenomenological perspective, we investigated in the Bank of Digital Dissertations and Theses CAPES the interest of scholarship on the subject, mapping the insertion process, management of emotions in the field of education and indicating how it was treated as the theoretical and methodological principles contours. Conducting a literature search of phenomenological nature, we find, although there is a significant lack of availability of electronic reading of the works, the first Brazilian studies are similar to the United States, a country where the studies on emotional learning are older era. We also identified that researchers have pointed possibilities to implement programs that teach the subject on emotional literacy and its benefits in the setting of intra-and interpersonal relationships. However, the biggest warning is in neglect of relevant theoretical discussion of the construct of emotion that is loaded with controversy about its origins, whether biological, cognitive, hybrid or fullness. Using hermeneutic analysis, we also established a dialogue between the work and the literature to point out the contributions of knowledge about emotions to improve the quality of teacher-student relationships.

Key-words: Emotions. Interpersonal Relationships. Complete Human Development.

KenWilber

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- O Grande Ninho do Ser	25
Figura 2 - Os Quatro Quadrantes.....	28
Figura 3 - Psicográfico	37
Figura 4 - Visão de Dois Sistemas	53
Figura 5 - Circuito de Retroalimentação da Emoção	54
Figura 6 - Os Quatro Componentes da Emoção	55
Figura 7 – Domínio da Compreensão Emocional	76
Figura 8 - Matriz das Unidades de Significado	103
Figura 9 - Interdependência da Inteligência Emocional	137

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Os Quadrantes do IOS.....	28
Quadro 2 - Correntes teóricas do IOS	29
Quadro 3 – A Emoção Raiva vista a partir dos Quatro Quadrantes	57
Quadro 4 - As quatro categorias de competências emocionais úteis ao sucesso escolar para o aluno	73
Quadro 5 - As quatro categorias das competências emocionais úteis ao ensino para o professor	74
Quadro 6- Trabalhos encontrados com a busca educação e emoção.....	89
Quadro 7 – Busca por Descritores relacionados ao termo Emoção	89
Quadro 8 – Trabalhos separados por descritores e inseridos na área Educação.....	90
Quadro 9 – Trabalhos que aparecerem com mais de um descritor.....	91
Quadro 10 – Trabalhos sem repetição listados por ordem cronológica	92
Quadro 11 – Lista de trabalhos selecionados para análise	96
Quadro 12 - Exemplo de Redução de Unidades de Significado.....	101
Quadro 13 - Exemplo de Citação de US	104
Quadro 14 - Exemplo de citação de texto do Trabalho	104
Quadro 15 – Teóricos citados sobre Emoção	107
Quadro 16 - Teóricos e Obras citados sobre Relacionamentos.....	119

Quadro 17 - Comparação dos resultados de programas de alfabetização emocional entre Brasil e Estados Unidos - relações interpessoais	126
Quadro 18- Comparação dos resultados de programas de alfabetização emocional entre Brasil e Estados Unidos – relações intrapessoais.....	130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

APA – Associação Americana de Psicologia

FACS – *Facial Action Coding System*

IOS – *Integral Operating System*

PATHS – *Promoting Alternative Thinking Strategies*

SEL – *Social and Emotional Learning*

SOI – Sistema Operacional Integral

UNESCO – Organização das Naoes Unidas para a Educação, a Cincia e a Cultura

US – Unidades de Significado

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO.....	15
PARTE I – CONCEITUAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO HUMANA, EMOÇÕES E RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	21
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO HUMANA: O HUMANO É MAIS COMPLEXO DO QUE PENSA SER	22
1.1. O Sistema Operacional Integral de Ken Wilber	24
1.1.1 Os Quatro Quadrantes	27
1.1.2 Os Estados de Consciência.....	33
1.1.3 Os Estágios de Consciência.....	34
1.1.4 As Linhas de Desenvolvimento.....	35
1.1.5 Os Tipos.....	38
1.2 Espiritualidade na Perspectiva Integral: o Segundo Humanismo.....	39
CAPÍTULO 2 - AS DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE EMOÇÃO	45
2.1 As Emoções do Ponto de Vista Biológico.....	47
2.2 As Emoções do Ponto de Vista Cognitivo	50
2.3 O Conceito de Emoção Adotado por este Trabalho: um olhar integral	51
CAPÍTULO 3 – OS RELACIONAMENTOS SOB A INFLUÊNCIA DAS EMOÇÕES.....	59
CAPÍTULO 4 - EDUCAR É UMA ATIVIDADE EMOCIONAL.....	70

4.1 A PRESENÇA DAS EMOÇÕES NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	70
4.2.1 Canadá: Pedagogia Emocional – Sentir para aprender.....	73
4.2.2 Chile: Um mapa para observar a compreensão emocional	75
4.2.3 Resultados de projetos do SEL nos Estados Unidos	78
4.2.4 – Currículo Paths: Experiência Pioneira no Brasil	80
PARTE II - A FORÇA, A FLEXIBILIDADE E AS SURPRESAS DO PERCURSO FENOMENOLÓGICO	84
CAPÍTULO 1 - O TRAJETO SE DESVELA POR SI	85
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DO FENÔMENO A PARTIR DOS DADOS CONSTRUÍDOS	98
2.1 Categoria Multiplicidade Conceitual.....	105
2.2 Categoria Vários Olhares e Vários Caminhos.....	113
2.3 Categoria Relacionamentos	118
2.3.1 Relacionamentos Intrapessoais.....	127
2.4 Categoria O Papel da Escola e do Professor	132
2.5 Categoria Integralidade.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A - Lista de trabalhos com corte para a área da Educação	160
APÊNDICE B - Verificação de disponibilidade eletrônica dos trabalhos	163
APÊNDICE C - Carta enviada aos pesquisadores via plataforma lattes.....	167

APÊNDICE D - Modelo de ficha feito para cada obra consultada	168
APÊNDICE E – Unidades de Significado X Categorias Abertas	170
APÊNDICE F – US MULTIPLICIDADE CONCEITUAL.....	179
APÊNDICE G – US VÁRIOS OLHARES E VÁRIOS CAMINHOS	182
APÊNDICE H – US RELACIONAMENTOS	183
APÊNDICE I – US O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR.....	185
APÊNDICE J – US INTEGRALIDADE	187

INTRODUÇÃO

*Para onde vai a minha vida, e quem a leva?
Por que faço eu sempre o que não queria?
Que destino contínuo se passa em mim na treva?
Que parte de mim, que eu desconheço, é que me guia?*
Fernando Pessoa

Nos versos antigos do poeta Fernando Pessoa, um sinal de que parece haver uma força poderosa que muitas vezes nos comanda, mas que a desconhecemos. Sentimos, não refutamos sua capacidade, porém nem sempre sabemos lidar com ela.

As emoções não inspiram somente aos poetas, mas a todos nós. Fazem parte do nosso dia a dia, das nossas discussões e não achamos estranho quando nos sentimos mobilizados ou paralisados por causa de alguma emoção. Entretanto, esta temática desperta várias questões, tais como: até onde vai esta influência? Ela é sempre positiva? As emoções são capazes de modificar nossas relações e como sugere Fernando Pessoa até nos guiar por caminhos escuros contra nossa vontade?

Uma das propostas deste estudo é descobrir em que ponto está o conhecimento acadêmico brasileiro sobre nossas emoções e a influência que exercem nos relacionamentos, especialmente os estabelecidos na escola. Teríamos ainda as mesmas dúvidas do poeta português? Somos levados a agir por uma “força oculta”?

Não são raros os noticiários sobre histórias em que o descontrole emocional tem levado a extremos impensáveis e inadmissíveis no relacionamento entre alunos, pais e professores. Alguns casos de tão violentos chegam a virar ocorrências policiais, como este acontecido em 2010 após um aluno se recusar a fazer a tarefa proposta pelo educador durante a aula.

Um professor de matemática se descontrolou e deu um soco em um aluno de 13 anos. [...] ele (*o aluno*) chutou a cadeira, foi até a frente da sala, apontou o dedo para o rosto do professor e o ameaçou de morte. [...] O professor acionou a Polícia Militar. (Correio Braziliense, 2010)

São muitíssimos os casos registrados oficialmente, e talvez incontáveis aqueles que nunca tenham chegado ao conhecimento público. Por que esta relação que deveria ser pacífica e de acolhimento mútuo está se tornando extrema? A partir desta linha de questionamentos, levantamos um debate sobre o papel da emoção nestas relações entre educadores e educandos e decidimos sair do senso comum para adentrar no campo científico. Inspirados pela lição de Malheiros (2011), nos interessa produzir um trabalho sistemático, metódico, conceituável, verificável, comunicável e o mais preciso possível para contribuir com o avanço do conhecimento sobre a temática e o campo da educação.

A proposta é enxergar o conhecimento acerca da influência das emoções nas relações estabelecidas entre professores e alunos dentro dos limites da pesquisa científica brasileira. Problematicamos sobre o grau de interesse dos pesquisadores sobre esta temática que incontestavelmente urge uma solução no ambiente escolar.

O questionamento norteador fundamental é saber como a influência das emoções nas relações interpessoais é tratada no campo pedagógico brasileiro. Queremos descobrir como foi a inserção desta temática, a partir de quais pressupostos filosóficos e detalhes metodológicos e também a quais conclusões estes estudos chegaram. Pretendemos compilar o conhecimento a fim de contribuir com a pesquisa sistemática sobre um tema tão fortemente visto e pensado a partir do senso comum. Os objetivos, portanto, foram direcionados para descobrir o quanto saber sobre as próprias emoções e as emoções dos outros ajuda no ambiente escolar. Assim, tivemos como **Objetivo Geral**: mapear o processo de inserção e manejo da temática da emoção no campo acadêmico brasileiro da educação. E os **Objetivos Específicos** foram: a) Indicar, a partir de teses e dissertações publicadas no Banco de Teses e

Dissertações da CAPES na área de educação, como a temática da emoção foi abordada quanto aos contornos teóricos e preceitos metodológicos. b) Identificar e apontar possíveis contribuições da aquisição do conhecimento acerca das emoções para melhorar as relações interpessoais entre professores e alunos.

A primeira iniciativa tomada foi verificar a existência de estudos sobre a temática a fim de localizar os trabalhos já publicados e entender se havia uma lacuna teórica que justificasse este tipo de abordagem pretendida e/ou uma maneira de contribuir com o avanço do campo. Na busca por informações iniciais a respeito do nível de interesse dos pesquisadores brasileiros, realizamos no Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD), um rastreamento das produções acadêmicas, considerando inclusive expressões similares, que pudessem remeter ao assunto e sem restringir a área do conhecimento.

Através da inserção em termos de busca por palavras-chave, expressão exata, procuramos trabalhos com os seguintes descritores: Inteligência Emocional; Educação Emocional; Quociente Emocional; Pedagogia Emocional e Competência Emocional. O descritor Quociente Emocional foi inserido nesta busca porque o trabalho de Daniel Goleman sobre Inteligência Emocional a partir da obra publicada originalmente em 1995, ficou também conhecido por esta expressão. O descritor Pedagogia Emocional é utilizado em trabalhos de Chabot e Chabot (2005) no Canadá que nos ajudam a demonstrar experiências sobre o desenvolvimento do conhecimento acerca das emoções no campo pedagógico. E o descritor Competência Emocional foi escolhido devido ao seu uso constante em publicações sobre Relacionamentos Interpessoais, tais como Moscovici (2004; 2012) e Minicucci (2011).

O trabalho mais antigo encontrado apareceu com o termo descritor Inteligência Emocional e foi publicado em 1997, na Universidade Gama Filho (SP). É uma dissertação de mestrado na área de Psicologia Social cuja autora é Maria de Fátima Scaffo Barreto e a orientadora Eliane Gerk Pinto Carneiro. Teve como objetivo principal investigar a satisfação

conjugal a partir da interferência da estrutura de poder e da inteligência emocional. Pelos resultados obtidos, concluiu-se que a inteligência emocional pode ser um fator de alteração da satisfação conjugal, tanto sujeitos pesquisados, quanto pesquisadores.

Um dos estudos, publicado em 2008, na Universidade Metodista de São Paulo, ressalta a escassez de produções científicas no campo da educação voltadas para o entendimento dos desafios e possibilidades de uso da Inteligência Emocional. O pesquisador, Marco Antônio Armelin Ferreira, delimitou o foco no âmbito do ensino superior do curso de Administração para buscar respostas sobre como os professores deste determinado curso consideram as dimensões emocionais em seu trabalho docente. De fato, no decorrer do avanço do trabalho confirmamos a carência de produções, e ainda descobrimos que há pouca disponibilidade dos dados.

Isto posto, enxergamos que os objetivos apresentados obedecem aos princípios recomendados por Malheiros (2011) para a produção do conhecimento científico: a relevância, a coerência e a originalidade. Ressaltamos que a relevância acadêmica deste trabalho está em contribuir para o campo da educação mapeando as produções acadêmicas já publicadas no Brasil sobre a influência das emoções nas relações entre educadores e educandos e investigando suas contribuições. Espera-se que este trabalho possa servir de base para outros pesquisadores que também desejam aprofundar o conhecimento nesta temática tão ampla, importante, controversa e pouco estudada quanto a emoção.

É importante esclarecer também que na perspectiva social esta pesquisa destaca a importância da integralidade e da necessidade de enxergar o Homem como ser não-dual e ciente de que ao conhecer melhor a si mesmo, seu corpo e ter conhecimento de suas emoções irá viver em mais harmonia consigo e com os outros. Se faz necessário ao saber sócio-pedagógico considerar que o ser humano não está presente somente em partes durante sua atividade profissional. Concordamos com Casassus (2009) que afirma ser importante

reconhecer o poder das emoções no que concerne a sua capacidade de nos revelar a nós mesmos e de fazer com que sejamos pessoas melhores, vivendo uma vida mais plena e consciente. No entender do pesquisador chileno, temos muito a aprender vendo bons exemplos e vivendo estas inter-relações. Além do que, se o ambiente escolar é uma experiência de vida onde os seres humanos influenciam e são influenciados a partir de suas relações com o outro, não há possibilidade de separar as relações sociais e emocionais. É preciso considerar a união do corpo e da mente, as dimensões do todo, a fim de ter um direcionamento seguro e gerador de energia que possa permear continuamente a relação entre educador e aluno.

Esta fundamentação teórica da nossa linha de pensamento está bastante detalhada a primeira parte deste trabalho. No primeiro capítulo, delimitamos nossa visão sobre Formação Humana Integral a partir do Pluralismo Metodológico Integral do filósofo americano Ken Wilber e das considerações sobre Espiritualidade, o Segundo Humanismo, do filósofo francês e ex-ministro da Educação, Luc Ferry.

No capítulo dois, o levantamento teórico mais importante de todo o texto. Abordamos as diferentes perspectivas teóricas sobre o constructo da emoção, explicando os diferenciais entre as correntes biológica, cognitiva e híbrida, cujos teóricos produzem estudos maciços e com argumentos consistentes ao redor do mundo. Complexificando o olhar com a teoria de Wilber, deixamos claro que hoje já podemos enxergar a emoção a partir de uma perspectiva integral.

A primeira parte ainda tem mais dois capítulos. O capítulo três, que é dedicado a explicitar como os relacionamentos interpessoais estão sob a influência das emoções e o capítulo quatro, que trata da presença das emoções na relação pedagógica e congrega exemplos de educação emocional em curso nos Estados Unidos, Chile e Canadá.

Finalizada a teoria, passamos a trilhar o caminho em busca das respostas aos questionamentos focalizando os objetivos propostos. Este é um trabalho de cunho fenomenológico que, como tal, foi se desvelando, insinuando e apontando novas pistas conforme o tempo e as investigações avançaram. Até que emergiram categorias conceituais que nos permitiram completar o ciclo hermenêutico, estabelecendo um diálogo entre os dados coletados e as teorias anteriormente discutidas.

No primeiro capítulo desta segunda parte, descrevemos o passo a passo da construção dos dados. O trajeto trouxe surpresas e dificuldades que nos mostraram que a temática da emoção é ainda muito complexa no campo científico brasileiro e com evidentes carências quanto ao entendimento de seu constructo teórico. Evidenciou também a pouca disponibilidade de trabalhos para serem consultados eletronicamente, fator que merece atenção dado ao amplo uso da tecnologia nos dias de hoje.

No segundo capítulo, o diálogo entre os trabalhos e a literatura utilizada abordando o fenômeno da emoção e da influência nas relações interpessoais nos permitiu montar uma teia de unidades de significado que culminaram numa ampla discussão. Revelaram-se cinco categorias convergentes que nos permitiram ampliar os horizontes e fazer inferências, críticas e sugestões quanto ao tratamento da temática.

Por fim, nas considerações finais, retomamos nossos objetivos para verificar a efetividade de alcance das respostas e apontamos alguns limites que surgiram. Também nos dedicamos a sugerir novos caminhos a serem percorridos dentro da mesma temática.

**PARTE I – CONCEITUAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO HUMANA, EMOÇÕES E
RELACIONAMENTOS INTERPESSOAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

Nesta primeira parte, é nossa intenção explicitar conceitos que adotamos ao longo do trabalho a fim de amparar epistemologicamente as discussões que seguirão. São três expressões principais: formação humana, emoções e relacionamentos interpessoais.

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO HUMANA: O HUMANO É MAIS COMPLEXO DO QUE PENSA SER

Consideramos neste estudo que o caminho mais adequado para analisar os questionamentos derivados da problematização em torno da influência das emoções nas relações humanas é o da perspectiva da integralidade, do humano visto a partir de sua complexidade, integrado e não dual. Como indica Morin (2011, p. 16) “O ser humano é, a um só tempo, físico, psíquico, cultural, social e histórico.”

Neste contexto, tratamos o fenômeno humano como multicausal, ou seja, não atribuindo a uma única causa a ocorrência de um determinado problema. Porém, este é um campo emergente da pesquisa científica, especialmente da brasileira. Dessa forma, faremos uma breve descrição sobre o que consideramos Formação Humana Integral para um melhor entendimento de um cenário em que a habilidade cognitiva, tão valorizada no racionalismo é uma parte do todo, sem peso maior ou menor e sem possibilidade de separação de outras habilidades, incluindo a inteligência emocional.

Quando falamos em formação do ser humano, refletimos sobre um questionamento básico deste campo: “Qual o sentido da vida?” e é quando nos propomos a responder sobre as razões pelas quais existimos ou consideramos que vale a pena viver que começamos a desvencilhar este trajeto completo, mas fascinante de que a possibilidade de desenvolver a humanização do ser.

Conforme enfatiza Ferry (2011) ao refletir sobre o que é ser humano, não é possível atualmente considerar apenas o ponto de vista biológico ou alguma única perspectiva filosófica, dados os amplos avanços.

As formidáveis descobertas feitas pelas ciências da vida há alguns anos não devem deixar ninguém indiferente. Esses progressos inauditos revolucionam a tal ponto nossas representações do mundo que a maioria das questões tradicionais da metafísica encontra-se afetada. Mais do que nunca impõe-se esta constatação: nenhuma filosofia, por pouco séria que seja, poderia doravante enclausurar-se por mais tempo num torre de marfim, pretendendo ignorar os resultados das ciências positivas: nenhum biólogo, consciente das implicações práticas da pesquisa fundamental, poderia ainda desinteressar-se das questões filosóficas que, quase diariamente, seu trabalho suscita no espaço público. (FERRY, 2011, p. 9)

Não consideramos que a humanização se dá somente ao propor ou até mesmo completar a formação do ponto de vista biológico ou psicológico. Neste processo, o repasse simples dos valores tradicionais não é suficiente para educar, haja vista os problemas de relacionamento interpessoal entre professores e alunos que são motivadores desta pesquisa. Entendemos que educar de forma humanizada é, antes de tudo, aceitar o desafio de enxergar e tratar o ser humano em toda sua complexidade, superando a lógica do racionalismo e da relação sujeito-objeto, enxergando mais longe.

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito de do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário (imaginarius). O homem da economia é também o do consumismo (consumans). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor da participação, do amor, do êxtase. (MORIN, 2011, p. 52)

Não estamos querendo dizer que o racionalismo não contribuiu sobremaneira para os avanços conquistados na modernidade. A busca da certeza e da demonstração, ao invés das explicações míticas características da Idade Média, ajudou a planejar a organização econômico-social que vivemos hoje e deu grande impulso ao mundo científico. Porém, estamos dizendo que é preciso complexificar o olhar sobre o homem. Ou seja, vê-lo como um

ser com mais dimensões do que a mental e dotado de inteligências e capacidades com igual importância quanto a do raciocínio lógico.

Nunca é demais enfatizar que a formação humana dos entes particulares não se constitui processo automático que possa ocorrer em qualquer condição. Isso implica dizer que os aspectos do pensar, do sentir e do agir se transformam e amadurecem biológica e socialmente, mas tal processo por si só não garante que eles venham a ser formados humanamente ou humanizados. A formação humana não equivale, pois, à socialização, mas é algo que, sem dispensá-la, posiciona-se além desta última. (POLICARPO JR., 2011, p. 97)

E no momento de discutir quais são dimensões que compõem esta integralidade, nos amparamos na proposta de Ken Wilber, filósofo norte-americano, fundador dos chamados “estudos integrais” que se tornou um dos pensadores mais influentes da contemporaneidade. Esta teoria será explicitada a seguir.

1.1. O Sistema Operacional Integral de Ken Wilber

Nos estudos de Wilber (2006; 2007; 2010), o conhecimento, a sabedoria, as experiências e as reflexões de todas as grandes civilizações humanas: pré-modernas, modernas e pós-modernas, são tratados de forma plural, integrada e abrangente.

Nas últimas décadas, na verdade, buscou-se amplamente um mapa abrangente de potenciais humanos, que usasse todos os modelos e sistemas conhecidos de crescimento humano - dos antigos xamãs e sábios às modernas descobertas revolucionárias da ciência cognitiva - e distribuísse seus principais componentes em cinco categorias simples - os elementos ou chaves essenciais para revelar e facilitar a evolução humana. (WILBER, 2006 p. 14)

Seu pensamento se iniciou a partir de um mergulho na pré-modernidade fazendo emergir as contribuições do esquema que se propunha a explicar os vários níveis de existência – níveis do ser e do conhecer - que compõem a realidade: o “Grande Ninho do Ser”. Normalmente, esse esquema era apresentado como: matéria, corpo, mente, alma e espírito, no

qual cada nível mais elevado abrangia, “aninhava”, os anteriores, indo além deles, transcendendo-os, sem abandoná-los. “Cada dimensão maior transcende, porém inclui, suas dimensões menores; portanto, essa é uma concepção de totalidades dentro de totalidades dentro de totalidades, indefinidamente, estendendo-se do lodo até a Divindade”. (WILBER, 2011, p.20), conforme podemos perceber na figura a seguir:

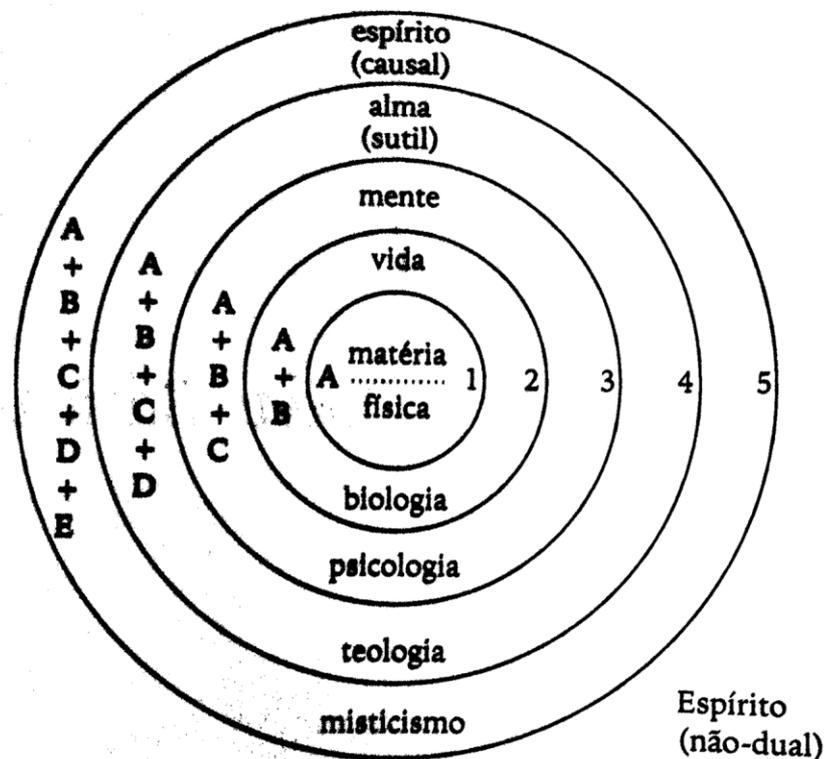


Figura 1- O Grande Ninho do Ser

Fonte: Wilber (2011, p. 20)

Evoluindo a partir dessa contribuição da Grande Cadeia do Ser, Wilber englobou os princípios fundamentais de todas as grandes tradições espirituais, filosóficas, científicas e psicológicas do Oriente e do Ocidente, esboçando um modelo integrativo, transcultural, abrangente e inclusivo, que se empenha em levar em conta e em aceitar cada aspecto legítimo da consciência humana.

Essa abordagem é conhecida como Sistema Operacional Integral (de *Integral Operating System*, em inglês, cuja sigla é IOS). Essa meta-teoria visa explicar porque a fragmentação não permite uma visão integral do ser humano, bem como de seu desenvolvimento no sentido de uma formação que contemple suas múltiplas dimensões. Nos ajuda a garantir que em qualquer trabalho estejamos em contato com todas as bases. A “Abordagem Integral nos ajuda a vermos nós mesmos e o mundo que nos cerca de modo mais eficaz e abrangente”. (WILBER, 2006, p.15).

O Mapa Integral ou Sistema Operacional Integral (SOI) serve como uma base operacional que permite o funcionamento de diversos softwares teóricos possibilitando a organização e indexação das mais diversas áreas do conhecimento a partir de perspectivas variadas, de tal forma que, dentro dos limites da nossa compreensão mental, possamos investigar um determinado fenômeno por meio de uma proposta estruturante, abrangente e o mais integral **possível**. Salientamos o **possível**, pois o próprio autor adota uma postura coerente com relação à sua proposta integral, tendo em vista que, para se manter viva e dinâmica, requer um movimento contínuo de maior abrangência, inclusão e transcendência. (CORDEIRO, 2012, p.38 – grifo do autor)

Wilber (2006; 2007; 2010; 2011) parte do pressuposto de que há contribuições positivas em todas as correntes de pensamento desde a Antiguidade, porém são visões parciais da realidade. E o IOS nos permite enxergar e analisar cada fenômeno humano usando o amplo escopo de recursos para qualquer situação, podendo acelerar bastante nosso crescimento e desenvolvimento para atingirmos modos mais elevados, amplos e profundos do ser (WILBER, 2006; 2007; 2010;2011), reeducando nossa percepção herdada da modernidade, acostumada a fragmentar e a isolar.

De acordo com a teoria de Wilber (2006; 2007; 2010;2011), a consciência é vista como uma holarquia, e cada nível dessa holarquia se manifesta de modo diverso. “Cada nível de consciência interior é acompanhado por um nível de complexidade física exterior. Quanto maior a consciência, mais complexo o sistema que a abriga.” (WILBER, 2006, p.33). E a

multidimensionalidade do Homem está contemplada e pode ser melhor compreendida a partir do Sistema Operacional Integral através dos cinco elementos que o compõem: Quadrantes, Níveis, Linhas, Estados e Tipos.

Se aprendermos a localizar esses cinco elementos em nossa percepção - e porque estão presentes em qualquer evento - então poderemos apreciá-los, exercitá-los, usá-los com mais facilidade [...] e, assim, acelerar bastante nosso crescimento e desenvolvimento para atingirmos modos mais elevados, amplos e profundos de ser. (WILBER, 2006, p. 14-15)

O que Wilber (2006; 2007; 2010;2011) quer dizer é que ao entendermos a disposição destes elementos podemos aproveitá-los de maneira mais eficiente para nosso próprio benefício e avanço rumo às nossas dimensões mais sutis. Vamos então esmiuçar cada um destes elementos para melhor compreender como utilizar o IOS.

1.1.1 Os Quatro Quadrantes

Os Quatro Quadrantes são a característica inovadora do pensamento de Wilber que não despreza o conhecimento adquirido através dos tempos, independentemente da cultura ou traço de quem a deixou como legado, ou mesmo de atribuir mais importância a uma ou outra parte destas contribuições sejam de qualquer tempo, vistas a partir de qualquer perspectiva.

Esta teoria é uma abordagem didática que possibilita mapear o ser humano em suas múltiplas dimensões promovendo uma linguagem comum que permite o diálogo interdisciplinar analisando cada fenômeno a partir de uma dimensão, ou quadrante: dois superiores (EU – ISTO): o individual-subjetivo e o individual-objetivo e dois quadrantes inferiores (NÓS - ISTOS): o coletivo-subjetivo e o coletivo-objetivo.

Quadro 1 - Os Quadrantes do IOS

EU O olhar para o interior do indivíduo	ISTO O olhar exterior do indivíduo
NÓS O interior do coletivo	ISTOS O exterior do coletivo

Fonte: Cordeiro (2012) adaptado de Wilber (2006)

Cordeiro (2012) esclarece que os quatro quadrantes representam o interior e o exterior de um indivíduo isoladamente e deste mesmo indivíduo nas suas experiências com o coletivo interior e exterior.

Para Wilber (2006, p.39), "os quadrantes são apenas o dentro e o fora do indivíduo e do coletivo, e a questão é que todos os quatro quadrantes precisam ser levados em consideração se quisermos ser o mais integrais possível". Isto pode ser percebido na figura abaixo.

Figura 2 - Os Quatro Quadrantes



Fonte: Adaptado de Wilber (2006; 2007)

Os quatro quadrantes desenhados por Ken Wilber (2006; 2007; 2010;2011) são o modo básico de se enxergar qualquer coisa porque contemplam múltiplas perspectivas, fator fundamental para uma abordagem mais abrangente e eficaz. Eles nos permitem visualizar o fenômeno humano por quatro ângulos, através do *Eu, Nós, Isto, Istos*, que se referem aos aspectos *subjetivo, intersubjetivo, objetivo e interobjetivo* do fenômeno humano. Este referencial permite a possibilidade de se observar tudo dentro de perspectivas distintas, tanto de forma singular quanto plural, ou seja, a partir de visões subjetivas e objetiva.

Podemos visualizar melhor a abrangência teórica do IOS a partir de um quadro que reúne em cada quadrante as diversas correntes teóricas.

Quadro 2 - Correntes Teóricas do IOS

INDIVIDUAL	INTERIOR	EXTERIOR
	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretativo • Hermenêutico • Consciência <p>Sigmund Freud C.J. Jung Jean Piaget Aurobindo Plotino Gautama Buda</p> <p style="text-align: center;">Intencional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Monológico • Empírico, Positivista • Forma <p>B.F. Skinner John Weston John Locke Empirismo Behaviorismo Física, biologia, Neurologia, etc.</p> <p style="text-align: center;">Comportamental</p>
COLETIVO	Cultural	Social
	<p>Thomas Kuhn Wilhelm Dilthey Jean Gebser Max Weber Hans-Georg Gadamer</p>	<p>Teoria dos Sistemas Talcott Parsons Auguste Comte Karl Marx Gerhard Lenski</p>

Fonte: Wilber (2007, p. 24)

O quadrante superior esquerdo (SE) ou Primeiro Quadrante relata e interpreta das vivências internas do fluxo interior da consciência de cada indivíduo e diz respeito a todo aspecto subjetivo e intencional do ser. Representa os aspectos individuais e interiores do indivíduo, tanto em suas formas de manifestação convencionais como contemplativas, tal como são estudados pela Psicologia do Desenvolvimento. É onde, "encontramos nossos pensamentos, sentimentos e sensações imediatos, e assim por diante, todos descritos na primeira pessoa". (WILBER 2006, p. 36).

Para adentrarmos no EU, por exemplo, precisamos adotar abordagens interpretativas, hermenêuticas e estudos da consciência como a fenomenologia. Freud, Jung, Piaget, Aurobindo, Plotino e o Gautama Buda foram indivíduos que se dedicaram à investigação do fenômeno interior do EU e criaram perspectivas psicológicas psicanalíticas, humanistas, transpessoais, dentre outras. (CORDEIRO, 2012, p. 39)

O quadrante superior direito (SD) ou segundo quadrante é o indivíduo visto de fora. Expressa a contrapartida objetiva e externa ao quadrante superior esquerdo (SE). " Isso inclui, sobretudo, o comportamento físico, os componentes materiais; a matéria e a energia e o corpo físico - porque todos esses são itens aos quais podemos nos referir de modo objetivo, na 3ª pessoa ou "ele" (WILBER, 2006, p.36). A dimensão objetiva é o que qualquer evento individual parece ser de fora, itens aos quais podemos nos referir de modo objetivo, na terceira pessoa, ou "ele". (WILBER, 2006).

Para capturar o individual exterior, o ISTO, faz-se necessário, por conseguinte, metodologias investigativas diferenciadas como aquelas utilizadas pela ciência positivista as quais adotam uma ótica monológica de percepção que leva em consideração as dimensões de um determinado fenômeno que podem ser vistas, medidas e quantificadas. Todas as ciências exatas academicamente consolidadas encontram-se neste escopo, incluindo os estudos sobre os comportamentos humanos (behaviorismo), animais e vegetais cujas manifestações podem ser investigadas por um observador externo. (CORDEIRO, 2012, p.40)

O quadrante inferior esquerdo (IE) ou terceiro quadrante é a dimensão cultural do humano, o espaço intersubjetivo de contextos culturais compartilhados, a minha bagagem cultural sem a qual não seria possível formar virtualmente nenhum pensamento individual (WILBER, 2007, p.25); a percepção vista por dentro do grupo - sua visão de mundo, seus valores e sentimentos comuns. (WILBER, 2006, p.39). O IE Tem por meta refletir sobre a evolução de várias formas de organização social, institucional e tecnológica construídas pela humanidade ao longo de sua história. É a contraparte externa-coletiva do quadrante inferior direito.

O quadrante NÓS vê a realidade a partir do interior coletivo quando, por exemplo, um antropólogo ou sociólogo interpretativo escolhe conviver com indígenas a fim de compreender o significado dos seus rituais, os valores culturais neles presentes, ou qual a visão compartilhada que esta tribo tem da realidade ao seu redor. (CORDEIRO, 2012, p. 42)

O quadrante inferior direito (ID) ou quarto quadrante inclui a dimensão social, de acordo com Wilber (2006 p.39) "os comportamentos e as formas externas do grupo". Tematiza a pluralidade dos sujeitos e o mundo dos valores. Tem uma linguagem de segunda pessoa (nós), que envolve entendimento mútuo, equidade referindo-se a modo como você e eu nos arranjamos para nos relacionar com harmonia imersos na cultura. (Wilber, 2006).

No quadrante ISTOS, o exterior coletivo, estamos interessados em investigar as estruturas funcionais construídas pelos grupos, as formas concretas como eles se organizam e se comportam. O materialismo histórico de Karl Marx (2007) é um exemplo de ISTOS pois procurava explicar a sociedade humana por meio de fatos materiais de ordem econômica e técnica, principalmente. Compara a sociedade a um edifício cujas fundações são representadas pelas forças econômicas e a infraestrutura por elas criada (QUADRANTE ISTOS), enquanto o edifício propriamente dito seria a superestrutura, representada pelas ideias, costumes (NÓS) e toda a rede de instituições (ISTOS). (CORDEIRO, 2012, p. 42)

De uma forma fácil de entender, Wilber (2007) cita o exemplo cotidiano de uma pessoa que vai ao supermercado e como isso pode ser visto e interpretado a partir do entendimento dos quadrantes:

Como um exemplo que cubra todas essas esferas, vamos examinar um pensamento único, digamos, o pensamento de ir ao supermercado. Quando tenho esse pensamento, o que na verdade vivencio é o próprio pensamento, o pensamento interior e seu significado - os símbolos, as imagens, a ideia de ir ao supermercado. Esse é o quadrante Superior Esquerdo, o interior do indivíduo. Enquanto estou tendo esse pensamento, ocorrem, é claro, mudanças correlativas em meu cérebro - a dopamina aumenta, a acetilcolina pula a sinapse, as ondas cerebrais beta aumentam, e tudo o mais. Esses são comportamentos observáveis no meu cérebro. Eles podem ser empiricamente observados. E esse é o quadrante Superior Direito. Note que, apesar de o meu cérebro estar "dentro" do meu organismo, ele ainda não é parte da minha percepção interior real. Na verdade, não posso nem ver meu cérebro, a não ser abrindo meu crânio e olhando num espelho. Meu cérebro é um órgão objetivo, físico, biomaterial, conhecido de modo empírico e objetivo (Superior Direito). Mas conheço a minha mente, a minha consciência, de maneira imediata e direta (Superior Esquerdo). (WILBER, 2007, p. 23-24)

O quadrante inferior esquerdo, ou a dimensão cultural deste mesmo ato simples de ir ao supermercado também se faz presente. "Meus pensamentos individuais só existem contra um vasto pano de fundo de práticas, linguagem, significado e contextos culturais, a minha bagagem cultural, sem a qual eu não poderia formar virtualmente nenhum pensamento individual." (WILBER 2007, p.25).

Já o quadrante inferior direito, ou a dimensão social, está neste mesmo ato do cotidiano simplesmente porque "todos os acontecimentos *culturais* tem correlatos *sociais*" (WILBER 2007 - p.25).

Wilber (2007) esclarece que cada um dos quatro quadrantes tem seu próprio tipo particular de verdade, ou tipo de "atestado de validade". E dizer que nenhum desses quadrantes pode ser reduzido aos demais significa que nenhuma de suas respectivas verdades tampouco pode ser ignorada ou reduzida. Todos tem seu próprio tipo de evidência de dados,

que podem, portanto, ser confirmadas ou negadas, justificadas ou repelidas, validadas ou rejeitadas. Cabe à visão integral do IOS incluir a verdade de cada uma das abordagens trazidas pelas tradições histórico-científicas, mas despindo-as das alegações de serem a única verdade existente.

1.1.2 Os Estados de Consciência

Os Estados de Consciência referem-se a realidades subjetivas que são realidades que já estão sendo vivenciadas a todo tempo. Segundo as grandes tradições de sabedoria, a exemplo do misticismo cristão, o hinduísmo e o budismo há um consenso de que haveria pelo menos três delas: a vigília, o sono profundo e o sonho. Costumam propiciar motivação, sentido, e impulsos profundos, porém são temporários.

Todos estão familiarizados com os principais **estados de consciência**, por exemplo, vigília, sonho e sono profundo. Neste momento, você está desperto (ou, se estiver cansado, talvez em devaneio). Há diversos tipos de estados de consciência, entre os quais *estados meditativos* (induzidos por ioga, prece contemplativa, mediação e assim por diante), *estados alterados* (por exemplo, induzidos por drogas) e uma variedade de *experiências “de pico”* muitas delas desencadeadas por atividades intensas como fazer amor, caminhar ao ar livre ou ouvir boa música. (WILBER, 2006, p. 16 – grifos do autor)

São estados naturais cuja característica fundamental é ser temporário e que conhecemos por experiência própria e “costumam propiciar motivação, sentido e impulsos profundos tanto a você mesmo como a outras pessoas” (WILBER, 2010, p. 29), tais como momentos de absorção em que por meio de um insight encontramos a solução desejada para um problema, ou quando compreendemos em profundidade circunstâncias constrangedoras que exigem de nós um processo de aceitação tal que nos oportuniza considerar dimensões mais amplas e complexas da convivência humana. (CORDEIRO, 2012)

1.1.3 Os Estágios de Consciência

Os Estados passageiros convertem-se em características permanentes, de acordo com a teoria de Wilber. Os estágios, também chamados de ondas ou níveis, representam os verdadeiros marcos de crescimento e desenvolvimento. Depois que se atinge determinado estágio, passa a ocorrer uma aquisição constante e cada onda ou estágio de evolução envolve um nível maior de evolução. Por exemplo, depois que a criança passa pelos estágios linguísticos de desenvolvimento, ela tem acesso permanente à linguagem, que não desaparecerá da noite para o dia. (WILBER, 2006).

Sobre o sentido de permanência, Cordeiro (2012) faz um questionamento que, embora, não invalide a teoria de Wilber, nos ajuda a pensar a respeito da perspectiva de desenvolvimento integral com a qual está alinhada este trabalho. As considerações de Cordeiro (2012) referem-se ao desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas (sentimentos, pensamentos e ações, por exemplo) que não ocorre de forma homogênea.

Entendemos que para atingirmos um determinado estágio razoavelmente permanente, precisamos estabelecer níveis de coerência em patamares de complexidade mais elevados na nossa maneira de pensar, sentir e agir. Isto não nos exime da vulnerabilidade provocada pelas emoções e pensamentos os quais influenciam positiva ou negativamente estes estágios, no entanto, um indivíduo que exercita a congruência consigo mesmo, tem maiores chances de monitorar tais influencias e conduzir suas ações guiado por níveis de consciência mais complexos, profundos, ou ainda sábios. Desta forma, compreendemos permanência não como um continuum, mas como um estágio que, apesar de, circunstancialmente ameaçado por fatores internos e externos, faz com que o indivíduo disponha de condições psíquicas e emocionais para a ele retornar como parâmetro daquilo que internalizou como sendo o mais adequado. (CORDEIRO, 2012, p. 42-43)

Wilber (2006) refere-se aos estágios ou níveis como a ideia de que cada estágio representa um nível de organização ou de complexidade. A palavra “nível” não tem

significado rígido, nem excludente; apenas indica que há qualidades emergentes relevantes. E para exemplificar esta relevância analisa o desenvolvimento moral.

Se analisarmos o desenvolvimento moral, por exemplo, constatamos que o bebê, ao nascer, ainda não se socializou com a ética e as convenções culturais; isso chama **estágio pré-convencional**, ou **egocêntrico**, porque a percepção do bebê é amplamente auto-absorvida. Mas, à medida em que ele começa a aprender as regras e normas de sua cultura, passa ao **estágio convencional** de padrões, também conhecido como **etnocêntrico**, porque está centrado no grupo, tribo, clã ou nação específicos da criança e, portanto, costuma excluir aqueles que não pertencem ao grupo. Contudo, na próxima etapa importante de desenvolvimento moral, a **etapa pós-convencional**, a identidade do indivíduo se expande novamente, dessa vez para incluir o cuidado e a preocupação com todas as pessoas, seja qual for a raça, a cor, o sexo ou o credo e, por isso, essa etapa também recebe o nome de **globocêntrica**. (WILBER, 2006, p. 19 – grifos do autor)

Esta é apenas uma das maneiras de subdividir os níveis. Outro modo de imaginá-los é como corpo, mente e espírito, sendo que o corpo seria o estágio do “eu”, a mente seria o estágio do “nós” e o espírito seria o estágio do “todos nós”. (WILBER, 2006, p. 20) O importante para compreender a meta-teoria do IOS é que em suma, os estágios significam marcos progressivos, relevantes e fundamentais no desdobramento de nossos potenciais mais elevados, amplos e profundos.

1.1.4 As Linhas de Desenvolvimento

Em cada nível fluem várias linhas ou correntes que são relativamente independentes e nos ajudam a entender porque algumas pessoas são altamente desenvolvidas em pensamento lógico, mas apresentam desenvolvimento precário de sentimentos emocionais, por exemplo. (WILBER, 2006, p. 21.) As Linhas, ou Correntes, revelam o crescimento e o desenvolvimento, desdobrando-se em estágios progressivos.

Cada linha pode se desenvolver ao mesmo tempo com diferentes proporções, dinâmicas e cronogramas; embora, exista um consenso de que cada linha se desenvolva de maneira holárquica e sequencial, com os estágios superiores de cada linha tendendo a se desenvolver sobre os estágios anteriores ou a incorporá-los, sem pular quaisquer um deles. Para melhor compreensão, vamos reproduzir um exemplo do próprio teórico em sua obra *Psicologia Integral*:

Para aprender a tocar um instrumento musical, em primeiro lugar abordamos fisicamente esse instrumento e aprendemos a nos relacionar com ele de uma maneira sensório-motor. Em seguida, aprendemos a tocar uma ou duas canções simples, dominando gradualmente as operações e as regras concretas de uso do instrumento. À medida que adquirimos versatilidade para tocar as claves e as escalas musicais, as habilidades abstratas se tornam mais novas e diferentes. Quase tudo nas linhas de desenvolvimento – do cognitivo ao ego, ao afetivo, ao moral e ao cinestésico – procede ao longo desses três amplos estágios. (WILBER, 2011, p. 44)

São nas linhas de desenvolvimento que podemos enxergar o crescimento e o desenvolvimento dos estágios porque cada tipo de inteligência múltipla passa – ou pode passar – pelos três estágios principais (ou quantos forem dependendo do modelo adotado). Entre as inteligências múltiplas temos: a cognitiva, a interpessoal, a moral e a estética. Todos nós temos um desenvolvimento irregular de cada uma delas, que pode ser mais lógico e menos emocional, por exemplo.

O desenvolvimento emocional até o estágio 1 significa que o indivíduo desenvolveu a capacidade de emoções centradas no “eu”, sobretudo as emoções e os impulsos de fome, sobrevivência e autoproteção. Se ele continuar a crescer emocionalmente do estágio 1 até o 2 – ou de egocêntrico até etnocêntrico -, ele se expande do “eu” para o “nós”, e começa a ter compromissos e envoltimentos emocionais com os entes queridos, familiares, amigos íntimos, talvez com toda a sua tribo ou nação. Se ele adquirir as emoções da etapa 3, terá uma capacidade ainda maior de amor e de compaixão que vai além de sua própria tribo ou nação para tentar incluir todos os seres humanos e, até mesmo, todos os seres sencientes, em compaixão e amor globocêntrico. (WILBER, 2006, p. 22)

Na contribuição do entendimento, reproduzimos um gráfico que mostra os três estágios principais (ou níveis de desenvolvimento) e cinco das inteligências mais relevantes (ou linhas de desenvolvimento). As diversas linhas progridem pelos principais estágios ou níveis de desenvolvimento (WILBER, 2006 p. 23). Nesta figura, pode-se “enxergar” como um indivíduo que brilha no desenvolvimento cognitivo e é bom no desenvolvimento interpessoal, tem precário desempenho moral e é péssimo em inteligência emocional.

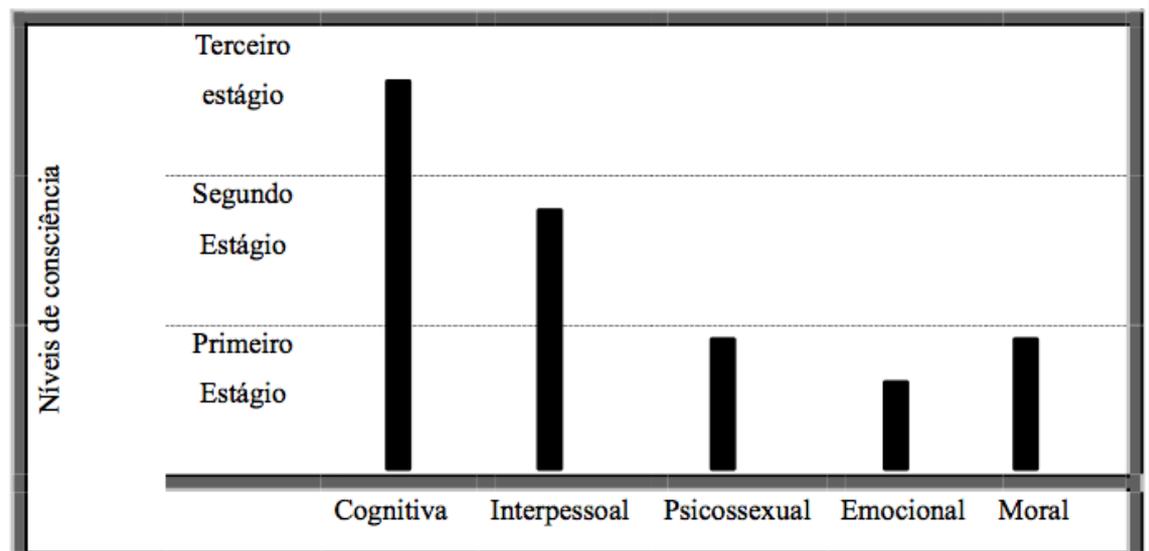


Figura 3 - Psicográfico

Fonte: (WILBER, 2006, p. 24)

O psicográfico ajuda a localizar nossos maiores potenciais. Provavelmente sabemos em que áreas brilhamos ou não. (WILBER, 2006, p. 23) De certa forma, uma de nossas possibilidades com este estudo, ainda que de maneira indireta e bastante simplificada, será o de descobrir o nível de desenvolvimento emocional dos sujeitos pesquisados pelos autores cujos trabalhos serão analisados. Ao colhermos as repostas sobre a influência das emoções nos relacionamentos intrapessoais e interpessoais teremos, ao menos, uma sinalização neste sentido.

O fundamental sobre as Linhas de Desenvolvimento é compreender que não precisamos brilhar em todas as inteligências para sermos desenvolvidos de modo integral, mas a visão do todo nos auxilia a planejar um desenvolvimento futuro mais harmônico e voltado para fortalecer alguns pontos que podem nos trazer problemas se estiverem muito enfraquecidos, como é o caso da inteligência emocional.

1.1.5 Os Tipos

Os tipos são itens que podem estar presentes em praticamente qualquer estágio ou estado. Uma tipologia comum, por exemplo, é a Myers-Briggs (cujos tipos principais são percepção, pensamento, sensação e intuição). É possível ser qualquer um desses tipos em praticamente qualquer estágio do desenvolvimento. Exemplo: Os sete *chakras*, que são apenas uma versão mais complexa dos três níveis ou estágios simples, representam sete níveis de consciência e energia disponíveis para todos os seres humanos. (Os três primeiros *chakras* - alimento, sexo e poder - são, a grosso modo, estágio 1; *chakras* 4 e 5 - comunicação e coração relativo - são, em essência, estágio 2; e *chakras* 6 e 7 - psíquico e espiritual - são o epítome do estágio 3). (WILBER, 2006)

A despeito dessas divisões, o importante sobre a abordagem integral é que

[...] queremos manter contato com o maior número possível de potenciais para não perdermos nada no que diz respeito às soluções possíveis, ao crescimento e à transformação [...], Costumamos analisar tanto os níveis interiores de consciência quanto os níveis exteriores correspondentes de complexidade física, visto que a adição de ambos resulta em uma abordagem muito mais equilibrada e inclusiva. (WILBER, 2006 p. 33).

Este destravamento que o conhecimento a respeito de nossa integralidade pode propiciar será capaz de nos levar até um nível supremo de espiritualidade, uma inteligência

espiritual (WILBER, 2010). Neste ponto, é válido ressaltar que esta espiritualidade não se restringe à religião ou qualquer outro tipo de crença que ofereça legitimidade a algum tipo de dogma.

Para contribuir no entendimento, apresentamos uma breve abordagem da espiritualidade a partir da visão de integralidade.

1.2 Espiritualidade na Perspectiva Integral: o Segundo Humanismo

Röhr (2010) indica que compreender a espiritualidade é uma obra de muitas mentes e mesmo assim, sempre insuficiente e distante de um consenso. Ele aponta que

A fila das pessoas que tocaram na espiritualidade pode-se prolongar infinitamente. Trata-se portanto, de um fenômeno profundamente humano, que não cabe numa simples definição, bem como não podemos esperar unanimidade sobre a conceituação do mesmo. (RÖHR, 2010 p. 19)

Espiritualidade não exclui, em princípio, nenhuma fé religiosa como forma específica de vivenciar a espiritualidade. Por outro lado, nem tudo que se apresenta como religião também inclui a espiritualidade. (RÖHR, 2010). Nestes sentido,

O objetivo principal da espiritualidade é a melhoria dos pensamentos, palavras e ações, afetando o comportamento dos sujeitos, que passam a ter uma noção mais clara da sua identidade e dos valores que necessitam desenvolver para a busca de uma vida melhor. Na busca pela superação dos obstáculos, o indivíduo passa necessariamente pela descoberta de seu senso de identidade, de seus valores inatos, de sua espiritualidade e pelo autoconhecimento. (LEAL, 2010, p. 47)

Para Luc Ferry, filósofo que já exerceu o cargo de Ministro da Educação da França, a civilização contemporânea abandonou o humanismo da nação e tem se estruturado em torno de uma nova visão de mundo, onde o amor passa a ter vital importância ao ponto de reorganizar os valores fortalecendo a lógica do sentimento e da afetividade, ao contrário da razão, estabelecendo assim, um novo princípio de sentido.

[...] é que o amor não é mais apenas essa experiência íntima e perturbadora que foi com certeza desde a aurora dos tempos, mas talvez, pela primeira vez na história, tenha se tornado o princípio fundador de uma nova visão do mundo, a verdadeira fonte de recuperação do sentido e que hoje reorganiza os valores que alimentaram a civilização europeia moderna. No passado, princípios bem diferentes ditaram a ética de nossos ancestrais: o *Cosmos* dos gregos, o Deus dos judeus e dos cristãos, a Razão e os direitos do humanismo moderno e republicano, com seus prolongamentos políticos, o patriotismo, o colonialismo ou a ideia revolucionária. Eles foram, em sua época, motivo de sacrifícios coletivos bem mais notáveis e carregadores de sentido do que as exigências da vida sentimental. Somente mais tarde, no Ocidente moderno, em consequência de uma história muito singular, a da família moderna, da natalidade, da difusão do casamento livremente escolhido, o amor substituiu pouco a pouco todos os princípios fornecedores de sentido, todas as outras fontes de legitimação de nossos mais profundos ideais. (FERRY, 2012, p. 14)

Esta lógica do pensamento tem revolucionado nossa existência servindo de base para uma nova fase do humanismo, implicando laços inéditos com o espaço público, coletivo e político (FERRY, 2012, p. 23). Agora o termo "sagrado" que justificou a tomada de atitudes desde a Antiguidade assume nova conceituação, desvinculando-se do religioso para aproximar-se de um sentido mais ideológico e filosófico.

Em outras palavras, é preciso reconhecer que os grandes princípios fundadores no plano ético, político e metafísico constituídos na história do Ocidente pelos *Cosmos* dos gregos, o Deus dos judeus e dos cristãos e também o sujeito metafísico do primeiro humanismo passaram pelo crivo da desconstrução.

Esta desconstrução pode ser mais facilmente entendida ao responder à pergunta norteadora do trabalho de Ferry (2012, p. 16-17):

Quem, nas novas gerações, gostaria de morrer por Deus, pela pátria, ou pela revolução? [...] Os únicos seres pelos quais agora estaríamos dispostos a arriscar nossa existência, se absolutamente necessário, são primordialmente os seres humanos, não mais os ideais políticos ou religiosos, mas seres de carne e osso, a começar, é claro por aqueles que amamos, por aqueles que são, por assim dizer, transfigurados e em seguida "sacralizados" pelo amor. Vivemos um momento de

refundação que não se assemelha a nenhum outro, um desses períodos raros e preciosos em que precisamos descobrir, ou mesmo inventar, uma nova visão do mundo que abranja todos os campos da existência humana, do conhecimento teórico à ética, da metafísica à política, passando pela vida cotidiana.

Percebemos que os aspectos emocionais são muito importantes para a conceituação sobre o surgimento de um "humanismo do amor" abordado por Ferry (2012). Uma nova era do humanismo marcada por interrogações radicalmente novas através das quais questionam-se as relações assumidas com os outros, especialmente com quem amamos.

[...] Compreendemos, a partir do que vimos sobre a tão poderosa evolução da lógica do amor-paixão que chega ao seio da família, que a sabedoria dos modernos não pode mais se satisfazer com princípios antigos. [...] onde os antigos procuravam uma sabedoria cósmica, uma sabedoria do mundo, nossos contemporâneos estão antes em busca de uma sabedoria do amor baseada numa nova concepção da transcendência, que não é nem a dos gregos, nem a dos cristãos, tampouco a dos crentes secularizados que são os grandes pensadores republicanos ou socialistas do primeiro humanismo. (FERRY, 2012, p.115)

Evidencia-se que a emoção e sua capacidade de mobilização sobre o homem aparece com um dos pontos que costuram o pensamento filosófico sobre as múltiplas dimensões, desde o nível mais básico até o mais elevado, o da espiritualidade. Este pensamento de Ferry (2012) nos ajuda a compreender a complexidade do Humano abordada por Wilber (2006; 2007; 2010) no Sistema Operacional Integrado, tornando mais evidente a diferença entre a forma de pensar baseada somente no racionalismo e a que inclui também outras maneiras de ver o mundo. O humano deixa de ser visto apenas como um ser que raciocina, mas também como um ser que sente, intui, percebe, é influenciado e influencia a partir de outra perspectiva que abrange a inteligência cognitiva, embora não se restrinja a ela.

Você já observou alguma vez como o desenvolvimento de praticamente todos nós é desigual? Algumas pessoas são altamente desenvolvidas, por exemplo, em termos de pensamento lógico, mas emocionalmente subdesenvolvidas. Certas pessoas têm um desenvolvimento cognitivo extremamente avançado (são muito sagazes), mas têm um desenvolvimento moral baixo (São más e inescrupulosas). Existem pessoas

com uma excelente inteligência emocional, mas que não conseguem somar dois mais dois. (WILBER, 2010, p. 37)

A obra de Howard Gardner, *Estruturas da mente: a teoria das múltiplas inteligências*, publicadas nos anos 80, é responsável pela popularização da "ideia de que a inteligência lógico-matemática ou "geral" normalmente medida por testes de QI pode, na verdade, não ser uma boa medida do potencial de uma pessoa". (BUTLER-BOWDON, 2012, p.202).

Gardner alega que todos os seres humanos possuem uma combinação única de sete inteligências, por meio das quais nos engajamos com o mundo e buscamos realização. Essas "*estruturas da mente*" incluem duas que são tipicamente valorizadas na educação tradicional, três que são geralmente associadas com as artes, e duas que ele chama de "inteligência inter/intrapessoais". (BUTLER-BOWDON, 2012, p.203 - grifo do autor).

E são as inteligências inter/intrapessoais que incluem as emoções e a forma como lidamos com nossos sentimentos, seja em relação a nossa própria pessoa (o *self*) - inteligência intrapessoal ou em relação aos outros, construindo relacionamentos mais saudáveis - inteligência interpessoal.

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação Homo Sapiens, a espécie pensante, é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto - e às vezes muito mais - quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente irracional - do que mede o QI - na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar algum. (GOLEMAN 2007, p.30)

E o ambiente educativo com todas suas relações interpessoais é um lócus natural neste contexto, tanto quanto as ligações que estabelecemos no seio familiar ou no círculo de trabalho. Não é possível direcionarmos a educação para só um aspecto do ser humano, sendo urgente incluir no planejamento das metas pedagógicas, reflexões sobre as influências externas e suas possíveis contribuições ou interferências.

Percebemos ser necessária uma abertura de reflexão no campo educacional, no qual as teorias que sustentam a noção de “sujeito da educação” possam ser apreciadas criticamente, permitindo-nos resignificar a visão hegemônica do sujeito educacional para além da cidadania democrática e da fixação no racionalismo, deslocando essa visão para uma análise voltada à integralidade da formação humana no mundo com seus modelos de inclusão da dimensão espiritual. (FERREIRA, 2010, p.155)

Embora esta necessidade seja premente e o próprio poder público já tenha se dado conta, o “discurso da integralidade” está muito mais neste campo propriamente, o do “discurso”. Alerta Naranjo (2009, p.11) que:

Nunca a educação se interessou menos pelo desenvolvimento humano como nos nossos dias, em que o mundo é dominado pelo “poderoso cavaleiro Senhor Dinheiro”; e falta muito para que a burocracia da educação se disponha a favorecer a saúde instintiva das pessoas ou uma educação espiritual, vivencial, transcultural e metadoutrinária.

Ao que parece, entretanto, a integralidade tem sido implementada, quando tem sido, somente a partir do "tempo" que o educando passa na escola, e não a partir de uma abordagem que vise à sua humanização. Gadotti (2009, p.9), ao discutir a qualidade educacional e clamar pela inclusão de saberes e atividades ligados à sustentabilidade tem problematizado a partir desta ótica:

A educação integral não pode se constituir apenas num projeto especial de tempo integral, mas numa política pública para todos, entendendo-a como um princípio orientador do projeto eco-político-pedagógico de todas as escolas, o que implica conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade. Enfim, educação integral é uma concepção geral da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral.

Avançando neste entendimento sobre integralidade, Wilber (2007) explica que para entender o todo é preciso entender as partes e para entendê-las, é preciso entender o todo.

Vamos da parte para o todo e voltamos, e nessa dança de compreensão, nesse incrível círculo do entendimento, despertamos para o significado, para o valor e para a visão: o próprio círculo do entendimento nos guias, costurando os pedaços,

curando as fissuras reparando os fragmentos dilacerados e torturados, iluminando o caminho à frente - esse extraordinário movimento da parte para o todo e vice-versa, com a cura como marca de autenticidade de cada passo, e a graça como carinhosa recompensa. (WILBER, 2007, p. 17)

Educar com vistas a formação do homem em sua integralidade, contemplando não apenas o lado racional mas as múltiplas dimensões poderia permitir ao sujeito sentir-se menos dividido, livre dos aspectos contraditórios das disputas entre corpo/mente, eu/mundo. Acreditamos nesse trabalho que os benefícios seriam incontáveis a partir do reestabelecimento de um equilíbrio que eliminaria essas fragilidades. Estas reflexões contundentes sobre a importância da integralidade no ambiente educativo nos levam ao tema relevante desta proposta: o conhecimento sobre as próprias emoções na área da Educação.

O que sentimos sobre o que nos acontece, onde moramos, o que nos assusta, o que desejamos, quem nos motiva, o que nos entristece, como nos vinculamos, são questões essenciais para compreendermos o sujeito no mundo e o mundo no sujeito. (SANTOS et al., 2009, p.150)

Almejamos contribuir para corrigir esta miopia, buscando pensar em possíveis contribuições que esta linha de pensamento pode trazer para o campo pedagógico. Mas antes de refletir sobre isso, é necessário entender mais o ponto crucial: afinal, o que são as emoções?

CAPÍTULO 2 - AS DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE

EMOÇÃO

Como negar a influência das emoções em nossas vidas? Por menos importância que se tenha atribuído a esta dimensão ao longo da história moderna, hoje ela tem se tornado evidente ao ponto de ser inegável. “Uma pessoa sem emoções estaria em substancial desvantagem social e evolutiva em relação às demais” (REEVE, 2001, p. 190). Quem nunca se emocionou? Por diversas razões e das mais diversas formas, todos sentimos emoções desde sempre. Pode ter sido tristeza, alegria, raiva ou medo. Com as mais variadas intensidades, com maior ou menor duração, as emoções são parte indissociável de nós, ou melhor, somos nós. Sabemos que estamos emocionados, mesmo que não tenhamos a capacidade de nomeá-las ou explicá-las. Nós agimos influenciados pelos sentimentos que as emoções nos provocam, ainda que depois seja preciso nos desculpar e dizer que "perdemos a cabeça", que não gostaríamos de ter agido de determinada forma, embora tampouco saibamos explicar o que houve.

As emoções unem e dividem os mundos nos quais vivemos, tanto o pessoal quanto o global, motivando o melhor e o pior de nossas ações. Elas nos salvam a vida, permitindo uma ação rápida em emergências. No entanto, a forma como nos comportamos quando estamos emotivos torna nossa vida e a das pessoas que se importam conosco e com quem nos importamos um inferno. Sem emoções não haveria heroísmo, empatia ou compaixão, mas também não haveria crueldade, egoísmo ou rancor. (EKMAN, 2008, p.11)

Mas, como definir uma emoção? Todos sabem como é sentir alegria e raiva; mas definir emoção não é uma tarefa simples. O estudo da emoção começou no século XIX com a teoria de James-Lange que perguntava que havia ou não reações corporais exclusivas

associadas a cada uma das diversas emoções e argumentava que se não ocorressem alterações fisiológicas, não haveria emoção. (REEVE, 2001).

Discute-se o constructo a partir de outra pergunta que tem importância central no estado da emoção: o que causa uma emoção? A resposta reúne uma gama de pontos de vista, inclusive, biológicos, psicoevolutivos, cognitivos, desenvolvimentais, psicanalíticos, sociais, sociológicos, culturais e antropológicos. Todavia, a compreensão do que causa uma emoção alinha-se em torno de uma polêmica central: biologia versus cognição, conforme indica REEVE (2001 p.193):

Essencialmente, essa polêmica pergunta se as emoções são fenômenos primariamente biológicos ou primariamente cognitivos. Se as emoções são biológicas na maioria, deveriam emanar de um núcleo causal biológico, tal como circuitos neuroanatômicos cerebrais e o modo pelo qual o corpo reage a eventos significativos da vida. Porém, caso as emoções sejam principalmente cognitivas, deveriam emanar de eventos mentais causais, tais como avaliações subjetivas do que a situação significa para o bem-estar da pessoa.

Também é pertinente diferenciar emoção, de afeto e de sentimentos. Embora seja bastante generalizado o uso como sinônimos, as expressões tem origem distintas.

A palavra afeto vem do latim *affectus*, significa atingir, abalar, afligir. Quando somos afetados de forma mais intensa, desenvolvemos a emoção. Emoção, vem do latim *emovere*, quer dizer, movimentar, deslocar. A extensão desse movimento depende da intensidade que nos afetou. A emoção apresenta ainda, um caráter efêmero, produz reflexos orgânicos e influencia na capacidade de emitir juízos lógicos. A emoção pode, neste caso, gerar descontrole ou ações pouco usuais. O sentimento se caracteriza pela durabilidade e não se expressa como o rompante da emoção. Os sentimentos demonstram as formas como nos vinculamos aos outros e como nos sentimos em relação ao que se passa dentro de nós. Podemos compreender que o afeto quando mais intenso vira emoção; a emoção serve de base para o sentimento; e o sentimento é um aperfeiçoamento da emoção. Portanto, as emoções envolvem complexas relações, desenvolvidas no decorrer da vida e significadas a partir de relações específicas. Em seu caráter duradouro o sentimento só se desenvolve porque somos capazes de formular abstrações acerca das

experiências que nos acontecem e conferir-lhes significados. (SANTOS et al, 2009 p. 149 -150)

Essa discussão sobre de que forma o ambiente e a genética podem influenciar a maneira de pensar, sentir e agir do ser humano não está finalizada e tampouco é consensual para qualquer lado. São essas diferenças nas linhas de pensamentos que evidenciam o quanto as emoções são fenômenos complexos e interativos. Para efeito de reflexão, é útil pensar em uma parte de cada vez. Então, passamos a explicar os pontos básicos dessas duas correntes, o que nos ajudará a analisar os dados coletados mais adiante.

2.1 As Emoções do Ponto de Vista Biológico

Segundo a perspectiva biológica, as emoções surgem a partir de influências corporais, tais como as vias neurais no sistema límbico, padrões de disparo neuronal, expressões faciais universais, funções evolutivas e padrões distintos de feedback facial. (REEVE, 2001).

Da mais primitiva raiz, o tronco cerebral, surgiram os centros emocionais. Milhões de anos depois, na evolução dessas áreas emocionais, desenvolveu-se o cérebro pensante, ou “neocórtex”, o grande bulbo de tecidos ondulados que forma as camadas externas. O fato de o cérebro pensante ter se desenvolvido a partir das emoções revela muito acerca da relação entre razão e sentimento; existiu um cérebro emocional muito antes do surgimento do cérebro racional. (GOLEMAN, 2007, p. 36)

A perspectiva biológica geralmente enfatiza as emoções primárias, que são universais a todos os seres humanos (e animais) e são produto da biologia e da evolução.

Neste estudo, vamos mostrar a perspectiva biológica a partir das descobertas do neurocientista americano Paul Ekman, considerado pela Associação Americana de Psicologia (APA) como um dos profissionais mais importantes do século XX. Suas obras servem de base

para a maior parte dos estudos sobre emoções no mundo, visto que contribuem de forma intangível para a compreensão científica do campo.

Os estudos de Ekman resultam de décadas de observação de situações interculturais nas quais as pessoas mostram várias expressões faciais em diversos países além dos Estados Unidos, incluindo Papua-Nova Guiné, Japão, Brasil, Argentina, Indonésia e a ex-União Soviética. (EKMAN 2011). Foram estudos que lhe possibilitaram confirmar que uma face é capaz de fazer mais de dez mil expressões e que resultaram no Sistema de Codificação da Ação Facial (*Facial Action Coding System - FACS*), atualmente usado por cientistas de todo o mundo.

De acordo com sua linha de pensamento, a capacidade das emoções pode muitas vezes, superar instintos básicos de sobrevivência, como a fome, o sexo e a vontade de viver.

As pessoas não comerão se acharem que o único alimento disponível é repugnante. Elas podem até morrer, ainda que outras pessoas possam considerar o mesmo alimento saboroso. A emoção triunfa sobre o impulso da fome. O impulso sexual é notoriamente vulnerável à interferência das emoções. Uma pessoa pode nunca tentar o contato sexual por medo ou aversão, ou pode nunca ser capaz de consumir um ato sexual. A emoção triunfa sobre o impulso sexual. E o desespero pode subjugar até a vontade de viver, induzindo ao suicídio. As emoções triunfam sobre a vontade de viver. (EKMAN, 2011, p. 17).

Ekman (2008; 2011) considera que existem seis emoções primárias distintas: medo, raiva, tristeza, repugnância, contentamento e desprezo. E propõe que toda a emoção possui uma série de características definidoras:

- 1) Sinal: a maioria das emoções tem um sinal: "isto é, elas permitem que os outros saibam o que está ocorrendo dentro de nós, como os pensamentos". Ideias e pensamentos não tem sinais, mas há exceções como o constrangimento que não tem um sinal universal, já que nem todas as pessoas ficam vermelhas ao sentirem-se constrangidas, apenas algumas. (EKMAN, 2008, p. 63 - 64)

- 2) Avaliação automática: as emoções podem ser acionadas automaticamente em menos de um quarto de segundo: "- muito rápido - de forma que a consciência é incapaz de penetrá-las". Esta é uma característica positiva que nos permite, por exemplo, salva nossa própria vida ao correr de um carro que avança em nossa direção numa fração de segundo. (EKMAN, 2008, p. 65).
- 3) Falta inicial de consciência: "A consciência não exerce um grande papel na emoção. O que é lamentável. Precisamos nos esforçar para nos conscientizar do fato de estarmos ficando emotivos." (EKMAN, 2008, p. 66). Porém, neste caso, há exceções na qual a lembrança de uma possibilidade ou um pensamento e não um evento ou uma ação aciona uma emoção. Neste caso, facilita-se a consciência.

Pense na situação na qual se faz uma biópsia de um tumor¹, e você está esperando para saber se o tumor é maligno, se o câncer é grave, e só saberá em três dias. Não que você vá ficar com medo os três dias inteiros, mas a emoção continua voltando. E então você fica consciente do seu medo - a mesma emoção -, e veremos a mesma expressão surgir no seu rosto nesses momentos de medo - as mesmas sensações - mas a *consciência* está lá. (EKMAN, 2008, p.70)

- 4) Não ser própria somente do ser humano: os animais também se emocionam. A única emoção que eu acreditava ser própria do ser humano era o desprezo, mas descobriu-se que se um chimpanzé jovem ameaçar um macho alfa, o macho alfa mostra sinais de desprezo." (EKMAN, 2008, p. 67)
- 5) Duração rápida: a emoção pode durar apenas alguns segundos e vai e vem. "Algumas vezes ela dura minutos ou até mesmo uma hora, mas uma emoção

¹ - Este exemplo tem uma característica interessante: foi vivenciado pelo próprio Paul Ekman, que, em conversa com o Dalai Lama (2008), temia que sua vida pudesse ser interrompida, sentir muita dor e que ao pensar nas consequências possíveis e na impotência, percebia que o medo piorava.

nunca dura um dia inteiro. Se durar tanto tempo, na verdade, trata-se de um estado de espírito." (EKMAN, 2008, p. 67)

- 6) Ter um conjunto de sensações: nem sempre é possível ter consciência de quais são estas sensações. "A diferença mais gritante entre as sensações é entre a raiva e o medo. Na raiva, o sangue vai para as mãos. É uma preparação para lutar. No medo, ela vai para os grandes músculos das pernas". (EKMAN, 2008, p. 68)
- 7) A emoção pode nos causar problemas e arrependimentos tardios: essa característica definidora é facilmente explicada com a sensação comum de ter "perdido a cabeça" num determinado momento. "O que essa frase significa é que a minha inteligência, a minha consciência, não estavam lá". (EKMAN, 2008, p. 68)

Do ponto de vista biológico, é coerente portanto, apresentar as emoções como chave da nossa sobrevivência. Se estamos aqui hoje como espécie, é porque, desde o início de nossa evolução, se desenvolveu em nosso cérebro a capacidade de sentir e nos adaptar ao entorno.

2.2 As Emoções do Ponto de Vista Cognitivo

Da mesma forma que há uma grande gama de cientistas que defendem que as emoções são um processo biológico, há outros tantos que consideram que é a cognição a base de tudo.

O argumento central da diferença entre a perspectiva biológica e cognitiva está centrado na resposta: o que causa uma emoção? De acordo com a visão dos cognitivistas, a emoção é causada a partir do significado, da avaliação dada a ela. "Primeiro se estabelece o significado e depois a emoção se segue como consequência." (REEVE, 2001, p. 193) Nesta compreensão, um dos teóricos mais influentes é Richard Lazarus, para quem a avaliação é o constructo central, ou seja, sem o processamento cognitivo, não haverá emoção. (REEVE, 2001). O sujeito faz inicialmente uma avaliação primária, perguntando-se quanto aos efeitos

do estímulo e a relevância para o seu bem-estar: Há risco, benefício ou ameaça? Em seguida, faz uma avaliação secundária, questionando sua própria capacidade de lidar com os prováveis efeitos. E se o estímulo for considerado irrelevante, não provoca reações emocionais.

A descrição que Lazarus faz da emoção é motivacional. A pessoa traz motivos pessoais (metas, bem-estar) para uma situação. Quando há motivos pessoais em jogo, acontece a emoção. Além disso, as emoções mudam constantemente à medida que mudam as avaliações primária e secundária. Todo o processo da emoção se caracteriza não tanto pela sequência linear de evento da vida > avaliação > emoção, mas pela mudança contínua nas condições dos motivos de uma pessoa. [...] Assim, os motivos pessoais do indivíduo (metas, bem-estar) situam-se no âmago do processo emocional e o indivíduo está continuamente fazendo avaliações primárias e secundárias desses motivos pessoais à medida que os eventos se desenrolam e que os esforços de enfrentamento são implementados. (REEVE, 2001, p. 219)

Outra diferença significativa está na quantidade de emoções. Enquanto que a perspectiva biológica aponta entre duas e dez emoções básicas (seis, quanto a teoria de Ekman, considerada para este trabalho), do ponto de vista cognitivista, os seres humanos possuem um repertório emocional mais rico e mais diverso do que apenas as emoções básicas. Um número quase infinito de emoções secundárias é adquirido através de experiências pessoais, histórico de desenvolvimento e por influência sociocultural. (REEVE, 2001)

Em suma, tanto a visão biológica quanto a cognitiva desempenham papel essencial na ativação e na regulação das emoções. É a emoção que nos prepara para enfrentar qualquer evento importante com o qual nos deparamos. E, neste caso, não consideramos um aspecto mais importante do que o outro.

2.3 O Conceito de Emoção Adotado por este Trabalho: um olhar integral

Este trabalho está inserido dentro da perspectiva da integralidade, e é dessa forma, que também enxergamos as emoções. O ponto de vista biológico ou o cognitivo isolado não

define adequadamente a complexidade da emoção. A enxergamos como um fenômeno multidimensional, englobando subjetividade, biologia, propósito e socialização. Neste capítulo, vamos explicar a base da formação dessa conceituação.

Na literatura de Reeve (2001), há uma ampla discussão sobre o que causa uma emoção e ao discorrer sobre os autores que adotam as duas visões mais comuns, a biológica e a cognitiva, apresentadas anteriormente, há também a contribuição de teóricos que adotam uma visão híbrida, dos dois sistemas, entre eles Buck (1984); Levenson (1994) e Plutchik (1985).

Para Buck (1984), “os seres humanos têm dois sistemas sincrônicos que ativam e regulam a emoção. (Reeve, 2011, p. 194) Há o sistema inato, espontâneo e fisiológico e outro que é ativado com base na experiência vivida pelo sujeito. O inato é o límbico que surgiu primeiro com a evolução da humanidade e reage de forma involuntária aos estímulos da emoção. O segundo é o neocórtex que veio à medida que os seres humanos foram se tornando mais cerebrais e sociais.

A figura abaixo mostra a visão dos dois sistemas emocionais no entender de Buck (1984).



Figura 4 - Visão de Dois Sistemas

Fonte: Reeve (2001, p.194)

Ao interpretar a figura, vemos que sua principal característica é a atuação dos dois sistemas de forma complementar e não competidores. O sistema límbico (representado na figura pela parte inferior) e o neocórtex (a parte superior da figura) funcionam juntos ativando e regulando a experiência emocional. As informações sensoriais são processadas pelas estruturas e vias corticais de maneira rápida, automática e consciente e pelas estruturas e vias subcorticais de maneira avaliativa, interpretativa e consciente. (Reeve, 2001).

A diferença de visão entre Buck (1984) e Levenson (1994), está na atuação dos sistemas em paralelo. De acordo com Reeve (2001), Levenson considera que os dois sistemas são interativos e influem um no outro.

Ao refletir sobre o que causa uma emoção, Robert Plutchik (1985), entende que a emoção não deve ser conceituada a partir de sua origem, se biológica ou cognitiva. É preciso reconhecer que a emoção é um processo dialético, onde cada um de seus aspectos pode ser considerado causa ou efeito, resultando numa interação dinâmica. Segundo Reeve (2001), Plutchik (1985) entende que a emoção é uma cadeia de eventos agregada em um complexo sistema de retroalimentação.

O sistema de retroalimentação começa com um evento da vida significativo e conclui com a emoção. Situada entre evento e emoção há uma cadeia interativa de eventos. Para influir na emoção, pode-se interferir em qualquer ponto do circuito de retroalimentação. Mude-se a avaliação cognitiva de “isto é benéfico” para “isto é prejudicial” e a emoção mudará. Mude-se a expressão corporal (por exemplo, a musculatura facial, a postura corporal) e a emoção mudará, e assim por diante. (REEVE, 2001, p. 195)

Para contribuir com o entendimento, reproduzimos uma figura de Reeve (2001) que faz uma representação deste circuito de retroalimentação da emoção.

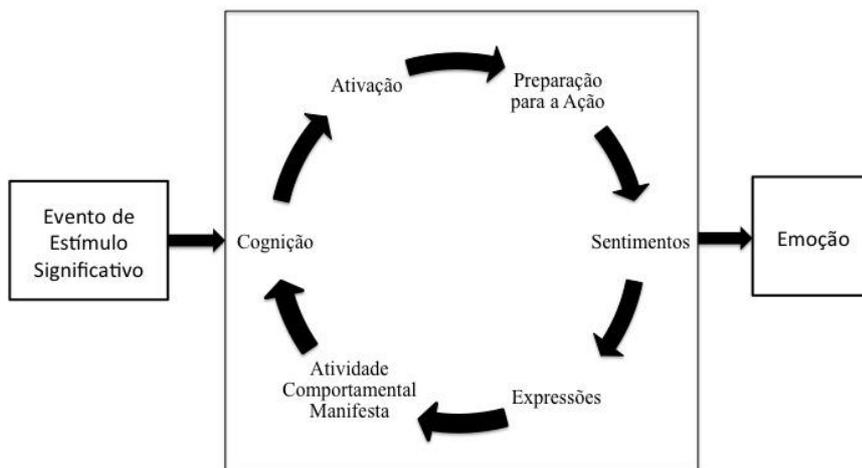


Figura 5 - Circuito de Retroalimentação da Emoção

Fonte: Reeve (2001, p.195)

No entender de Reeve (2001), a maior contribuição desta análise é que as cognições não são causas mais diretas das emoções do que os eventos biológicos. “Juntos, cognição, ativação, preparação para ação, sentimentos, expressões e atividade comportamental manifesta formam o caldeirão das experiências que influencia e regula a emoção” (Reeve, 2001, p. 195) E neste trabalho, esta visão híbrida é corroborada porque considera o fenômeno da emoção como algo que pode ser visto por mais de uma perspectiva. Porém, entendemos que unir biologia e cognição é um avanço, mas ainda não suficiente para dar conta das complexidades das relações humanas.

Dessa forma, complexificamos o olhar e dialogamos com a teoria da integralidade de Ken Wilber (2006; 2007; 2009; 2010), incluindo no estudo das emoções, os aspectos subjetivo, intersubjetivo, objetivo e interobjetivo, de forma complementar, coordenada e interdependente.

Na próxima figura, trazemos uma representação dos quatro componentes (aspectos ou dimensões) da emoção, Sendo que cada uma dá ênfase a um caráter diferente da emoção.

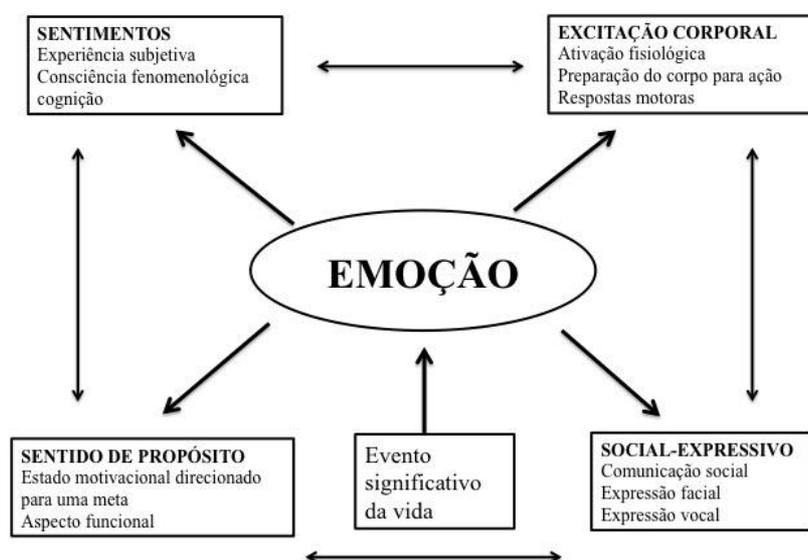


Figura 6 - Os Quatro Componentes da Emoção

Fonte: Reeve (2001, p.191)

O componente **sentimento** tem raízes em processos cognitivos ou mentais e dá a emoção a sua experiência subjetiva, que possui significado como importância pessoal. Tanto na intensidade como na qualidade a emoção é sentida e experienciada em nível subjetivo (ou “fenomenológico”). (REEVE, 2001).

O componente da **excitação corporal** inclui nossa ativação biológica (do sistema autônomo e do sistema hormonal) preparando e regulando o comportamento do corpo adaptativo durante uma emoção. “A excitação corporal e a ativação fisiológica acham-se tão interligadas com a emoção que é quase impossível tentarmos imaginar uma pessoa com raiva, ou revoltada, sem estar excitada”. (REEVE, 2001, p. 190).

O componente **propositivo** explica por que as pessoas se beneficiam das emoções, dando um estado motivacional e preparando o sujeito para o manejo das circunstâncias a serem enfrentadas emocionalmente. (REEVE, 2001)

O componente **social-expressivo** é o aspecto comunicativo (gestos, vocalizações, expressões faciais). A expressão da emoção vem acompanhada da comunicação não verbal que revela como nos sentimos e de que maneira interpretamos a situação naquele momento. (REEVE, 2001).

Assim sendo, as emoções nos envolvem por inteiro, incluindo os sentimentos, o corpo, nossas metas e nossas expressões a respeito. Neste trabalho, consideramos que:

As emoções são fenômenos expressivos e propositivos, de curta duração, que envolvem estados de sentimentos e ativação, e nos auxiliam na adaptação às oportunidades e aos desafios que enfrentamos durante eventos importantes da nossa vida. (REEVE, 2001, p.191)

As curvas finais que conectam cada aspecto da emoção na figura 6 mostram as inter-relações e a intercoordenação entre eles. O que é alterado em uma dimensão afeta, altera também a outra, ocorrendo juntamente com ela. Tomemos um caso de raiva como exemplo: A experiência dessa emoção provoca uma ativação fisiológica (excitação corporal) que irá alterar a forma de expressão vocal (social-expressivo), fazendo o sujeito gritar, por exemplo.

Para melhor entendimento, construímos um quadro tomando a emoção raiva como exemplo:

Quadro 3 – A Emoção Raiva vista a partir dos Quatro Quadrantes

<p>Quadrante 1 – subjetivo</p> <p>Eu SINTO raiva</p>	<p>Quadrante 2 – objetivo</p> <p>Eu EXPRESSO a raiva por meio da minha agitação corporal</p>
<p>Quadrante 3 – intersubjetivo</p> <p>Eu JUSTIFICO a raiva a partir da minha bagagem cultural</p>	<p>Quadrante 4 – interobjetivo</p> <p>A raiva AFETA o meu comportamento no grupo.</p>

Fonte: a autora

No primeiro quadrante, a expressão “Eu sinto raiva” refere-se, ao aspecto interior do indivíduo. É o relato e a interpretação de suas vivências internas e diz respeito ao seu aspecto subjetivo e intencional do ser.

No segundo quadrante, a frase “Eu expresso a raiva por meio da minha agitação corporal” poderia ser lida como – “Ficar vermelho de tanta raiva!”, ou seja, é o

comportamento físico, a contrapartida objetiva e externa ao quadrante superior esquerdo (SE), a dimensão objetiva do fenômeno raiva.

No terceiro quadrante, a expressão “Eu justifico a raiva por conta da minha bagagem cultural”, equivale a dizer que se não fossem as vivências anteriores, talvez a raiva nem aparecesse. O sujeito forma seus pensamentos individuais a partir de sua própria visão de mundo, seus valores e sentimentos comuns, reflexos do compartilhamento dos contextos culturais.

E no quarto quadrante, a expressão “A raiva afeta o meu comportamento no grupo”, é a perspectiva social da emoção. Como a forma de expressar do sujeito afeta suas relações sociais que estão imersas na cultura, ou seja, a dimensão social.

Como preconiza a teoria de integralidade que consideramos válida para este trabalho, existe um círculo holístico no qual todos os aspectos estão entrelaçados:

Assim, meu assim chamado pensamento "individual" é, na verdade, um fenômeno que intrinsecamente possui (pelo menos) esses quatro aspectos - intencional, comportamental, cultural e social. E lá vamos nós, em torno do círculo holístico: o sistema social terá uma forte influência na visão de mundo cultural, que fixará os limites a quaisquer pensamentos individuais que eu tenha, os quais se registrarão na fisiologia cerebral. E podemos rodar em torno do círculo em qualquer direção. Todos estão entrelaçados, Todos estão mutuamente determinantes. Todos causam, e são causados, uns pelos outros, em esferas concêntricas de contextos dentro de contextos, indefinidamente. (WILBER, 2007, p. 25).

A partir dessas explicações, surge outro aspecto importante de ser considerado nesta dissertação: como as emoções influenciam na dimensão social? Como os relacionamentos são influenciados pelas emoções? Esta discussão está no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 – OS RELACIONAMENTOS SOB A INFLUÊNCIA DAS EMOÇÕES

Vamos iniciar este capítulo propondo duas experiências: Primeiro imagine que você acordou atrasado porque foi dormir tarde e perdeu a hora. Com pressa, sai sem tomar café da manhã e sem tomar banho em direção a garagem do seu prédio com um único pensamento dominante: não chegar atrasado a um compromisso de trabalho que está agendado há tempos e sobre o qual você tem alto índice de responsabilidade. Entra no carro, sai pelo portão e dirige o mais rápido que pode. Num cruzamento do caminho, o sinal fica vermelho poucos instantes antes do seu carro passar. Mas você decide cruzar a via assim mesmo porque está muito atrasado. Num piscar de olhos, você sente um choque forte na lateral do seu carro e escuta um estrondo enorme. Ainda meio zozzo porque seu veículo rodopiou na pista, você percebe que provocou um acidente. Agora responda: **Como você se sente em relação ao que fez?**

Vamos à segunda experiência: Você é um professor dedicado e apaixonado pelo que faz. Procura manter-se atualizado e prepara suas aulas com muita dedicação para que os seus alunos sintam-se especiais e se interessem pelo conteúdo. Um novo ano letivo se inicia e hoje é o primeiro dia de aula. Nas suas lembranças ainda estão os estudantes do ano passado que lhe elegeram o melhor professor da escola, um grande amigo e companheiro de todos. Inspirado pelas recordações, você abre um sorriso franco, entra na sala e os cumprimenta esperando estabelecer uma empatia imediata. Mas não é isso o que acontece. Os estudantes estão com feições nada amigáveis e indispostos sequer para responder ao seu cumprimento de bom dia. Você continua a falar, mas começa a perceber que o clima não é só de preguiça ou falta de vontade, há uma espécie de rebelião em sala. Até que um deles toma a palavra e lhe diz que pediram formalmente o seu afastamento da disciplina. Estão somente esperando uma resposta da direção e enquanto isso, se recusam a participar de qualquer atividade. Também

não querem conversar e não lhe dão maiores explicações. Todos saem da sala e você fica sozinho. Agora pense: **Como se sente em relação aos que fizeram com você?**

As duas experiências que propusemos são simples, mas servem para nos ajudar a pensar em como as emoções influenciam os relacionamentos. No primeiro caso, é provável que suas respostas sejam culpa, desespero e nervosismo, por exemplo. Ao perceber que foi o causador de um grave acidente e refletir sobre como isso lhe afeta, é inevitável sentir-se mal, envergonhado da atitude e ser tomado por uma grande tristeza. Esses sentimentos deverão exercer forte influência nas suas atitudes. É bem provável que você não ultrapasse mais um sinal vermelho, pelo menos não enquanto esses sentimentos permanecerem vivos em você.

No segundo exemplo, ao pensar sobre como se sente em relação ao que lhe fizeram, suas repostas prováveis devem ser raiva, indignação e insatisfação. Expressões que demonstrem como você não gostou. Neste caso, ainda que você permaneça como titular da disciplina para aquela determinada turma, a empatia, se surgir, não será mais imediata. E, provavelmente, o tipo de relacionamento será muito mais próximo da tolerância do que da amizade.

As emoções estão muito presentes em nossas vidas. Elas permeiam nosso relacionamento íntimo e também as relações com as outras pessoas. Não conseguimos nos conectar conosco, nem com ninguém se as emoções não estiverem presentes e tampouco qualquer pessoa será capaz de se conectar conosco. Não há empatia, simpatia ou antipatia, independentemente do ambiente, familiar, trabalho, escolar ou outro. As emoções estão na base dos relacionamentos. E neste capítulo vamos apresentar as discussões teóricas sobre isso.

Iniciando pelas relações que temos e mantemos com outras pessoas, a emoção tem um aspecto sociocultural que não pode ser desprezado. As emoções são intrínsecas às relações interpessoais e desempenham um papel central na criação, na manutenção e na dissolução de relacionamento entre os sujeitos.

Durante a interação social, muitas vezes “captamos” as emoções dos outros por meio de um processo de um contágio emocional que envolve mímica, feedback e, por fim, contágio. Também partilhamos e revivemos nossas experiências emocionais recentes quando conversamos com os outros, processo conhecido como compartilhamento da emoção. E a cultura socializa seus membros para que experimentem e expressem emoções de determinadas maneiras. As outras pessoas e culturas em geral nos instruem sobre as causas de nossas emoções (conhecimento das emoções), sobre o modo como devemos expressar nossas emoções (manejo das expressões) e sobre quando controlar nossas emoções (manejo das emoções). E o modo como as pessoas reagem emocionalmente aos eventos de suas vidas nos diz algo sobre o tipo de pessoas que elas são. (REEVE, 2001, p.229)

Relembrando a visão de integralidade adotada por este trabalho, as relações estão tomando a frente no que antes era considerado sagrado (falamos não em sentido religioso, mas em sentido ideológico e filosófico). O sagrado não reside mais nem no cosmos, no divino, no patriotismo ou em ideais revolucionárias. Discute-se o surgimento de um novo humanismo, baseado nas relações estabelecidas que tem afetado as noções de família.

Os únicos seres pelos quais agora estaríamos dispostos a arriscar nossa existência, se absolutamente necessário, são primordialmente os seres humanos, não mais os ideais políticos ou religiosos, mas seres de carne e osso, a começar, é claro por aqueles que amamos, por aqueles que são, por assim dizer, transfigurados e em seguida “sacralizados” pelo amor. Vivemos um momento de refundação que não se assemelha a nenhum outro, um desses períodos raros e preciosos em que precisamos descobrir, ou mesmo inventar, uma nova visão do mundo que abranja todos os campos da existência humana, do conhecimento teórico à ética, da metafísica à política, passando pela vida cotidiana. (FERRY, 2012 p. 17)

O processo de interação humana é complexo e multidimensional e nunca pode ser pensado de forma unilateral porque tudo que acontece no relacionamento interpessoal decorre de duas fontes: eu e outro(s), evidenciando nossa parcela de responsabilidade nos eventos.

O processo de interação humana supõe necessariamente comunicação, mesmo que haja intenção contrária. Estamos sempre comunicando algo, seja por meio de palavras ou outros meios não-verbais, tais como gestos, postura corporal, posição e distância em relação aos outros etc. O simples fato de estar em presença do outro modifica o contexto perceptivo de cada um, promovendo interação que é, afinal

comunicação com mensagens emitidas e recebidas de cada participante da situação conjunta. Quando alguém, em presença de outros, fica silencioso, afasta-se, vira de costas etc., na verdade, está interagindo e comunicando algo aos demais, como, por exemplo: disposição para não dialogar, constrangimento, ressentimento, agressão ou qualquer outro sentimento. (MOSCOVICI, 2012, p.173)

É lícito portanto, entender que o contexto sociocultural em que a pessoa vive também contribui para o tipo de compreensão que ela é capaz de fazer de cada emoção. Na mecânica da emoção, cada sentimento tem um diferente repertório de pensamentos, de reações e mesmo de memórias. (GOLEMAN, 2007, p. 309)

Durante a interação social, muitas vezes “captamos” as emoções dos outros e também partilhamos e revivemos nossas experiências emocionais recentes.

Por exemplo, a alegria, a tristeza e a raiva atuam juntas para afetar o tecido social de relacionamentos. A alegria promove o estabelecimento de relações. A tristeza mantém as relações em épocas de separação (motivando a reaproximação). E a raiva motiva a ação necessária para rompermos relacionamentos prejudiciais. (REEVE, 2001, p. 225)

Goleman (2001) tem alertado que, no campo do trabalho, estamos sendo avaliados por mais critérios do que as habilidades técnicas, privilégio do enfoque racional-mecanicista que tem prevalecido na cultura moderna.

Já não importa apenas o quanto somos inteligentes, nem a nossa formação ou o nosso grau de especialização, mas também a maneira como lidamos com nós mesmos e com os outros. [...] Em vez disso, focalizam-se as qualidades pessoais, como iniciativa e empatia, capacidade de adaptação e de persuasão. (GOLEMAN, 2001, p. 15)

Neste processo deixando evidente a importância de trabalhar as competências interpessoais, Moscovici (2012) dialoga com as ideias propostas por Goleman (2001, 2007) considerando que a interação social harmônica depende em grande parte de um entrosamento espontâneo, de desenvolver habilidades que permitam enxergar, ouvir e entender o que está sendo dito, além das palavras:

Em situações de trabalho, compartilhadas por duas ou mais pessoas, há atividades predeterminadas a serem executadas, bem como interações e sentimentos recomendados, tais como: comunicação, cooperação, respeito e amizade. À medida que as atividades e interações prosseguem, os sentimentos despertados podem ser diferentes dos indicados inicialmente, e então - inevitavelmente - os sentimentos influenciarão as interações e as próprias atividades. Assim, sentimentos positivos de simpatia e atração provocarão aumento de interação e cooperação, repercutindo favoravelmente nas atividades e ensejando maior produtividade. Por outro lado, sentimentos negativos de antipatia e rejeição tenderão à diminuição das interações, ao afastamento, à menor comunicação, repercutindo desfavoravelmente nas atividades, com provável queda de produtividade. (MOSCOVICI, 2012, p.69)

Ekman (2011) também problematiza sobre as habilidades básicas de relacionamento a partir da influência das emoções, “No momento em que uma emoção começa, ela se apodera de você nos primeiros milésimos de segundo, comandando o que você faz, diz e pensa” (EKMAN, 2011 p.36). Seus estudos mostram que entender o funcionamento de nossas emoções nos permite atingir nossos objetivos sem prejudicar outras pessoas.

Como as emoções estão no centro de toda a relação importante que temos, devemos ficar atentos com relação ao sentimento dos outros. [...] Às vezes, isso significa perguntar à pessoa a respeito da emoção identificada, reconhecendo como a pessoa está se sentindo ou recalibrando suas próprias reações, levando em consideração o que você percebeu. Sua resposta dependerá da outra pessoa e da história da sua relação com ela. (EKMAN, 2011, p. 12)

Neste ponto, ao recalibrar as próprias emoções e levar em conta o que percebemos, deixamos de pensar nas relações interpessoais e passamos às intrapessoais. Vamos discutir um pouco sobre como as emoções tem influência em nosso relacionamento com o próprio íntimo.

No percurso de suas pesquisas, Ekman (2011) concluiu que as emoções “nos preparam para lidar com eventos importantes sem precisarmos pensar no que fazer”, mas também podem nos deixar em situação difícil.

Durante quase todo tempo (para algumas pessoas, o tempo todo), nossas emoções nos atendem bem e nos mobilizam para lidar com que é mais importante na vida,

permitindo-nos diversos tipos de satisfações. No entanto, às vezes, nossas emoções podem nos deixar em apuros. Isso acontece quando temos reações emocionais impróprias: podemos sentir e demonstrar a emoção correta, mas com intensidade errada, por exemplo: a preocupação se justifica, mas reagimos exageradamente e nos apavoramos. Ou, então, podemos sentir a emoção apropriada, mas a demonstramos de modo errado, por exemplo: a raiva era legítima, mas ficar em silêncio foi contraproducente e infantil (EKMAN, 2011, p. 34).

Isto é, se as emoções são úteis no ambiente social, é preciso que as pessoas aprendam a lidar com elas. “Isso depende de nossa capacidade de experimentar a regulação da emoção, e não de sermos regulados pela emoção” (REEVE, 2001, p.207).

Embora sentimentos fortes possam causar devastações no raciocínio, a falta de consciência do sentimento também pode ser destrutiva, sobretudo no avaliar decisões das quais depende, em grande parte, o nosso destino: que carreira seguir, se ficar num emprego seguro ou arriscar-se em outro mais atraente, com quem namorar ou casar, onde viver, que apartamento alugar ou que casa comprar – sempre e sempre, pela vida afora. Essas decisões não podem ser bem tomadas apenas através do uso da razão; exigem intuição e sabedoria emocional que acumulamos de experiências passadas. A lógica formal, por si só, jamais pode servir de base para decidir com quem se casar ou em quem confiar, ou mesmo que emprego pegar; são domínios onde a razão, sem o sentimento, fica cega. (GOLEMAN, 2007 p. 77)

A discussão sobre conhecer mais a respeito das próprias emoções e como elas afetam nossas atitudes, nos levar a teoria da Inteligência Emocional de Goleman e os estudos posteriores sobre Educação Emocional.

A partir do conceito de emoção trazido por Ekman e dos estudos de Howard Gardner sobre inteligências múltiplas, Daniel Goleman, Ph.D. em Psicologia Clínica e Personalidade e Desenvolvimento pela Universidade de Harvard, disseminou o termo Inteligência Emocional ao publicar seus estudos em 1995, sobre o novo campo das neurociências afetivas.

Goleman (2007) desenvolveu um modelo que está dentre os mais dominantes para estruturar a Inteligência Emocional (os outros são os propostos por Peter Salovey e John Mayer e o de Reuven Bar-On).

Inteligência emocional refere-se à capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e os dos outros, de motivar a nós mesmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós em nossos relacionamentos. (grifo do autor) (GOLEMAN, 2001, p. 337)

O termo descreve capacidades distintas e complementares da inteligência acadêmica, que se compõe das capacidades puramente cognitivas medidas pelo QI e essa diferenciação, segundo Goleman (2001, 2007) também se dá em termos biológicos.

A inteligência emocional é expressa em uma parte diferente do cérebro do que a inteligência cognitiva. “O intelecto baseia-se unicamente no funcionamento do neocórtex, que são as camadas de evolução mais recente, localizadas na parte superior do cérebro. Os centros emocionais encontram-se mais abaixo, no cérebro, no subcórtex, que é mais antigo. A inteligência emocional envolve esses centros emocionais em funcionamento, juntamente com os centros intelectuais. (GOLEMAN, 2001, p.337)

Em sua obra, porém, Goleman (2007) deixa claro que não despreza a influência da cognição, visto que as tendências biológicas para agir são moldadas pela experiência e pela cultura. Em seu entender, nós temos duas mentes que operam, geralmente em equilíbrio e harmonia, a mente racional e a mente emocional.

Esses dois modos fundamentalmente diferentes de conhecimento interagem na construção de nossa vida mental. Um, a mente racional, é o modo de compreensão de que, em geral, temos consciência: é mais destacado na consciência mais atento e capaz de ponderar e refletir. Mas, além desse, há um outro sistema de conhecimento que é impulsivo e poderoso, embora às vezes ilógico – a mente emocional. (GOLEMAN, 2007, p.34-35)

A mente racional lida com fatos objetivos enquanto que a mente emocional considera que suas crenças são verdadeiras e, portanto, descarta qualquer coisa que lhes seja contrária. “Eis por que é tão difícil fazer com que alguém, sob perturbação emocional, raciocine; não importa quão válida a argumentação do ponto de vista lógico – nada que não esteja enquadrado nas convicções emocionais do momento pode influir.” (GOLEMAN, 2007, p. 308-309)

A mente emocional funciona como um radar, com percepção rápida, baseada nas primeiras impressões e/ou aos aspectos mais gritantes.

A grande vantagem, aí, é que a mente emocional é capaz de captar rapidamente uma emoção (ele está furioso comigo; ela está mentindo; isso está fazendo ele ficar triste) e, assim de forma fulminante, dizer do que nos acautelar, em quem confiar, quem está com problemas. Ela é o nosso radar para o perigo. [...] Por outro lado, esse modo de percepção tem suas desvantagens, - as impressões e julgamentos intuitivos, feitos num estalar de dedos, podem ser equivocados e dirigidos ao alvo errado. (GOLEMAN, 2007 p. 306)

Agindo dessa maneira, ganha-se em rapidez, as perde-se em precisão. No entanto, nem sempre podemos deixar de analisar os detalhes ou iremos acertar nas primeiras reações. Por isso, é preciso desenvolver maneiras de reconhecer as emoções e de saber utilizá-las de modo favorável nos relacionamentos. Ressaltando que não se fala de forma alguma em acabar com as emoções:

O objetivo é o equilíbrio e não a supressão das emoções: cada sentimento tem seu valor e seu significado. [...] Na verdade, manter sob controle as emoções que nos afligem é fundamental para o bem-estar; os extremos – emoções que vêm de forma intensa e que permanecem em nós por muito tempo – minam nossa estabilidade. (GOLEMAN, 2007, p.80)

De acordo com a estrutura proposta por Goleman (2001, 2007), a Inteligência Emocional tem quatro pilares: autoconsciência, consciência social, autogestão e gerenciamento de relacionamentos que, em conjunto, abrangem cinco competências emocionais e sociais básicas.

- *Autopercepção*: saber o que estamos sentindo num determinado momento e utilizar as preferências que guiam nossa tomada de decisão; fazer uma avaliação realista de nossas próprias capacidades e possuir uma sensação bem fundamentada de autoconfiança. (GOLEMAN, 2001, p.337)

- *Auto-regulamentação*: lidar com as próprias emoções de forma que facilitem a tarefa que temos pela frente, em vez de interferir com ela; ser consciencioso e adiar a recompensa a fim de perseguir metas; recuperarmos-nos bem de aflições emocionais. (GOLEMAN, 2001, p.337)
- *Motivação*: utilizar nossas preferências mais profundas para impulsionar-nos e guiar-nos na direção de nossas metas, a fim de nos ajudar a termos iniciativa e a sermos altamente eficazes, e a perseverarmos diante de reveses e frustrações. (GOLEMAN, 2001, p.337)
- *Empatia*: Pressentir o que as pessoas estão sentindo, ser capaz de assumir sua perspectiva e cultivar o *rapport* e a sintonia com uma ampla diversidade de pessoas. (GOLEMAN, 2001, p.337)
- *Habilidades sociais*: lidar bem com as emoções nos relacionamentos e ler com precisão situações sociais e redes; interagir com facilidade; utilizar essas habilidades para liderar, negociar e solucionar divergências, bem como para a cooperação e o trabalho em equipe. (GOLEMAN, 2001, p.337)

Se por Inteligência Emocional consideramos a capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e os dos outros, de motivar a nós mesmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós em nossos relacionamentos (GOLEMAN, 2001, 2010), por Educação Emocional, embora seja um termo bastante utilizado como sinônimo, consideramos o aprendizado das capacidades, competências e das atitudes de desenvolver as habilidades necessárias para ter, exercer e agir com inteligência emocional.

Esse pensamento advém de um fato inexorável com o qual temos de lidar: não fomos educados para lidar com as nossas emoções. A racionalidade sempre foi vista como o único caminho correto a ser seguido. Somos educados a partir de uma mentalidade originada no

século XIX, que preconizava o controle de tudo o que pudesse atrapalhar a aprendizagem cognitiva, inclusive, o controle do corpo e das emoções. (CASASSUS, 2009)

O ser humano necessita de uma educação que o instrua a desenvolver um disciplinamento do corpo, adquirindo hábitos saudáveis que se originam de uma existência esclarecida e cultivada. O mesmo se aplica à vida emocional e sentimental – o ser humano dificilmente consegue apenas por si só identificar e diferenciar as emoções que precisam ser cultivadas das que precisam ser reorientadas a outros fins. A capacidade de controlar (nunca no sentido de reprimir ou suprimir) as emoções, isto é, de monitorá-las e encaminhá-las de forma adequada ao desenvolvimento próprio e ao modo apropriado de se relacionar com os demais é algo que precisa ser aprendido. (POLICARPO JR, 2011, p. 102)

Sabendo identificar as emoções desde cedo, seremos capazes de lidar melhor com as pessoas em diversas situações e controlar nossas próprias respostas emocionais aos sentimentos delas. (EKMAN 2011, p. 15).

Ekman (2011) apresenta a educação emocional como possibilidade de melhorar a qualidade de nossos relacionamentos, citando quatro habilidades fundamentais que necessitam de desenvolvimento: 1) Tornar-se mais consciente do momento em que você está ficando emocionado; 2) Escolher como você se comporta quando se emociona; 3) Tornar-se mais sensível em relação à maneira como os outros estão se sentindo; 4) Usar cuidadosamente as informações que você adquire a respeito do sentimento dos outros. (EKMAN, 2011, p. 11-12)

Moscovici (2012), considera que a inteligência emocional ², é absolutamente necessária para uma vida de qualidade em qualquer âmbito. O desenvolvimento de aptidões

² Moscovici (2012) prefere o termo Competência Emocional ao invés de Inteligência Emocional por considerar uma expressão mais adequada visto que no seu entender

emocionais, cognitivas, atitudinais e comportamentais completa a competência técnica para um desempenho profissional superior visto que tem ampla influência na forma de o sujeito se relacionar no ambiente. E atualmente, em qualquer que seja o campo de trabalho, a tônica tem sido proclamar discursos que valorizam o esforço em equipe, a cooperação e o relacionamento harmonioso para impulsionar resultados e assegurar a produtividade.

Se as emoções são onipresentes, que fazer com elas no dia-a-dia no trabalho e fora dele? A capacidade de lidar com emoções e sentimentos é e pode ser aprendida, treinada, desenvolvida, aperfeiçoada. Esta aprendizagem significa competência emocional e faz parte inerente do desenvolvimento interpessoal, ainda bastante negligenciado na sociedade tecnológica contemporânea [...] Quando pessoas trabalham juntas, como é costume das empresas, as modalidades de interação entre elas passam a ser de interesse geral. Embora ainda vigore a crença ingênua de que no trabalho predominam as modalidades de interação técnica de tarefa, a interação socioemocional vem sendo reconhecida como parte essencial, inerente do processo interativo humano nas atividades de trabalho conjunto. (MOSCOVICI, 2012, p. 260-261)

Neste ponto da discussão, perguntamos: E a escola? Não é também um ambiente de relacionamentos entre pessoas? Não exige também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para um desempenho satisfatório dos envolvidos? Vamos avançar na fundamentação trazendo à tona, as discussões teóricas sobre a atividade emocional de educar.

inteligência poderia induzir à ideia de uma aptidão inata variável quantitativamente de indivíduo para indivíduo.

CAPÍTULO 4 - EDUCAR É UMA ATIVIDADE EMOCIONAL

4.1 A PRESENÇA DAS EMOÇÕES NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Devemos iniciar este capítulo lembrando que tratamos a educação do ponto de vista da integralidade. Não apenas do ponto de vista racional, cognitivo, mas em todos os aspectos. O humano é um ser complexo, cujas múltiplas dimensões não agem separadamente ou sem quaisquer relações entre si. A realidade não é linear, simplista e objetiva e não é possível fazer a separação entre homem e natureza, entre as ciências humanas e sociais compreendendo as coisas de forma fragmentada. (HENGEMÜHLE, 2008). Educar não se trata apenas de formar sujeitos somente para fins políticos, ideológicos, sociais, econômicos ou religiosos. Trata-se de assumir e abarcar a completude, suas imbricações e transcendências.

Portanto, concentrar a tarefa pedagógica unicamente como promotora da dimensão racional-mental-intelectual é negligenciar aspectos que influenciam na formação do sujeito e nos resultados obtidos. Quando a educação deixa de considerar as emoções, “defrontamo-nos com um déficit significativo tanto na capacidade de analisar desequilíbrios emocionais, quanto - e muito mais ainda - em relação às formas de equilibrá-los”. (RÖHR, 2007 p. 65).

As emoções estão no coração do ensino. Para Hargreaves, (2000) as emoções são partes dinâmicas de nós mesmos e independentemente de serem positivas ou negativas, todas as organizações, incluindo as escolas, estão repletas delas. O trabalho no ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com os alunos e com outros colegas, razão pela qual as experiências emocionais são permanentes. (MARCHESI, 2008, p.97)

Estar na escola constitui uma experiência de vida onde os seres humanos influenciam e são influenciados a partir de suas relações com o outro. Não há possibilidade de separar as relações sociais e emocionais.

No contexto educativo, professor e aluno são subjetividades que se constituem mutuamente na intersubjetividade de uma relação dialógica. As dimensões afetivas e cognitivas permeiam continuamente a relação professor- aluno. A consciência reflexiva é o atributo humano que permite o auto reconhecimento e o reconhecimento do outro na relação. (BERGER 2001, p.75)

A sala de aula é um sistema de relações que acontecem entre alunos, assim como entre o professor e um aluno e o conjunto dos alunos. Casassus (2009) indica que a aprendizagem ocorre como parte dessa relação emocional estabelecida. Neste sentido

A ação educadora não é simplesmente uma atividade técnica, que pode se repetir uma e outra vez, praticamente sem se refletir, nem uma ação desprovida de comunicação e de contato social. Exige, pelo contrário, uma estreita e confiada relação pessoal entre os professor e os alunos, a qual não se pode desenvolver de forma satisfatória sem a consciência por parte dos docentes dos objetivos que se pretende alcançar. Não se pode esquecer que o ensino supõe uma interação positiva entre um professor e um grupo de alunos, que não é nem voluntária nem livremente escolhida, como poderia ser a relação que se estabelece entre um grupo de amigos. (MARCHESI, 2008 p.127)

Todos os agentes do sistema educacional estabelecem relações entre si, sejam pares (alunos – alunos, professores – professores, por ex.) ou de áreas distintas (professores-alunos, professores – pais, por ex.). Dessa forma, educar é uma atividade emocional, assim como aprender também o é.

Convém lembrar, a esse respeito, que as emoções não são simplesmente experiências subjetivas associadas a mudanças fisiológicas, aliás derivam da percepção que as pessoas possam ter de uma situação ou acontecimento em função das suas metas pessoais. Por essa razão existem diferenças tão importantes nas respostas emocionais que as pessoas dão diante de um mesmo fato ou situação. Há professores que interpretam o atrevimento de um aluno como um ataque à sua integridade pessoal e à sua capacidade profissional; outros, por sua vez, não se sentem atingidos diretamente e vivenciam essas situações com relativo distanciamento. (MARCHESI, 2008, p.103-104)

As dificuldades de relacionamento, de comunicação, de cooperação prejudicam a sinergia entre os pares. Como o professor pode agir assertivamente quando não tem certeza se a atividade excessiva de um aluno é hostilidade ou interesse e a aceitação passiva não é falta de comprometimento ou tédio, por exemplo? E o aluno? Como reage ao considerar que professor não está sendo exigente, e sim agressivo? A comunicação não garante a compreensão. A informação se for bem transmitida e compreendida, traz inteligibilidade, condição primeira necessária, mas não suficiente, para a compreensão. (MORIN, 2011).

Há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. [...] A explicação é, bem entendido, necessária para a compreensão intelectual ou objetiva. A compreensão humana vai além da explicação. Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. (MORIN, 2011 p. 82)

Quando refletimos sobre a dimensão emocional presente na tarefa pedagógica é a isso que nos referimos. A compreensão da complexidade humana e a capacidade de perceber o outro não apenas de modo objetivo, mas estabelecendo uma identificação, que inclui um processo intersubjetivo de projeção e de empatia.

Como forma de auxiliar no entendimento de como esta reflexão pode se tornar realidade fomos buscar alguns exemplos. O intuito não é servir de parâmetro, mas de enriquecer o contexto no qual se insere esta dissertação.

4.2 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

Uma das propostas deste trabalho é identificar o nível de interesse dos pesquisadores brasileiros sobre a temática das emoções no campo da educação. Para tanto seguimos o trajeto

metodológico indicado mais adiante. Porém, antes, julgamos importante acrescentar os resultados de algumas experiências internacionais de educação emocional.

4.2.1 Canadá: Pedagogia Emocional – Sentir para aprender

Os irmãos pesquisadores canadenses Chabot e Chabot (2005) em projeto de atuação pedagógica nas escolas daquele país, consideram que não existe um método pedagógico que ensine o estímulo das competências relativas à emoção aos docentes. “Devemos partir das nossas próprias competências emocionais. É preciso, então, partir de si, daquilo que cada um sente; utilizar a inteligência emocional para conseguir estimular essa mesma inteligência nos alunos” (CHABOT; CHABOT, 2005, p. 38). Seus estudos apresentaram de forma clara e objetiva os benefícios a serem atingidos com a educação emocional de alunos e professores. Demonstram que existem categorias de competências emocionais que são úteis ao sucesso escolar do aluno e ao trabalho do professor.

Essas categorias, a saber: comunicação, motivação, autonomia e gestão de si possibilitam o desenvolvimento de atitudes positivas para o aprendizado, as relações positivas e o desenvolvimento integral.

Quadro 4 - As quatro categorias de competências emocionais úteis ao sucesso escolar para o aluno

COMUNICAÇÃO	MOTIVAÇÃO	AUTONOMIA	GESTÃO DE SI
Clareza de espírito	Curiosidade	Autonomia	Concentração
Escuta	Engajamento	Desembaraço	Autoconfiança
Empatia	Interesse	Disciplina	Autocontrole
Espírito de equipe	Paixão	Iniciativa	Otimismo
Segurança	Perseverança	Abertura de espírito	Paciência

Fonte: Chabot e Chabot (2005)

Se para o desenvolvimento dos alunos, este saber emocional já se mostra bastante benéfico, para o desempenho profissional do educador, é ainda mais amplo. O conhecimento da educação das emoções permite ao professor, através do que é demonstrado por Chabot e Chabot (2005) não apenas aprimorar sua própria condição de humanização, mas também construir, estabelecer e atingir benefícios intangíveis e valiosos como profissional.

Quadro 5 - As quatro categorias das competências emocionais úteis ao ensino para o professor

COMUNICAÇÃO	MOTIVAÇÃO	AUTONOMIA	GESTÃO DE SI
Aptidão para ler o não-verbal	Gosto pelo trabalho	Capacidade de adaptação	Calma
Carisma	Credibilidade	Espírito de comprometimento	Concentração
Clareza de espírito	Disciplina	Vanguardismo	Confiança em si
Escuta	Disponibilidade	Criatividade	Autocontrole
Empatia e complacência	Engajamento	Diplomacia	Otimismo
Entusiasmo	Aptidão para inspirar confiança	Habilidade	Paciência
Senso de humor	Interesse	Flexibilidade	Perseverança
Aptidão para estimular	Paixão	Abertura de espírito	Atitude positiva
Simpatia		Estratégia	Serenidade

Fonte: Chabot e Chabot (2005)

Ao desenvolver a comunicação, alunos aprendem a ter mais segurança, espírito de equipe, capacidade de escuta, empatia e clareza de espírito. Os educadores desenvolvem aptidão para ler o não-verbal, o carisma, a clareza de espírito, a escuta, o entusiasmo, a empatia e a complacência, o senso de humor, a simpatia e a aptidão para estimular.

Desenvolvendo a motivação, os alunos também melhoram os níveis de curiosidade, de engajamento e de perseverança e despertam para o interesse e a paixão. Os educadores terão

gosto pelo trabalho, passarão credibilidade, disciplina, disponibilidade, engajamento, aptidão para inspirar confiança, e também interesse e paixão.

Com autonomia desenvolvida, os alunos, além desta própria aptidão, se tornam mais desembaraçados, disciplinados, com espírito mais abertos e cheios de iniciativa. Os professores, estabelecem maior capacidade de adaptação, espírito de comprometimento, vanguardismo, criatividade, diplomacia, habilidade, flexibilidade, abertura de espírito e estratégia.

E com a melhoria da gestão de si, os alunos desenvolvem concentração, autoconfiança, autocontrole, otimismo e paciência. Os educadores se tornam mais calmos, concentrados, confiantes em si mesmos, autocontrolados, otimistas, pacientes, perseverantes, positivos e serenos.

Para Chabot e Chabot (2005), todo professor, pedagogo, facilitador, educador, formador ou quem quer que esteja comprometido com o processo que conduz outra pessoa a aprender, necessita desenvolver a competência emocional que o permita sentir as coisas, experimentar as emoções e, em consequência, reagir adequadamente a elas.

4.2.2 Chile: Um mapa para observar a compreensão emocional

O educador, sociólogo, filósofo e pesquisador chileno Juan Casassus trabalhou durante vários anos como especialista do Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe da UNESCO. Atualmente, dirige programas de formação em educação emocional no Centro de Formação INDIGO no Chile e coordena o desenvolvimento de programas semelhantes em universidades latino-americanas.

Casassus (2009) defende a criação de um clima emocional que aproxime os alunos da escola como forma de combater a crise no ensino básico. Para ele, os vínculos nas relações entre educandos e educadores e também os que se formam entre os alunos determinam a aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem está ligada diretamente a emoção.

Uma visão sistemática da sala de aula nos revela ser este um espaço ecológico de relações delicadas entre as pessoas que lá estão. A experiência da aprendizagem é algo que ocorre no abrigo frágil da ecologia da classe. A estabilidade dessa frágil ecologia depende de termos consciência da mútua dependência entre o professor e os alunos, assim como entre os alunos. (CASASSUS, 2009, p. 217)

Na tentativa de entender mais como essa ecologia da classe se mantém viva e saudável, o pesquisador elaborou um mapa para analisar o processo de compreensão emocional na sala de aula.

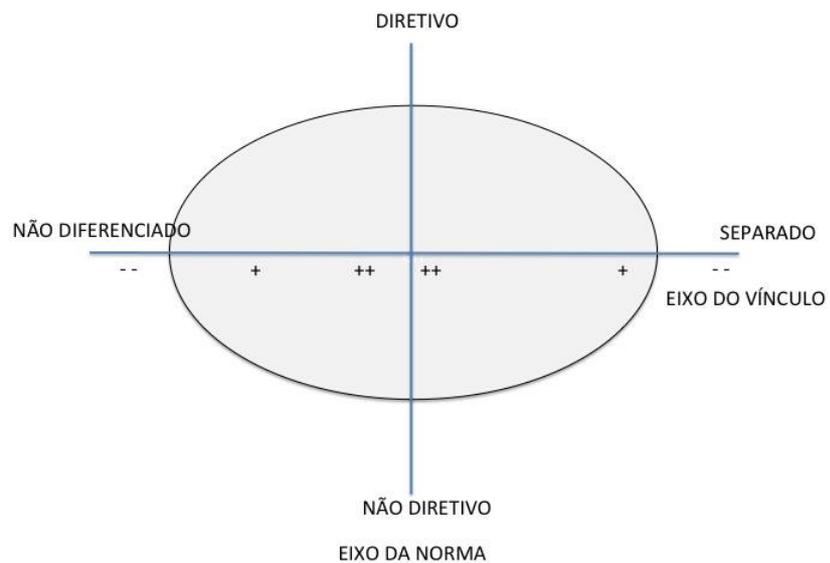


Figura 7 – Domínio da Compreensão Emocional

Fonte: adaptado pela autora de CASASSUS (2009)

No mapa proposto por Casassus, (2009), dois eixos sustentam a compreensão emocional: Por **eixo da norma**, entende-se a forma de estar com o outro em relação ao

controle dos processos planejados para ocorrer na classe; e por **eixo do vínculo**, entende-se a forma de estar com o outro nos limites da relação pessoal. Essa análise é feita no nível de funcionamento do que convencionalmente se chama de um ego funcional ou saudável e não trata do funcionamento da compreensão emocional nos níveis de consciência expandida. (CASASSUS, 2009, p.218)

No nosso mapa, a compreensão emocional se localiza na área do centro, na qual o professor pode oscilar, sem chegar aos extremos, entre ser mais ou menos diretivo e entre “entrar ou sair” do mundo emocional e seus alunos. Dessa forma, dizemos que há flexibilidade nos espaços a ocupar segundo cada situação. No entanto, a situação pedagógica tende a ocupar o espaço entre os quadrantes, ao redor do centro. Nesse espaço o vínculo se apoia num envolvimento adequado, com boa sintonia, que facilita a compreensão emocional e que permite compreender a necessidade situacional de norma ou controle. (CASASSUS, 2009, p. 218)

O espaço que cabe a boa relação pedagógica de acordo com a proposta é o da intersecção entre os eixos. “Nesse espaço o vínculo de apoia num envolvimento adequado, com boa sintonia, que facilita a compreensão emocional e que permite compreender a necessidade situacional de norma ou controle”. (CASASSUS, 2009, p.218)

Os eixos extremos do mapa mostram a parte da incompreensão emocional e a partir de cada posicionamento, Casassus (2009) procura explicar um tipo de comportamento do docente em sala de aula.

- **Posição Não-diferenciado-diretivo:** refere-se ao extremo, quando o professor não é capaz de diferenciar entre as suas experiências e a do aluno, confundindo-o mal interpretando ou superestimando o que se passa.

“Este é um posicionamento a que normalmente chegam alguns professores que, procurando ajudar, acabam se envolvendo além da conta com o que se passa com o aluno, muitas vezes confundindo o trabalho de professor com o de um pai substituto equivocado. Mas esta não é uma distância adequada para ajudar. [...] o professor aparece com necessidade de controlar, dirigir, ser parte do que passa com seu aluno,

não confiando no processo dele. É o extremo da superproteção. (CASASSUS, 2009, p. 219-220)

- **Posição Não-diferenciado-não diretivo:** posicionamento frágil para ajudar o aluno, sem consciência dos limites da relação e sem boa gestão dos processos pedagógicos; falta de liderança. “Neste extremo está o professor que pretende se dar bem com seus alunos, perdendo a autoridade para dirigi-los ou corrigi-los”. (CASASSUS, 2009, p. 220)
- **Posição Separado-diretivo:** localiza o professor que vive sua tarefa com frieza emocional, incapaz de escutar as necessidades do aluno e ou de colocar-se em seu lugar. “Usa seu poder autoritário para conseguir o que quer na sala de aula. ” (CASASSUS, 2009, p. 220)
- **Posição Separado-não diretivo:** posicionamento do professor que escolhe não se envolver com os acontecimentos e experiências de seus alunos, embora esteja próximo a eles. “Observa-se uma falsa ideia de liberdade e ela acontece quando o professor aceita que cada um faça o que quiser ou “o que puder”. Ele não dá espaço nem motivação para que os alunos explorem suas capacidades. (CASASSUS, 2009, p. 220)

Em resumo, o mapa proposto visa contribuir para o professor, ou quem estiver observando seu trabalho, obter maior consciência dos estilos e processos que usa normalmente e saber onde tende a se colocar nas diferentes situações da vida diária, para neste caso, estar em melhor condição de avaliar a tomada de atitudes e reações que a situação exige.

4.2.3 Resultados de projetos do SEL nos Estados Unidos

Na décima-edição publicada no Brasil de Inteligência Emocional – Por que ela pode ser mais importante do que o QI (2007), o livro de Daniel Goleman, há uma série de relatos

de experiências desenvolvidas nos Estados Unidos, desde o lançamento dos originais no ano de 1995.

Os conceitos sobre inteligência emocional foram abraçados por educadores de várias partes daquele país na forma de programas de “aprendizado social e emocional”, ou SEL, da sigla, em inglês para *Social and Emotional Learning*. Inclusive, foi criada na Universidade de Illinois, em Chicago, uma rede cooperativa para encabeçar os projetos de SEL nas escolas de todo o mundo. O nome da rede, CASEL, deriva da sigla para *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*.

Entre as metas do CASEL está apontar diretrizes que, quando inseridas nos estabelecimentos de ensino, possam ensinar a todos os envolvidos a lidar com a dimensão emocional desenvolvendo hábitos, atitudes e condutas positivas na vida escolar e na vida cotidiana.

De acordo com Goleman (2007), uma metanálise preparada pelo CASEL de 668 estudos avaliativos de programas de SEL para crianças desde a pré-escola até o ensino médio mostrou que hoje é possível afirmar cientificamente que:

Ajudar as crianças a aperfeiçoar sua autoconsciência e confiança, controlar suas emoções e impulsos perturbadores e aumentar sua empatia resulta não só em um melhor comportamento, mas também é uma melhoria considerável no desempenho acadêmico. [...] Os programas SEL também tornaram as escolas mais seguras: ocorrências de mau comportamento caíram em média 28%; as suspensões, 44%; e outros atos disciplinares, 27%. Ao mesmo tempo, a percentagem de presença aumentou, enquanto 63% dos alunos demonstraram um comportamento significativamente mais positivo. (GOLEMAN, 2007, p. 11)

No guia publicado e disponível eletronicamente pelo CASEL em 2013 sobre Programas Eficazes de Aprendizado Social e Emocional da pré-escola e ensino fundamental são apontadas também reflexões futuras que ressaltam que, embora os programas do tipo SEL não sejam uma “fórmula mágica” que soluciona os problemas escolares, tem se consolidado

ao longo do tempo como uma ajuda eficaz para educar e preparar as crianças para os desafios pertinentes aos dias atuais. Estas reflexões dão conta que existem disponíveis diversos programas, dos mais variados formatos que ajudam no desenvolvimento dos muitos tipos de estudantes.

Em suma, o guia mostra que estes programas são bem mais do que uma boa ideia. Se tornaram uma evidência científica, aplicável e capaz de melhorar o desempenho social, emocional e acadêmico dos estudantes da pré-escola e do ensino básico por todo o país.

4.2.4 – Currículo Paths: Experiência Pioneira no Brasil

Embora tenhamos destinado o capítulo 4 para falar de experiências internacionais, vamos citar neste espaço também uma iniciativa pioneira da aplicação de um programa no Brasil. É um programa desenvolvido nos Estados Unidos, nos moldes dos programas do tipo SEL, coordenados também pelo CASEL. Trata-se do currículo Paths, e vamos citar aqui uma experiência pioneira ocorrida no estado de Pernambuco.

Paths quer dizer *Promoting Alternative Thinking Strategies* e refere-se ao currículo escolar desenvolvido em 1994 por Carol A. Kusché, e Mark T. Greenberg, para crianças entre 5-6 anos a 10-11 anos. São sete volumes e reúnem materiais de apoio para desenvolver competências socioemocionais colaborando para reduzir possíveis riscos que a população jovem enfrenta na atualidade, como os decorrentes de casos de agressão, por exemplo. (Mota, 2011)

Frequentemente, as crianças apresentam sérias dificuldades relacionadas à manutenção do autocontrole, à compreensão afetiva, às soluções de um problema e aos relacionamentos com os amigos. O currículo tem a pretensão de fornecer aos professores um procedimento de desenvolvimento sistemático para ampliar a competência socioemocional e o entendimento desta perspectiva na criança. Mais especificamente, o PATHS direciona o incremento das seguintes metas: (a)

desenvolver o autocontrole, entendendo-o como sabedoria em guiar as próprias emoções; (b) desenvolver autoestima sadia, autoconfiança e habilidade de dar e receber elogios; (c) compreender e fazer uso do vocabulário das emoções, utilizando mediação verbal, diálogo e comunicação interpessoal; (d) reconhecer e interpretar as diferenças entre sentimentos, comportamentos e perspectivas sobre si e sobre os outros; (e) utilizar o raciocínio lógico e um vocabulário apropriado para solucionar problemas; (f) estimular o conhecimento dos passos a serem dados para solucionar problemas como medidas de prevenção e de resolução de conflitos ocasionados na vida diária. (MOTA, 2011 p.49)

Em 2008, foi aplicada no Brasil, na capital do Estado de Pernambuco, uma adaptação pioneira do currículo Paths pela pesquisadora Ana Paula Mota, da UFPE. Durante sua pesquisa de mestrado, ela realizou a experiência em turma de educação infantil de uma escola pública do Recife durante sete semanas de forma combinada com um outro treinamento, o ACE (Atenção Plena e Concentração no Ensino) voltada para os educadores.

O trabalho de Mota (2010) faz parte dos dados coletados para nossa dissertação. Mas neste ponto, vamos situar uma visão da pesquisadora a partir do capítulo de um livro do qual é coautora. Ela indica que:

Programas educacionais como o PATHS - desenvolvidos para incorporar ao currículo escolar a aprendizagem socioemocional - ultrapassam os limites da instrução intelectual modelada por conteúdos específicos e fornecem abertura ao desenvolvimento de atitudes responsáveis e cuidadosas na experiência da vida. Como ferramenta educativa, o processo de ensino do PATHS depende da forma como o professor se relaciona com os alunos para facilitar a sua aprendizagem socioemocional, mas, antes disso, o professor precisa adquirir uma compreensão apropriada sobre o significado de tal aprendizagem; faz-se necessário que o educador tenha incorporado em si ou esteja sensibilizado para com certas habilidades sócio- emocionais e, então, permita o surgimento da motivação fundamental ao seu exercício. (MOTA, 2011, p.52)

O currículo Paths foi inteiramente traduzido para a língua portuguesa num grande esforço realizado pelo Instituto de Formação Humana (IFH), com sede no Recife e presidido pelo prof. Dr. José Policarpo Junior. Em 2012, a entidade, em conjunto com o núcleo de

Educação e Espiritualidade da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, promoveu o lançamento oficial do programa e dos volumes didáticos no Brasil. O evento, "A CONDIÇÃO HUMANA: Olhares da Espiritualidade, Educação, Saúde e Tecnologia contou com a participação de Mark Greenberg, atual professor titular da Universidade da Pensilvânia (EUA) e um dos coautores do Paths.

Em sua conferência, Greenberg explicou a relação direta existente entre o desenvolvimento emocional, a regulação das emoções e o aprendizado porque as crianças que lidam bem com suas emoções prestam mais atenção, dedicam-se mais às aulas, aos relacionamentos e conseqüentemente aprendem mais. Ao final, tivemos a oportunidade de conversar com ele. A pequena entrevista foi gravada em vídeo e pode ser conferida na íntegra na internet³. Transcrevemos e traduzimos o trecho em que ele se refere ao lançamento do currículo Paths no Brasil.

Isso é muito emocionante! Fiquei bastante impressionado com o imenso trabalho que o Prof. Dr. Policarpo fez para traduzir para o português. Essa é a mais nova edição! Já foi traduzido para o coreano, chinês, espanhol, alemão, muitos idiomas. Mas eu acho que esta versão em português é muito especial porque o Brasil é uma das maiores e mais importantes nações do mundo. O Brasil está se tornando uma nação mais moderna muito rapidamente. Então, ter esta versão em português acho que será muito útil para as crianças brasileiras.

De fato, no entender de Cordeiro (2011), a aprendizagem proporcionada pelo Paths age como uma semente transformadora da cultura em sala de aula. Deixa-se de lado a atmosfera competitiva e instiga-se todos a se conhecerem-se mais e melhor para se relacionar com os outros.

³ Link da internet: <https://www.youtube.com/watch?v=QtIsAJSS6Bw>

À seguir, na segunda parte deste trabalho, vamos a descrição de nossa própria experiência em busca dessa descoberta.

PARTE II - A FORÇA, A FLEXIBILIDADE E AS SURPRESAS DO PERCURSO

FENOMENOLÓGICO

CAPÍTULO 1 - O TRAJETO SE DESVELA POR SI

Esta é uma pesquisa investigativa de cunho fenomenológico. Isto quer dizer, principalmente, que embora o rigor científico esteja presente, o trajeto não foi predeterminado e nem nós enveredamos por caminhos que não tenham sofrido modificações ao longo do tempo. Mas, obviamente, existia uma expectativa do que poderia ser encontrado, já que no início da elaboração do projeto, dois anos antes, tivemos indícios pertinentes da carência de material, por exemplo.

Para a fenomenologia interessa examinar os fenômenos a partir da experiência do sujeito em relação a eles. Bicudo (2011), que trabalha a pesquisa qualitativa em educação segundo uma visão fenomenológica nos ajudou a construir o entendimento da natureza teórica da fenomenologia:

Ao afirmar que o fenômeno é o que se mostrar em um ato de intuição ou de percepção, a Fenomenologia está dizendo que não se trata de um objeto objetivamente posto e dado no mundo exterior ao sujeito e que pode ser observado, manipulado, experimentado, medido, contado por um sujeito observador. Não se trata, portanto, de tomar sujeito e objeto como geneticamente separado no desenrolar do processo de conhecer. Mas está afirmando que fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de fundo. A figura, delineada, como fenômeno e fundo, carregando o *entorno* em que o fenômeno faz sentido. (BICUDO, 2011, p. 30 - grifo do autor)

Rezende (1990), outro autor que entende que a fenomenologia tem grandes contribuições a dar à educação, considera que a fenomenologia é ao mesmo tempo atitude filosófica e método. Não é um método independente de conteúdos, mas um método que se adequa ao fenômeno. Tem-se neste caso, uma atitude que será criada pelo próprio pesquisador. A própria fenomenologia se volta para um realidade que seria a área existencial da vida humana, um conteúdo excluído totalmente pelo positivismo. Neste caso, o método vai

se adequar a uma realidade (a existencial do ser humano) e não a realidade se adequar ao método. O método tem que dar conta do lado existencial do ser humano. Este pensamento é corroborado por Creswell (2010) que pondera:

Pesquisa fenomenológica é uma estratégia de investigação em que o pesquisador identifica a essência das experiências humanas, com respeito a um fenômeno, descritas pelos participantes. O entendimento das experiências vividas distingue a fenomenologia como uma filosofia e também como um método, e o procedimento envolve o estudo de um pequeno número de indivíduos por meio de um engajamento extensivo e prolongado para desenvolver padrões e relações significativas (Moustakas, 1994). Nesse processo, o pesquisador inclui ou põe de lado suas próprias experiências para entender aquelas dos participantes do estudo (Nieswiadomy, 1993) (CRESWELL, 2010, p. 38 - grifo do autor)

Estabelecendo um diálogo do pensamento de Creswell (2010) com Malheiros (2011), notamos que o ambiente educacional encaixa-se nesta estratégia.

O processo educativo pensado de forma ampla, não apenas limitado às instituições sociais que o têm como ponto central (escolas, universidades, etc.), ocorre nos mais variados ambientes: família, clubes, igrejas, dentre outros. Além disso, os personagens envolvidos no processo de educar são os mais variados. Por exemplo, pais, parentes próximos às crianças, chefes no ambiente da empresa, além de muitos outros. (MALHEIROS, 2011 p.23)

E incluindo também Solomon, (2012) nestas reflexões, vemos que investigar a emoção a partir da fenomenologia é coerente com os pressupostos deste trabalho.

A experiência de ter uma emoção é, em primeiro lugar, uma experiência do mundo, entendida como o “fenômeno unitário” de *experimentar-emocionalmente-o-mundo*. Mas nossa experiência não é unidimensional, uma experiência irreflexiva de experimentar-emocionalmente-o-mundo. Somos criaturas (“ontológicas”) autoconscientes e reflexivas e, em consequência, temos consciência não só do mundo (ou de nosso *experimentar-emocionalmente-o-mundo*). Temos também consciência de nossa consciência do mundo e podemos rotulá-la (“estou zangado”, “estou envergonhado”), refletir sobre ela (“eu deveria mesmo estar zangado?”) “Ele realmente merece isso?”) e tentar controlá-la (“Tenho que me acalmar ou vou perder meu emprego”). (SOLOMON, 2012 in: DREYFUS; WRATHALL, 2012, p. 281)

Além do mais, embora nenhum dos grandes autores da fenomenologia tenha redigido um tratado sobre a educação, podemos justificar esta abordagem na possibilidade de que é impossível compreender a educação, sem vivenciar a prática educacional. Da mesma forma, como não se compreende a educação de fora, também tem que se mergulhar na fenomenologia para compreender a intenção pedagógica, a experiência de encontro entre o educador e o educando.

Neste sentido, a opção fenomenológica não consistirá em retomar o que (não) escreveram, mas em fazermos nós uma filosofia da educação em moldes fenomenológicos. Interessa, portanto, compreender e assimilar semelhantes estilo, tanto na teoria como na prática. (REZENDE, 1990, p.13)

Desta forma, entendemos que a fenomenologia aplicada à educação tem grandes contribuições a dar a respeito da intenção pedagógica, ao não permitir que os sujeitos fiquem presos e reduzidos aos “próprio mundo”. A contextualização, o fazer referências, a multiplicação de relações significativas permitem a descoberta de um outro mundo também passível de compreensão, interpretação e com absoluto sentido.

Vale esclarecer aqui que o fenômeno investigado não se tratou de uma ou outra determinada emoção, como raiva ou desprezo, por exemplo. Mas do (des)conhecimento acerca da influência das emoções nas relações interpessoais entre professores e alunos.

O propósito foi buscar uma visão geral do assunto, sem detalhar qualquer caso isolado e se possível, identificar pontos de convergência e divergência entre as publicações quanto aos contornos teóricos, preceitos metodológicos e respectivas conclusões. Foi nossa preocupação compreender e interpretar o fenômeno do (des)conhecimento da influência das emoções nas relações interpessoais entre professores e alunos a partir de como ele se mostra nas dissertações e teses publicadas no Banco da CAPES, que reúne o maior acervo de publicações *strictu sensu* atualmente no país. Esta escolha se deu não só pela acessibilidade

com também pela confiabilidade dos dados publicado e foi sistematizada pelos seguintes critérios:

- O tratamento para as expressões Educação Emocional; Inteligência Emocional; Competência Emocional; Pedagogia Emocional e Quociente Emocional foi realizado dentro do campo da Educação.
- Produções que estivessem disponíveis por acesso digital para garantir igualdade de condições entre as publicações.
- Estudos em língua portuguesa
- Publicações em formato de dissertações e teses. Não consideramos artigos para não incorrer no risco de mapear duplicações de pesquisa.

O primeiro trajeto desvelado por si mesmo foi a necessidade de fazer uma pesquisa qualitativa exploratória, visto que o fenômeno, objeto da nossa investigação, carece de produção sistematizada.

A pesquisa qualitativa exploratória é conveniente quando o pesquisador não conhece as variáveis importantes a serem examinadas. Esse tipo de abordagem pode ser necessária porque o tópico é novo, porque o tópico nunca foi tratado com uma determinada amostra ou grupo de pessoas e porque as teorias existentes não se aplicam à amostra ou ao grupo particular que está sendo estudado (CRESWELL, 2010 p.44)

Quando ainda estávamos na fase da elaboração do projeto, nos deparamos com o indício que as expressões relacionadas a influência das emoções sobre as relações interpessoais eram tratadas por mais de uma denominação. Numa busca simples no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, inserimos a expressão educação e emoção, utilizando os critérios expressão exata / sem autor / sem instituição / sem nível de conhecimento / sem ano base. Surgiram apenas quatro trabalhos, sendo que o primeiro era de 2003 e o último de 2011 que estão relacionados no quadro abaixo:

Quadro 6- Trabalhos encontrados com a busca educação e emoção

	Autor / Título / Ano
1	Fabricio Andrade Pereira - O Racional e o Emocional como interlocução criadora: Investigando a arte no processo de contextualização do conhecimento na educação. - 01/06/2004
2	José Guilherme de Oliveira Brockington - Neurociência e educação: investigando o papel da emoção na aquisição e uso do conhecimento científico. - 01/05/2011
3	Luiza Pereira Monteiro - A autoridade conselheira e o discurso contemporâneo sobre a crise da família - 01/05/2008
4	Maria Cristina Scavazza - Emoção: uma análise do tema em periódicos da área da Psicologia da Educação - 01/05/2003

Fonte: A autora

Atentos para a possibilidade de haver outras possibilidades de pesquisa, optamos, a partir da literatura dos teóricos, por incluir vários termos descritores na busca pelo material: Inteligência Emocional, Competência Emocional, Educação Emocional, Consciência Emocional, Desenvolvimento Emocional e Pedagogia Emocional.

Conforme previsto, com o uso dos descritores o número de trabalhos ampliou enormemente. A primeira busca por descritores foi realizada no mês de maio de 2013 e encontrou 261 trabalhos. Utilizamos no Banco de Dissertações e Teses da CAPES os mesmos critérios de expressões exatas, sem especificação de instituição, sem especificação de ano base e sem especificação de ano nível de estudo. O resultado aparece no quadro abaixo:

Quadro 7 – Busca por Descritores relacionados ao termo Emoção

Descritor	Trabalhos encontrados
Aprendizagem Emocional	9
Competência Emocional	12
Desenvolvimento Emocional	168

Educação Emocional	10
Inteligência Emocional	55
Pedagogia Emocional	1
Quociente Emocional	6
Total	261

Fonte: a autora

Percebemos, no entanto, ser necessário realizar um grande corte para a temática da educação. E a partir dos títulos procuramos pistas ou referências diretas que apontassem que o estudo havia sido realizado no ambiente pedagógico ou com sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Obedecendo ao método fenomenológico, deixamos que os dados fossem emergindo, evitando fazer uma análise de conteúdo. Resultaram deste passo uma lista com 45 trabalhos. Inicialmente, continuamos a utilizar a tabulação separando por descritores, o que pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 8 – Trabalhos separados por descritores e inseridos na área Educação

Descritor	Trabalhos encontrados	Inseridos na área Educação
Aprendizagem Emocional	9	4
Competência Emocional	12	1
Desenvolvimento Emocional	168	14
Educação Emocional	10	7
Inteligência Emocional	55	15
Pedagogia Emocional	1	1
Quociente Emocional	6	3
Total	261	45

Fonte: a autora

Olhando para o quadro, percebemos que a maior queda foi no descritor Desenvolvimento Emocional. A grande maioria dos trabalhos que apareceram tendo este termo como mecanismo de busca pertencia à área da Psicologia. E então, dos 261 trabalhos iniciais, montamos uma listagem com 45 títulos. (Apêndice A).

Devido a semelhança dos temas, alguns projetos apareceram mais de uma vez. Foi o caso de sete títulos produzidos nos anos de 2004, 2005, 2007 e 2010:

Quadro 9 – Trabalhos que aparecerem com mais de um descritor

Autor / Trabalho / Ano	Descritores repetidos
Danielle da Cunha Motta - Um estudo sobre a relação entre as práticas educativas e o desenvolvimento da empatia em crianças em situação de abrigo e em contexto familiar - 01/04/2005	Competência emocional Desenvolvimento emocional
Lesan Cardoso - Educação e aprendizagem emocional: fundamentos teóricos e propostas didática na escola fundamental". - 01/02/2004	Aprendizagem Emocional Desenvolvimento Emocional Inteligência Emocional
Ana Paula Fernandes da Silveira Mota - Desenvolvimento emocional e relacional na educação infantil: Implicações do PATHS e do ACE à Formação Humana da Criança e do Educador - 01/02/2010	Educação Emocional Aprendizagem Emocional
Iliana Juracy de Amorim Biscaia Machado - A prática pedagógica e a aprendizagem emocional na formação do professor universitário na educação superior - 01/11/2005	Educação Emocional Aprendizagem Emocional
Maria José E.dos Santos - Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades - 01/10/2005	Educação Emocional Desenvolvimento Emocional
Nívea Priscilla Olinto da Silva - A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil. - 01/10/2010	Educação Emocional Desenvolvimento Emocional
Cláudia Carla de Azevedo Brunelli Rêgo - Inteligência emocional e educação: as emoções reencantando o ensinar-aprender. - 01/10/2007	Inteligência Emocional Educação Emocional

Fonte: A autora

Sendo assim, a listagem de trabalhos encontrados com os termos descritores relacionados a educação e emoções que continha inicialmente 45 trabalhos, passou a ter 37. A partir deste ponto, resolvemos não mais utilizar a separação por descritores e unimos todos numa listagem por ordem cronológica de publicação.

Quadro 10 – Trabalhos sem repetição listados por ordem cronológica

Ano	Autor	Título do Trabalho
1999	Santuza Abras	Interlocução pedagógica com professoras de ciências da terceira série do ensino fundamental: Efeitos de uma prática revisitada
2000	Sinéio Ferraz Bueno	Pedagogia sem Sujeito: uma visão crítica sobre a qualidade total na educação
2001	Nádia Aparecida Bossa	Fracasso escolar: um sintoma da contemporaneidade revelando a singularidade.
2002	Lindomar Coutinho Da Silva	Emoções e sentimento na escola: um estudo em uma certa dimensão do domínio afetivo
2003	Eliane Maria Ferreira Romualdo	A emergência de perspectivas multidimensionais para a educação: investigando a saúde física e emocional do professor frente aos desafios e conflitos do trabalho docente
2004	Claudio Marcelo Tkac	Perfil de inteligência motora em jovens participantes do projeto esporte escolar em São José - SC -
2004	Fernanda Andrade Freitas.	Inteligência Emocional: Evidências de Validade e Precisão do MSCEIT no Contexto Educacional.
2004	Ida Janete Rodrigues	Habilidades viso-construtivas de crianças com queixa escolar submetidas ao psicodiagnóstico
2004	Lesan Cardoso	Educação e aprendizagem emocional: fundamentos teóricos e propostas didática na escola fundamental".
2004	Maria José Ribeiro	O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar.
2004	Raphaella Maria Ferreira Alves Da Silva De Martini Barbosa.	A influência das novas teorias de inteligência no âmbito escolar: uma reflexão sobre os discursos dos professores da educação infantil ao ensino médio.
22005	Adauto Garcia De Jesus	Estudo de Validade e Precisão do Meyer Caruso Salovey Emotional Intelligence Test (MSCEIT)

2005	Danielle Da Cunha Motta	Um estudo sobre a relação entre as práticas educativas e o desenvolvimento da empatia em crianças em situação de abrigo e em contexto familiar
2005	Iliana Juracy De Amorim Biscaia Machado	A prática pedagógica e a aprendizagem emocional na formação do professor universitário na educação superior
2005	Maria José Etelvina Dos Santos	Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades
2005	Natalia Maria Reis Oliveira Furtado.	O ethos escolar como estruturante da formação ético-moral, na educação básica
2006	Debora De Lourdes Ferro Pelegrini Paro	Concepções implícitas de inteligência em uma amostra de estudantes universitários do estado de São Paulo.
2006	Patrícia Barroso Do Valle	Inteligência emocional no trabalho: um estudo exploratório
2006	Wagner Ramos Ferreira Júnior	A aprendizagem de gerentes hoteleiros pela ótica de abordagens que enfatizam os relacionamentos sociais
2007	Cláudia Carla De Azevedo Brunelli Rêgo	Inteligência emocional e educação: as emoções reencantando o ensinar-aprender.
2007	Edna Maria Galvão De Oliveira	Ser pai hoje: uma conexão entre a educação e a psicanálise
2007	Elaine Pontes Bezerra.	O estágio curricular obrigatório na formação profissional dos estudantes de administração da universidade federal do Ceará.
2008	Bárbara Alves De Jesus Amorim Dos Santos	Formação Acadêmica e Mercado de Trabalho: um estudo com os egressos do curso de administração de uma IES privada em Salvador
2008	Marco Antônio Armelin Ferreira	Inteligências emocionais e ensino superior: uma leitura a partir da percepção de professores de um curso de administração
2008	Marco Aurélio Morsch	A Reputação Corporativa como Recurso Estratégico: um Estudo no Setor de Ensino Superior.
2008	Marta Maria Fontenele E Silva Caramuru.	Formação de símbolos e queixa de baixo rendimento escolar infantil: a visão psicanalítica de Winnicott
2008	Rebeca Eugênia Fernandes De Castro.	Eles cuidam de crianças? Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva.
2009	Ana Cristina Senna Codevila	A relação escola/família no enfrentamento do comportamento violento do adolescente.
2009	Márcia De Lima Carneiro Neves.	Afetividade e expressão artística na escola: como os arte-educadores encaram o papel da arte
2009	Patrícia Melo Do Monte.	A aprendizagem do adolescente com altas habilidades: um estudo de caso na perspectiva da teoria da subjetividade
2010	Ana Paula Fernandes	Desenvolvimento emocional e relacional na educação

	Da Silveira Mota	infantil: implicações do paths e do ace à formação humana da criança e do educador
2010	Marisa Lídia Azevedo Silva	A criança hiperativa e desatenta no ambiente escolar: uma contribuição winnicottiana ao processo educacional -
2010	Mircéia Pereira Borin.	O uso de ambientes virtuais de aprendizagem com agentes pedagógicos emocionais para capacitação em organizações
2010	Nívea Priscilla Olinto Da Silva	A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil.
2011	Deyse Aparecida Ribas.	Teoria da mente e compreensão das emoções: um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental
2012	Eugênia De Paula Benício Cordeiro.	Formação humana para jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do instituto federal de educação, ciência e tecnologia - Pernambuco.
2012	Ingrid Merkle Moraes.	A Pedagogia do brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil

Fonte: A autora

A etapa seguinte foi retomar os critérios estabelecidos e passar a procurar cópias das dissertações e teses disponíveis eletronicamente. Precisamos ressaltar que não utilizamos o COMUT (Programa de Comutação Bibliográfica) por devido a indisponibilidade financeira da pesquisadora que em nenhum momento do trajeto contou com qualquer auxílio de entidades financiadoras. O que fizemos foi identificar no próprio Banco de Dissertações e Teses da CAPES, a instituição pela qual o autor publicou o trabalho e a biblioteca que o abriga. Então, também eletronicamente entramos na página de cada biblioteca e buscamos obter uma cópia do trabalho para leitura.

Foi neste momento que o método fenomenológico que percorre este trabalho mostrou toda sua força. Uma tarefa que, confessamos, esperávamos completar com mais facilidade e sem tanto desperdício de tempo. No entanto, o que houve, foi o contrário. Ao que parece, dadas às dificuldades financeiras e estruturais de muitas universidades brasileiras, esta parte da tarefa foi demorada, necessitando de muitas tentativas para conseguir acessar páginas que estavam em constante manutenção, informando mensagens de erros de servidor ou acervo em preparação. Outra dificuldade foi a descobrir que o acesso a algumas bibliotecas só é

permitido para alunos da instituição ou para consulta no próprio local. Nossa lista que contava então com 37 trabalhos, ficou com apenas cinco. Esta listagem com as tentativas de contato pode ser conferida no apêndice. (Apêndice B) Depois disso, também tentamos via endereço do currículo lattes do pesquisador entrar em contato por correio eletrônico na própria plataforma lattes. Neste momento enviamos uma carta (apêndice C) explicando as razões do contato e solicitando uma cópia do documento para leitura. Novamente, o sucesso não foi efetivo porque houve baixo número de respostas. Apenas dois trabalhos foram obtidos dessa forma. Estávamos então com sete trabalhos.

Entre os textos disponíveis somente para consulta local, encontravam-se os depositados na biblioteca da Universidade Federal de Pernambuco, instituição a qual estamos vinculados. Sendo assim, dada a facilidade de acesso e a consideração quanto a importância para a construção do conhecimento e consolidação no nosso núcleo de estudos de Educação e Espiritualidade, resolvemos incluir os dois trabalhos na listagem para análise, totalizando nove obras.

O próximo passo para a constituição dos dados ocorreu a partir da separação e leitura criteriosa do que foi encontrado, da construção de fichas que nos permitiram ordenar as ideias, inserindo sínteses do pensamento do autor lido e de citações que puderam reforçar os argumentos pertinentes aos nossos objetivos. A listagem estava com nove trabalhos para análise. Mas um deles foi excluído após a primeira leitura. Trata-se do trabalho de Edna Maria Galvão de Oliveira cujo título é *Ser pai hoje: uma conexão entre a educação e a psicanálise*, publicado em 2007. Embora o título sugira uma ligação entre emoção e educação, o escoo do texto trata do papel do pai hoje e antigamente, como criador e referência familiar, sem adentrar no processo forma de ensino-aprendizagem.

Desta forma, ficamos com **oito** trabalhos listados no quadro abaixo:

Quadro 11 – Lista de trabalhos selecionados para análise

Trabalho / autor (ano)	Título do Trabalho
T1 / MOTA (2012)	Desenvolvimento Emocional e Relacional da Educação Infantil: Implicações PATHS e do ACE à Formação Humana da Criança e do Educador
T2 / RÊGO (2007)	Inteligência Emocional e Educação: as emoções reencantando o ensinar-aprender
T3 / CORDEIRO (2012)	Formação humana para jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Pernambuco
T4/ MACHADO (2005)	A Prática Pedagógica e a Aprendizagem Emocional na Formação do Professor Universitário da Educação Superior
T5 / CARDOSO (2004)	Educação e Aprendizagem emocional: fundamentos e propostas didáticas na escola fundamental
T6 / NEVES (2009)	Afetividade e Expressão Artística na Escola: como os arte-educadores encaram o papel da arte
T7 / FERREIRA (2008)	Inteligências Emocionais e Ensino Superior: uma leitura a partir da percepção do curso de administração
T8 / SILVA (2010)	A Leitura de Literatura da Escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil

Fonte: A autora

É preciso ressaltar que no processo, assumimos uma postura quanto ao fenômeno percebido/investigado para investigar a qualidade desta relação sem dissociá-la do sujeito pesquisador. Se tivéssemos feito esta separação, teríamos assumido um caráter positivista e nos distanciando da concepção fenomenológica.

O par fenômeno / percebido indica que a qualidade é percebida, mostrando-se na percepção do sujeito. Há uma doação de aspectos passíveis de serem percebidos em modos próprios de aparecer. [...] Não há uma separação entre o percebido e a percepção. Passado o momento, restam os atos da consciência - psicológicos, cognitivos, de juízo - que articulam o percebido, organizando-o e expressando-o em linguagem. Assim, o que se tem é a expressão do percebido expressado pela linguagem - falada, escrita, artística, mítica etc. É nesse aspecto que a descrição é básica para essa perspectiva de pesquisa. Uma vez expressado e comunicado, o percebido já não é do sujeito, mas está apresentado (dado) à

comunidade, solicitando, então, procedimentos de análise e interpretação. (BICUDO, 2011, p. 19)

Portanto, não foi resenhada apenas uma mera descrição dos dados encontrados. Não realizamos uma análise de conteúdo explicando as ocorrências a partir de teorias e pressupostos conhecidos. Nossa proposta foi "conhecer o que determinado fenômeno significa e como ele é experienciado". (BICUDO, 2011, p.46)

Em Bicudo (2011), encontramos relatos de trabalhos no campo da Educação que nos permitiram perceber o alcance e a possibilidade desta abordagem, inclusive para uma pesquisa bibliográfica.

O texto institucional que expõe o projeto pedagógico de um curso específico é compreendido por nós como descrição do *fenômeno* interrogado, que se manifesta e se doa à análise e reflexão no e mediante o texto articulado e escrito por especialistas. Portanto, não se trata de descrição de experiência vivida existencialmente pelo sujeito, mas da experiência vivida “que vem à palavra, ao sentido e à reflexão procedendo a uma exegese de todas significações que se manifestam no mundo da cultura” (Ricoeur, 1978, p.23), aqui, neste contexto, compreendido como o mundo da Educação. É mediante o texto que buscamos compreender o que se mostra no encontro ver/visto, ou seja, pesquisador e projeto pedagógico, obtendo, assim, os dados a serem analisados de modo crítico e reflexivo (BICUDO, 2011, p.123 - grifo do autor).

Os oito trabalhos investigados com a temática objeto deste trabalho passaram, portanto, por um procedimento metodológico sistematizado na fenomenologia e na hermenêutica concomitantemente.

A hermenêutica, tem sido entendida como um modo de a fenomenologia trabalhar e neste caso, nos deu suporte na tarefa de realizar uma análise racional da estrutura do texto paralelamente a uma contribuição mais profunda do mesmo. Hermenêutica é uma palavra que provém do grego e foi utilizada em sua origem para compreender e interpretar textos bíblicos e teológicos. Filosoficamente, foi utilizada pela primeira vez pelo alemão Friedrich

Scheleiermacher. Significa declarar, anunciar, interpretar ou esclarecer e, por último, traduzir (CORETH, 1973).

A hermenêutica é para Scheleiermacher a "arte da compreensão" ou, mais exatamente, uma arte que, como tal, não visa o saber teórico, mas sim o uso prático, isto é, a práxis ou a técnica da boa interpretação de um texto falado ou escrito. Trata-se aí da "compreensão", que se tornou desde então o conceito básico e a finalidade fundamental de toda a questão hermenêutica. Scheleiermacher quer compreender cada pensamento ou expressão a partir de um "conjunto vital" do qual provém. (CORETH, 1973, p. 18-19)

Apresentado este passo a passo, vamos à análise e discussão dos trabalhos na busca pelas respostas dos objetivos propostos.

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DO FENÔMENO A PARTIR DOS DADOS CONSTRUÍDOS

As características trazidas por Bicudo (2011) no entendimento da educação, nos permitiram analisar os trabalhos a fim de compreender o fenômeno da Inteligência Emocional nas relações interpessoais professor-aluno a partir de uma estratégia que possibilitou ter a visão das partes e também do todo. Foram realizados três movimentos: 1) A construção de Unidades de Sentido, 2) A construção de Unidades de Significado e 3) A Convergência das Unidades de Significado. Vamos esclarecer os conceitos para contribuir no entendimento:

PRIMEIRO MOVIMENTO: Unidades de Sentido:

As Unidades de Sentidos conforme indica Bicudo (2010) servem para ajudar ao pesquisador entender sob quais bases o fenômeno vem sendo observado.

Colocar em evidência sentidos que veja como importantes, tendo como norte a interrogação formulada. Outros pesquisadores poderão destacar outros sentidos, pois não são rígidos. Eles estão articulados à perspectiva do investigador e [...] à

interrogação formulada. São discriminados espontaneamente quando o pesquisador assume a atitude do estudioso da área de seu inquérito, ficando-lhe evidente que a experiência vivida diz do fenômeno interrogado. (BICUDO, 2011, p. 57)

Para realizar este procedimento foi necessário ter a orientação de perguntas de fundo norteadas a partir dos objetivos propostos. Estas perguntas de fundo foram as seguintes:

1) O que a produção acadêmica entende como sendo emoção? Esta pergunta remete ao principal tema do objetivo deste trabalho e permitiu esclarecer sobre quais bases (cognitiva, biológica, ou outra) estava baseado o conceito de emoção.

2) A influência das emoções no relacionamento interpessoal foi tratada a partir de qual perspectiva teórica? Esta pergunta nos permitiu descobrir sobre a partir de qual ponto de vista a temática foi estudada.

3) Qual a metodologia utilizada no estudo? Nos trouxe respostas relevantes para conhecer possíveis intervenções, por exemplo, a partir do tipo de pesquisa realizado.

4) A quais conclusões chegou o trabalho no que diz respeito a influência das emoções relações interpessoais entre professor-aluno? Esta questão nos permitiu identificar se houve algum apontamento, indício ou mesmo um caminho já sendo trilhado que vise contribuir para o manejo das emoções.

Com base nas instruções de Malheiros (2011), elaboramos um quadro com um modelo de fichamento para cada obra a ser consultada (Apêndice D).

O modelo de ficha para pode ser consultado no apêndice (D). E a partir desta sistematização, nos debruçamos novamente sobre os textos para dar continuidade à compreensão.

SEGUNDO MOVIMENTO: Unidades de Significado (US):

O próximo movimento foi reunir as Unidades de Sentido postas em evidência a partir da primeira leitura de cada dissertação ou tese estudada para estabelecer as Unidades de Significado, que "são frases que não estão prontas no texto, mas são articuladas pelo pesquisador." (Bicudo, 2011, p. 58)

A análise hermenêutica de textos escritos em linguagem proposicional foca palavras e sentenças que dizem e o modo de dizer no contexto interno e externo ao próprio texto. Uma prática importante dessa análise é destacar as palavras que chamam a atenção em unidades de significado, ou seja, sentenças que respondem significativamente à interrogação formulada, e buscar pelas origens etimológicas, focando também o que querem dizer na totalidade do texto analisado e quais possíveis significados carregam no contexto do texto (BICUDO, 2011, p. 49).

Em Mocosky, Paulo, Bicudo (2010), que lidaram com estudos publicados no III Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (III SIPEM), encontramos um exemplo desta sistematização que lhes permitiu destacar trechos que contribuíram para a compreensão do que se revelava para cada uma das perguntas.

Identificamos, de acordo com o texto, a pergunta e o número da US correspondente à pergunta, construindo um código que indicasse (texto, pergunta, nº da US). Por exemplo, a US 1.2.4. se refere ao primeiro texto, à segunda pergunta e à quarta unidade de significado desta pergunta, identificada para este texto. (MOCROSKY, PAULO, BICUDO 2010, p. 27)

De acordo com Bicudo (2000, p. 81), as unidades de significado "são unidades da descrição ou do texto que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada". Seguindo este pensamento, usamos as anotações que fizemos na ficha de leitura de cada trabalho para nos ajudar neste movimento. Trazemos abaixo um quadro com exemplos do que foi encontrado nos trabalhos e sua redução para as Unidades de Significado.

Quadro 12 - Exemplo de Redução de Unidades de Significado

T4 / MACHADO (2005) - A Prática Pedagógica e a Aprendizagem Emocional na Formação do Professor Universitário da Educação Superior	
Questão 4: A quais conclusões chegou o trabalho no que diz respeito a influência das emoções relações interpessoais entre professor-aluno?	
Discurso contido no Trabalho	Redução para a Unidade de Significado
As instituições universitárias precisam agir como disseminadoras das ideias sobre a educação emocional. [...] A educação emocional pode ser um caminho na concretização da proposta de trabalho referente que vise à formação integral exigida pelo paradigma da complexidade. Essas instituições precisam fazer mais do que propagar o tema da educação emocional, devem agir efetivamente, sistematizando um programa de aprendizagem condizente com a teoria e a prática da educação emocional. (T4 -p. 133)	T4.US19 - As instituições universitárias precisam agir como disseminadoras das ideias sobre a educação emocional T4.US20 - A educação emocional pode ser um caminho na concretização da proposta de trabalho referente que vise à formação integral

Fonte: a autora

A exemplo do realizado por Ferreira (2007), os textos foram lidos com o foco na pergunta para cada questão norteadora o que nos permitiu chegar às unidades de significado que se revelaram mais significativas. Buscando também organizar o pensamento e facilitar o entendimento de outros pesquisadores que podem consultar esta obra futuramente, numeramos as unidades de significado de cada trabalho. Por exemplo T4.US19 quer dizer: Trabalho 4 – Unidade de Significado 19, ou seja, a dissertação cujo título é “A Prática Pedagógica e a Aprendizagem Emocional na Formação do Professor Universitário da Educação Superior” tem como uma das conclusões sobre a influência das emoções nas relações interpessoais professor-aluno que: “As instituições universitárias precisam agir como disseminadoras das ideias sobre a educação emocional”.

Em seguida, retornamos aos textos para uma terceira leitura, a fim prosseguir com a compreensão fenomenológica-hermenêutica dos textos.

TERCEIRO MOVIMENTO: A Convergência das Unidades de Significado para construir as Categorias Abertas

A terceira etapa deste trajeto investigativo consistiu em estabelecer um diálogo com os textos, a fim de como indicam Mocosky, Paulo, Bicudo (2010, p. 34) destacar "núcleos de ideias" que possam ser classificados como significativos para o entendimento do fenômeno pesquisado. Para cada Unidade de Significado voltamos o olhar buscando novas articulações, com os objetivos e questionamentos iniciais, a fim de fazê-los dialogar entre si para identificar e apontar pontos que puderam servir de contribuição para mapear o processo de inserção e manejo das emoções no campo acadêmico brasileiro da educação.

Havia direções em comum apontadas por vários trabalhos e que terminavam por abranger de forma mais ampla todo o espectro discutido, fazendo emergir as categorias abertas ou invariantes (FERREIRA, 2007), vide apêndice M. Surgiram cinco categorias abertas, a saber: 1) Multiplicidade Conceitual 2) Vários Olhares e Vários Caminhos 3) Relacionamentos 4) O papel da Escola e do Professor 5) Integralidade. E cada uma dessas categorias abriga unidades de significado que explicitam as ideias gerais dos trabalhos sobre cada questão norteadora.

Seguindo novamente o exemplo da obra de Ferreira (2007), optamos por apresentar os dados na forma gráfica, como uma "Rede de Significações", apresentada a seguir já agrupada em torno das categorias abertas, conforme demonstrado na figura a seguir.

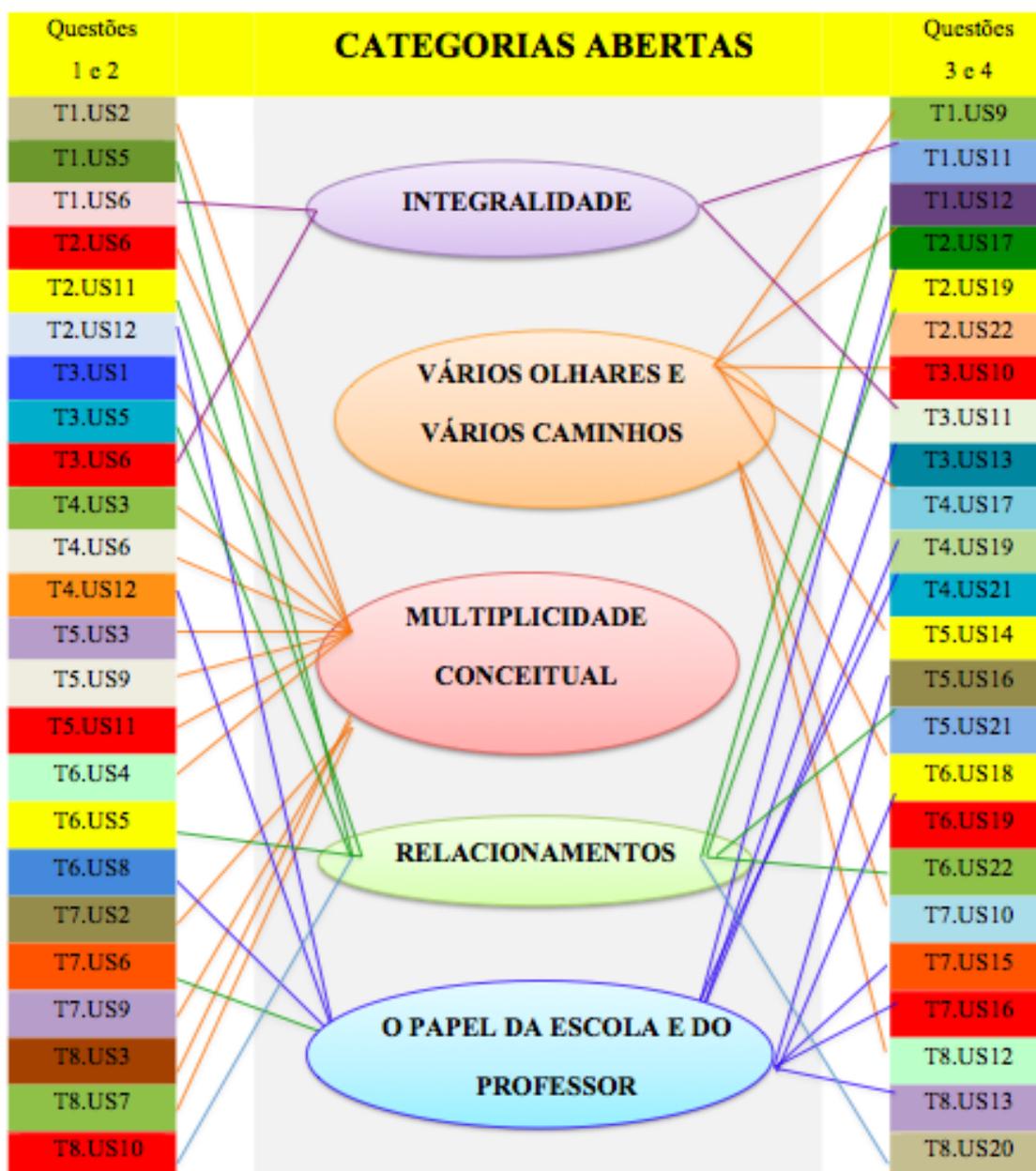


Figura 8 - Matriz das Unidades de Significado

Fonte: a autora

Nesta matriz estão representadas as principais Unidades de Significado. A figura contempla as US que se mostraram relevantes para cada pergunta norteadora e cada obra, mas não estão selecionadas por ordem de importância ou citação ao longo do texto. O uso desta matriz foi uma forma ilustrativa que a pesquisadora optou por utilizar para demonstrar de que

forma as respostas se interligam em grandes categorias. Um recurso visual que ajuda na compreensão de que a análise hermenêutica pressupõe um enredamento dos temas emergentes. A lista completa das Unidades de Significado está nos apêndices. (Apêndice M a Q).

Para cada categoria, vamos tecer nossas considerações dialogando com as citações dos trabalhos, as Unidades de Significado que emergiram da leitura e as contribuições dos teóricos fazendo uma análise que nos permita refletir acerca das questões e dos objetivos desta pesquisa. No caso das US, esta costura será referenciada conforme os exemplos do quadro abaixo:

Quadro 13 - Exemplo de Citação de US

Modo como aparece:	Referência
O ambiente e a cultura exercem influência nos relacionamentos interpessoais e intrapessoais (T1.US5)	O ambiente e a cultura exercem influência nos relacionamentos interpessoais e intrapessoais (Unidade de Significado 5 do Trabalho 1.
O ato pedagógico é importante no fortalecimento das articulações entre inteligência e afetividade (T6.US19)	O ato pedagógico é importante no fortalecimento das articulações entre inteligência e afetividade (Unidade de Significado 19 do Trabalho 6)

Fonte: A autora

Em outros momentos, ao invés das US optamos por utilizar a citação extraída do trabalho do pesquisador. Abaixo, dois exemplos de como será feita esta referência:

Quadro 14 - Exemplo de citação de texto do Trabalho

Modo como aparece	Referência
Sabemos que, apesar do grande interesse dos educadores na alfabetização emocional, esse gênero de treinamento é difícil de ser encontrado; a maioria dos professores, diretores e pais simplesmente nem sabem que ele existe (T2 /RÊGO, 2007, p.74)	Sabemos que, apesar do grande interesse dos educadores na alfabetização emocional, esse gênero de treinamento é difícil de ser encontrado; a maioria dos professores, diretores e pais simplesmente nem sabem que ele existe (citação extraída do Trabalho 2, publicado por Rêgo, no ano de 2007, contida na página 74)
Nas perguntas que tinham como objetivo mapear as dificuldades dos entrevistados em utilizar-se das capacidades emocionais em sala de aula, mostrou-nos que existem fatores impeditivos e eles basicamente apontam para duas linhas	Nas perguntas que tinham como objetivo mapear as dificuldades dos entrevistados em utilizar-se das capacidades emocionais em sala de aula, mostrou-nos que existem fatores impeditivos e eles basicamente apontam para duas linhas

distintas (T7/FERREIRA, 2008, p. 133)	distintas (citação extraída do Trabalho 7, publicado por Ferreira, no ano de 2008, contida na página 133)
---------------------------------------	---

Fonte: a autora

Neste enredo dialógico, vamos mapear o processo de inserção e manejo da temática da emoção no campo acadêmico brasileiro da educação; Indicar, a partir de teses e dissertações publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES na área de educação, como a temática da emoção foi abordada quanto aos contornos teóricos e preceitos metodológicos e Identificar e apontar possíveis contribuições da aquisição do conhecimento acerca das emoções para melhorar as relações interpessoais entre professores e alunos.

Iniciamos com a categoria Multiplicidade Conceitual. A seguir, vem Vários Olhares e Vários Caminhos, Relacionamentos, O papel da Escola e do Professor e Integralidade.

2.1 Categoria Multiplicidade Conceitual

Conforme demonstrado na Matriz das Unidades de Significado, surgiram cinco categorias a partir da relação dialógica entre as unidades de sentido e as conceituações teóricas sobre emoção, relacionamentos e integralidade. A categoria Multiplicidade Conceitual adveio a partir da primeira questão norteadora, que tratava de descobrir o que produção acadêmica considerava como sendo emoção e de nosso objetivo geral de mapear o processo de inserção e manejo da temática no campo acadêmico brasileiro da educação. Esta leitura nos revelou 61 Unidades de Significado que estão listadas no apêndice. (Apêndice N).

Há dois pontos principais com os quais procuramos dialogar. O primeiro é o uso de múltiplos conceitos para explicar e definir o que é uma emoção, sendo que houve autores que preferiram nem entrar no mérito sobre a definição do constructo já partindo para termos como

Inteligência Emocional ou Aprendizagem Emocional, o que redundou numa falta de clareza para a distinção do tipo de visão (se cognitiva, biológica, híbrida ou integral) adotada pelos autores. E este é um fato que consideramos fundamental. Deixar de apresentar este pano de fundo é imprescindível para elucidar quaisquer questões relacionadas a emoção e pode confundir ainda mais o raciocínio do leitor. O outro ponto que será debatido a partir da literatura encontrada é o surgimento da temática no campo brasileiro da educação.

Orientados por nossa primeira questão norteadora, buscamos entender qual a significação de emoção adotada pelos autores. E assim, como relatamos no estado da arte sobre a discussão do constructo emoção, esperávamos encontrar uma ampla discussão em torno da temática, ou ao menos, posições consolidadas de acordo com a linha de pensamento dos teóricos referenciados na literatura. No entanto, as respostas foram bem diferentes. Se praticamente não houve diferença entre os trabalhos quanto a epistemologia, o mesmo não se pode dizer quanto ao significado.

Epistemologicamente, os autores tiveram o cuidado de explicitar que emoção é uma palavra que vem do latim, *movere*, e que indica movimento. T1.US1 (MOTA, 2010) acrescentou que o prefixo e- da palavra acrescenta o sentido de “afastar-se”, ou seja, emoção está correlacionada ao sentido de movimento de afastamento, impulsos para agir. Porém, T6.US2 (NEVES, 2009) trouxe que analisando etimologicamente a palavra emoção, encontramos que ela provém do francês *émotion*, ação de mover. Neste caso, consideramos que, embora incompleta, a referência não se trata de um erro, visto que o francês é também uma língua latina.

Quanto ao significado, a discussão sobre o constructo foi bastante diversificada. Surgiram como embasamento teórico quinze autores diferentes, a saber: Beauport (1998), Carlson (2002), Damásio (2004), Delgado (1971), Ekman (2008), Goleman (1995; 2001; 2007); Kleinginna e Kleinginna (1981) apud Monte Serrat (2000), Le Doux (2001); Filliozat

(1998; 2008); Mayer e Salovey (2004); Oliveira (2001) Reuven Bar-On (2007), Santos (2000), Wallon apud Almeida e Mahoney (2007), Weisinger (1997). Separamos no quadro abaixo, os autores conforme os trabalhos:

Quadro 15 – Teóricos citados sobre Emoção

Teórico	Trabalho
Delgado (1971)	T1 / MOTA (2010)
Ekman (2008)	T1 / MOTA (2010)
Beauport (1998)	T2 / RÊGO (2007)
Santos (2000)	T2 / RÊGO (2007)
Weisinger (1997)	T2 / RÊGO (2007)
Goleman (1995; 2001; 2007)	T2 / RÊGO (2007); T3 / CORDEIRO (2012); T4 / MACHADO (2005); T6 / NEVES (2009)
Mayer e Salovey (2004)	T3/ CORDEIRO (2012)
Reuven Bar-On (2007)	T3/ CORDEIRO (2012)
Le Doux (2001)	T4 / MACHADO (2005)
Filliozat (1998; 2008)	T4 / MACHADO (2005); T8 / SILVA (2010)
Oliveira (2001)	T5 / CARDOSO (2004)
Kleinginna e Kleinginna (1981) apud Monte-Serrat	T6 / NEVES (2009)
Wallon apud Almeida e Mahoney (2007)	T7 / FERREIRA (2008)
Carlson (2002)	T8 / SILVA (2010)
Damásio (2004)	T8 / SILVA (2010)

Fonte: a autora

A grande variedade de teóricos referenciados ajuda a enriquecer ainda mais essa temática tão controversa e instigante. Porém, a literatura analisada mostrou-se falha exatamente neste ponto, ao não discutir a controvérsia, optando por não deixar clara a origem da definição de emoção, quanto a corrente de pensamento: se biológica, cognitiva, híbrida ou integral. A maior parte dos autores preferiu passar distante sem ao menos considerar sua importância para um entendimento amplo e conciso.

Entendemos que ao tratar somente do ponto de vista epistemológico, ou simplesmente não esclarecer ao leitor qual a origem da definição adotada de emoção, os autores não contribuem para elucidar um ponto importantíssimo dentro desta temática. Conforme

demonstramos por meio de Reeve (2001), há linhas de pesquisas diferentes com amplo embasamento, que produzem conhecimento sistemático e são seriamente consideradas.

Na tentativa de suprir essa lacuna quanto ao posicionamento sobre o conceito de emoção, voltamos nosso olhar para o quadro dos referidos teóricos a fim de compreender quais as perspectivas mais utilizadas, se a corrente de pensamento biológica, a cognitiva ou a que considera a emoção como um fenômeno híbrido, ou seja que mescla o biológico e cognitivo.

Poderíamos tomar essa quantificação simplificada como base e assumir que como Goleman foi o autor mais citado e ele pertence a uma corrente de neurocientistas que estudam as emoções, a perspectiva biológica é a mais aceita. Mas é preciso salientar que extrair citações não dá conta da complexidade do pensamento do autor/ pesquisador ou do teórico. Vamos citar como exemplo, um trecho de T1 (MOTA, 2010) para mostrar o quanto este caminho não é assertivo e pode conduzir o leitor a equívocos.

Em sua dissertação, T1 (MOTA, 2010) esclarece que optou deliberadamente por não entrar nas divergências teóricas afirmando que faria apenas uma diferenciação das terminologias.

Não pretendemos tratar do amplo arsenal teórico que fundamenta tais conceitos, porém, elucidaremos o que convém à concepção aqui entendida sobre as terminologia emoção, sentimentos e relações humanas. De antemão, exporemos uma compreensão que não simplifica tais termos à mera sinonímia, lugar-comum nos discursos informais. (T1/ MOTA, 2010, p.27)

Sendo assim, poderíamos buscar em seus referenciais teóricos o que foi dito sobre emoção. Encontraríamos citações de Delgado (1971):

As emoções são despertadas por estimulações sensoriais ou pela recordação de experiências previamente acumuladas que podem ser reconhecidas pessoalmente, por meio de introspecção, ou objetivamente, pela observação de manifestações

externas, devido à repetição de padrões típicos de respostas. (DELGADO, 1971, p. 17) (T1 / MOTA, 2010, p.28)

E também de Ekman (2008):

Paul Ekman definiu sua concepção sobre as emoções a partir de estudos sobre expressões emocionais. Com isso, chegou à conclusão de que as emoções se diferenciam de estados mentais, postos que podem, em sua maioria, emanar sinais que favorecem os outros perceber quando alguém está tocado por alguma emoção. Diferentemente, os estados mentais se formam mediante pensamentos. Outra característica pontuada por Ekman (In: LAMA; EKMAN, 2008) é que as emoções podem ser acionadas instantaneamente em menos de 0,25 segundos, o que implica dificuldade de a consciência acompanhá-las no momento de seu surgimento. (T1/ MOTA, 2010, p. 28-29)

Prosseguindo no texto, Mota (2010) optou por dialogar com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995), relacionando a importância de se dar atenção às emoções no desenvolvimento das inteligências intra e interpessoais.

Nas relações humanas, inteligências intra e interpessoais são fatores importantes no saber lidar com o humano. Emoções e sentimentos imbricam-se nas relações e merecem uma atenção cuidadosa, posto que, identificando, compreendendo e direcionando adequadamente as emoções e os sentimentos, o indivíduo é capaz de relacionar-se consigo mesmo e com os outros coerentemente com o desenvolvimento da humanidade que constitui o seu ser. (T1 / MOTA, 2010, p.32-33)

Chamamos a atenção para o fato de que a discussão sobre o constructo emoção foi finalizada e em seguida o enfoque foi direcionado para a importância do manejo da emoção. Então, erroneamente poderíamos deduzir que por ter utilizado dois teóricos que citam a evolução biológica da emoção, a autora estaria privilegiando também esta perspectiva. O que incorreria num erro crasso, visto que sua dissertação defende a integralidade como meta de formação humana, e portanto, preconiza o fim do rompimento da dualidade mente e corpo e considera o Homem em suas múltiplas dimensões.

Por isso, salientamos novamente a importância de deixar explícita no texto a perspectiva a ser considerada. Para uma temática tão controversa, é muito pouco citar autores sem situar a origem do pensamento. Talvez, as emoções estejam tão enrijadas na natureza humana que defini-las esteja sendo considerado como desnecessário. Mas, não obstante o tempo ou a meta impossível de dar conta de todas as teorias num único trabalho, para este caso específico, consideramos que seria de grande valia, imprescindível, até, situar o leitor de forma mais exata possível.

A conceituação de emoção, trazida por Reeve (2001) e que adotamos aqui trata-se de um constructo que requer uma visão interdisciplinar, integral e sem separações efetivas, somente didáticas. Dialogando com os teóricos da literatura analisada, podemos dizer que aproxima-se mais da trazida por Almeida e Mahoney (2007), que ao discutir afetividade e aprendizagem em Wallon discorrem sobre a emoção como sendo a exteriorização e a expressão corpóreo-motora da afetividade.

É o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural. As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem padrões posturais para medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza, etc. A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais. Ela estimula o desenvolvimento cognitivo e, assim, propicia mudanças que tendem a diminuí-la.. (ALMEIDA E MAHONEY, 2007 p. 17-18)

Observamos, com base nesta revisão bibliográfica, que o conceito de emoção ainda está em construção, ou pelo menos em busca de um consenso. E esperamos que este trabalho possa contribuir para avançar neste ponto.

Nossa segunda consideração é sobre a época da inserção da temática no campo educacional brasileiro. De acordo com Reeve (2001), a discussão científica sobre o que é emoção começou em meados dos anos de 1940 e até os dias de hoje não é consensual.

Permanecem fortes argumentos científicos que justificam a origem das emoções como fenômenos biológicos, cognitivos ou híbridos. Já as funções das emoções ganharam maior relevância a partir da obra de Daniel Goleman publicada pela primeira vez em 1995 e que tornou popular o termo Inteligência Emocional cunhado originalmente pelos psicólogos americanos Mayer e Salovey, em 1990.

Mesmo nos Estados Unidos, a inserção dos estudos científicos de projetos que ensinam sobre as emoções e que tem como locus a área da educação não foi tão imediata. De acordo com dados publicados pela rede colaborativa (CASEL) que foi criada para encabeçar os projetos de Educação Social e Emocional (SEL) naquele país, este acompanhamento tem se tornado sistemático nos últimos dez anos. Ao que parece, o interesse de ampliar as pesquisas e o debate sobre as emoções atingiu antes às empresas e corporações, conforme podemos deduzir a partir das publicações do próprio Goleman, que depois de Inteligência Emocional em 1995, lançou outras obras de semelhante repercussão voltadas para este público, como *Trabalhando com a Inteligência Emocional* (2001).

Deste ponto inicial, a pesquisa educacional brasileira não ficou tão distante. O levantamento que fizemos no Banco de Teses da CAPES demonstrou que os primeiros trabalhos publicados foram no ano de 2002⁴. Duas dissertações de mestrado; uma na Universidade Federal da Bahia, cujo título é *Emoções e sentimento na escola: um estudo em uma certa dimensão do domínio afetivo*; e outra na Universidade de São Paulo, cujo título é *Trabalho de reeducação quanto à comunicação oral de crianças com alterações sensório-motoras de origem sindrômica (0 a 3 anos): enfoque na orientação às mães*. Infelizmente, embora tenhamos feito várias tentativas, como já relatamos, não conseguimos nenhuma cópia

⁴ Lembrando que estamos trabalhando com o material disponível no meio digital.

digital para leitura. O trabalho mais antigo que conseguimos data de 2004 e é por ele que fizemos nossas análises.

De acordo com os dados coletados e disponíveis eletronicamente para consulta, a temática da emoção na educação foi inserida no ano de 2004 por Cardoso, a partir de uma dissertação de Mestrado realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Cardoso (2004) sintetiza sua obra apresentando-a da seguinte forma:

O trabalho tem o objetivo de esclarecer a carência brasileira frente ao conhecimento insuficiente de alguns profissionais da educação sobre a Aprendizagem Emocional de algumas escolas públicas. Também citamos a importância que a Aprendizagem Emocional tem para a emancipação do homem. O trabalho deverá fornecer às pessoas informações para a construção de um sentido crítico relacionado com o tema. (T5/ CARDOSO, 2004, p.9)

Procuramos dialogar com o trabalho a partir de nossos questionamentos e novamente nos detivemos na importância de situar o que é emoção quanto ao tipo de visão. No caso de Cardoso (2004) explicitamente houve a escolha de usar somente uma definição epistemológica e relacioná-la com o termo popularizado por Goleman, Inteligência Emocional.

Segundo a enciclopédia Encarta, em psicologia, a emoção é um termo que designa uma reação que comporta modificações fisiológicas, como variação do pulso, atividade hormonal ou aumento da temperatura corporal, que estimula o indivíduo e o prepara para agir. (T5.US3)

No entender de Cardoso (2004), Goleman mistura dois termos que não são passíveis de serem relacionados de tal forma. Ele optou por utilizar o termo Aprendizagem Emocional que define assim:

Aprendizagem Emocional é um conjunto de habilidades que o indivíduo adquire para auxiliar no desenvolvimento das suas emoções e sentimentos, ensinando-o a manifestá-las de uma maneira melhor, orientando o indivíduo a ter um autocontrole sobre o seu comportamento emocional. (T5.US7)

Ao nosso ver, essa crítica feita por Cardoso (2004) poderia ser melhor fundamentada se ele tivesse se aprofundado na significação de emoção, ao invés de ter definido o termo somente epistemologicamente. E ainda é preciso dizer aqui que o trecho da fonte citada (Enciclopédia Encarta) não traz a visão completa da própria psicologia, que tem uma ampla discussão sobre como se definir uma emoção.

Finalizamos esta categoria, pensando também no quanto seria útil que mais dissertações e teses estivessem disponíveis eletronicamente para leitura e análise. Uma temática tão efervescente como as emoções em um campo tão fértil quanto a educação merece maior atenção e estudos sistematizados.

2.2 Categoria Vários Olhares e Vários Caminhos

Esta é uma categoria emergente das singularidades que encontramos nas formas de se pesquisar a emoção no campo educacional. A pesquisa em educação já é por si só carregada de aspectos únicos por estar inserida no grupo de Ciências Humanas, visto que o sujeito do estudo confunde-se com o objeto, não se permite a formulação de leis, apenas teorias e princípios e é preciso considerar que as relações sociais estabelecidas entre as pessoas ou grupos estão sujeitas às variáveis do comportamento humano.(MALHEIROS 2011). Nesta tecitura, optamos por utilizar as citações dos trabalhos ao invés das Unidades de Significado (que podem ser vistas no apêndice O), dada a grande dispersão de informações.

Quanto ao tipo de pesquisa, houve predominância da abordagem qualitativa. Esta investigação permite o emprego de diferentes concepções filosóficas, estratégias, métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. (CRESWELL, 2010). Enxertamos citações que exemplificam o que encontramos.

No intuito de alcançar os objetivos propostos, optamos por um estudo de natureza exploratório-descritiva com abordagem qualitativa na análise de suas informações. (T2 / RÊGO, 2007, p.84)

Para T8 (SILVA, 2010), a pesquisa qualitativa também foi a melhor opção:

Tendo em vista o nosso objeto de estudo e os pressupostos teóricos que assumimos, decidimos pela condução de um plano de trabalho flexível e aberto às situações não planejadas que emergem na condução da pesquisa na escola, cujos caminhos vão se definindo e se modificando no decorrer da nossa permanência em campo. Pautadas nessas considerações, decidimos pela utilização da abordagem qualitativa, pois atende as exigências da nossa investigação, bem como nos fornece instrumentos de compreensão e análise do campo de pesquisa. (T8 / SILVA, 2010, p.60)

A única exceção foi T3 (Cordeiro/2012) que para atingir seus objetivos optou por uma abordagem mista e nos procedimentos técnicos mesclou instrumentos qualitativos e quantitativos. Provavelmente, por se tratar de uma tese, a autora buscava uma compreensão mais ampla dos seus problemas de pesquisa e por isso, optou por combinar os dois ao invés de utilizá-los separadamente.

Nos trabalhos de abordagem qualitativa, quanto aos procedimentos técnicos houve a Pesquisa Participante foi preferida por 3 autores: T1/MOTA, 2010; T4/MACHADO, 2005 e T6/NEVES, 2009. Outros dois, T2/RÊGO/ 2007 e T5/CARDOSO/2004, mesclaram pesquisa-ação e pesquisa bibliográfica e T8/ SILVA, 2010 optou por realizar um Estudo de Caso.

T1 (MOTA, 2010) que averiguou comparativamente as implicações do currículo PATHS e do Treinamento ACE, optou utilizar como instrumentos a entrevista, o diário de registro e a observação participante. Os sujeitos foram selecionados em três distintos ambientes escolares da rede pública do Recife, Pernambuco.

Tais observações no locus escolar tiveram o propósito de verificar a incidência do descontrole emocional nas relações das crianças e a influência da ação docente na

contenção, ou não, de tal incidência. [...]Além das etapas apresentadas, foram realizadas com as professoras de cada turma entrevistas semi-estruturadas que objetivaram a verificação das impressões que as mesmas indicaram sobre o desenvolvimento relacional e emocional de suas turmas, antes e depois da nossa presença no campo escolar. (T1/ MOTA, 2010, p. 108)

A opção metodológica de T2 (RÊGO, 2007) foi a pesquisa-ação, precedida por uma pesquisa bibliográfica que foi realizada para facilitar o planejamento da mesma. Foram realizadas oficinas na cidade de Salvador, Bahia, das quais participaram 14 docentes, 1 coordenador e a pesquisadora.

Foram utilizadas como técnicas de levantamento das informações a observação participante, os questionários de entrada e saída, aplicados na primeira e antepenúltima oficina, entrevista coletiva semi-estruturada, realizada no penúltimo encontro, assim como entrevista individual realizada com o Coordenador das oficinas. Os resultados das oficinas constituíram-se em um plano de ação que visou disseminar os estudos da educação emocional nas escolas. (T2/ RÊGO, 2007, p.91)

T3 (CORDEIRO, 2012) que mesclou procedimentos qualitativos e quantitativos realizou a implementação dos componentes com 206 participantes de turmas dos cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Recife

Da pesquisa quantitativa, utilizamos como instrumento uma Escala de Atitudes Tipo Likert por nós elaborada, aplicada e testada por meio de métodos estatísticos amplamente utilizados nas ciências sociais e na psicologia. Do ponto de vista qualitativo, utilizamos entrevistas semi-estruturas com sujeitos escolhidos mediante máxima e mínima pontuações na escala aplicada e relatos dos alunos sobre a compreensão dos conteúdos estudados e dos seus exercícios de auto-observação e automonitoria. (T3 / CORDEIRO, 2012, p. 172-173)

Os sujeitos de pesquisa de T4 (MACHADO, 2005) foram três grupos distintos que convivem em diferentes campos no espaço escolar na cidade de Curitiba, Paraná. Os grupos incluem cinco professoras do curso de Pedagogia que lecionam disciplinas voltadas para o ensino fundamental, cinco professoras da educação fundamental de escolas públicas e

particulares e seis formandas do curso de pedagogia. A autora, elaborou um protocolo de entrevistas que foram realizadas em três fases.

A coleta das contribuições dos participantes foi trabalhada da seguinte forma: num primeiro momento foi organizado todo o material recolhido, num segundo momento foi feita uma análise do material, na tentativa de agrupá-lo de acordo com algumas características apresentadas. [...] no terceiro momentos as possíveis relações e coincidências das contribuições foram novamente reestudas, para uma nova reelaboração das características e tendências das respostas . Num quarto momento as contribuições foram selecionadas e relacionadas ao referencial teórico investigado. (T4 / MACHADO/ 2005, p.90)

T5 (CARDOSO, 2004) realizou uma pesquisa participante com questionários e entrevistas para 60 professores e 300 alunos de três escolas públicas, sendo duas no Estado de São Paulo e uma no Estado de Santa Catarina. Ele também realizou práticas culturais como teatro, coral, festival de música, exposição de trabalhos de arte, concursos de dança, poemas e desenho e chamou estas atividades de programa de aprendizagem emocional.

O objetivo das atividades artísticas era o de dar a oportunidade aos alunos das escolas que a pesquisa de campo foi realizada, de demonstrarem as suas capacidades artísticas, dando espaço nas atividades escolares, para que as atividades artísticas pudessem ser realizadas. A nossa pretensão com estas, era de que os alunos se sentissem amis valorizados e pudessem aumentar a sua auto-estima e o seu complexo de inferioridade e que os alunos dirigissem as suas energias (sejam estas sexuais, conflitivas, etc), para outras atividades prazerosas e educativas. (T5 / CARDOSO, 2004, p. 127)

Os locais das entrevistas semi-estruturadas de T6 (NEVES/2009) foram escolas da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, sendo uma da rede municipal e outra particular. As entrevistas foram realizadas com oito professores que tinham formação superior em artes visto que a autora tinha como objetivo investigar a forma como os arte-educadores entendem a arte enquanto canal de comunicação entre o mundo interior e o mundo exterior, e aferir o nível de potencialidade da arte como expressão de afetividade. Ela própria atua nas instituições escolhidas como professora da Educação Artística e considera que este foi um

fator decisivo na obtenção das respostas, “pois não constatamos constrangimentos nas entrevistas concedidas”. (T6 / NEVES, 2009, p.70)

T7 (FERREIRA, 2008) direcionou sua pesquisa a seis professores do curso de Administração nas duas faculdades onde ele mesmo leciona, no Estado de São Paulo. Ele aplicou uns questionários exploratório dirigido que tinha como objetivo “estabelecer o grau de intimidade dos professores pesquisados para com as dimensões emocionais e suas respectivas dificuldades em praticá-las dentro da sala de aula”. (T7/ FERREIRA, 2008, p. 112)

O estudo de caso de T8 (SILVA, 2010) combinou vários instrumentos de coleta de dados: observação, entrevista semi-estruturada, diário e filmagem. A pesquisa foi realizada em uma turma de nível V de educação infantil com 28 alunos numa escola pública de Natal, no Rio Grande do Norte. Interessada em investigar as contribuições da leitura de literatura infantil na problematização das experiências e conflitos emocionais de crianças de educação infantil, a pesquisadora realizou 17 sessões de leitura de contos clássicos, contemporâneos, fábulas e lendas, com a utilização de diferentes estratégias didáticas.

A seleção desses textos ocorreu porque acreditamos que os referenciais teóricos escolhidos auxiliariam a professora a se acerrar de conhecimentos específicos sobre a importância da leitura de literatura, como também sobre sua natureza formativa e problematizadora das experiências, emoções e conflitos humanos, compreendendo-a em seu caráter eminentemente experiencial. Essa fundamentação teórica, proposta à professora e que norteou seu desempenho na execução das aulas de leitura, ofereceu ao experimento maior rigor metodológico e aproximação da prática desenvolvida pela professora com a concepção de ensino de literatura proposta na pesquisa. (T8/ SILVA, 2010, p. 73)

Ao refletir sobre o contexto desta categoria, notamos que a prevalência da pesquisa participante sugere a compreensão da importância das relações no âmbito pedagógico, inclusive entre pesquisadores e os sujeitos pesquisados. A realização de intervenções aponta

como sendo viável a possibilidade de ensinar o manejo das emoções também aqui Brasil, bem como já acontece nos Estados Unidos, de acordo com os dados compilados pelo CASEL, ou as experiências aplicadas no Chile e no Canadá.

A seguir, mais uma categoria emergente da leitura dos trabalhos, relacionamentos.

2.3 Categoria Relacionamentos

A análise dos dados nos permitiu visualizar algumas conclusões que são comuns a todos os trabalhos pesquisados quando se trata da influência das emoções na forma de se relacionar. Então, das 32 Unidades de Significado (apêndice P), emergiram duas subcategorias que tratam de relacionamentos: **Relacionamentos Interpessoais e Relacionamentos Intrapessoais**. Dado os objetivos, nosso enfoque principal são as relações interpessoais, mas como ambas estão imbricadas surtindo efeitos uma sobre a outra, não vamos deixar de analisar as relevantes considerações levantadas sobre as relações intrapessoais a partir das leituras dos dados construídos. E somente, por uma por uma questão didática, vamos analisá-las separadamente.

Relacionamentos Interpessoais

Nossa segunda questão norteadora que perguntava sobre os referenciais teóricos utilizados para entender os relacionamentos interpessoais nos levou a encontrar elementos contundentes a respeito da importância das relações com o outro, especialmente no ambiente educativo. Ao nosso ver, mais interessantes e com maior valor de contribuição para o objetivo desta pesquisa até que as próprias diferenciações entre as fontes referenciadas.

Os teóricos utilizados foram bastante variados, e de certa maneira, convergentes quanto a explicar os relacionamentos interpessoais. Foram citados 28 autores e mais de 50 obras diferentes, sendo que uma delas é uma página de internet. No quadro abaixo, sintetizamos estas informações.

Quadro 16 - Teóricos e Obras citados sobre Relacionamentos

Teórico	Obras
Bauman (2007)	BAUMAN, Zygmunt. Vida Líquida. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
Behrens (1996; 2000)	BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica. 1a ed. Curitiba: Champagnat, 1996 _____. O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. 2a ed. Curitiba: Champagnat, 2000
Capra (2001)	CAPRA, Fritjof. A Teia da Vida 5a ed. São Paulo: Cultrix, 2001 _____. As Conexões Ocultas. 3a ed. São Paulo: Cultrix, 2002
Crema (1995)	BRANDÃO, Dênis; CREMA, Roberto. O novo paradigma holístico. São Paulo: Summus, 1991
Del Nero (2003)	DEL NERO, Sonia. - Conflitos intrapsíquicos. São Paulo: Vetor, 2003.
Durkheim (1999)	DURKHEIM, Émile. Da Divisão do Trabalho Social. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999 2a ed.
Edgar Morin (2002, 2003, 2004)	MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2003 _____. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento 9a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004 MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
Freud (1971)	FREUD, Sigmund. Cinco Lições de Psicanálise. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda; 1969 _____. Três Ensaio sobre a Sexualidade. São Paulo: ed. LBL, 1971
Gardner (1995; 1994)	GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. _____. A Criança Pré-escolar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1994
Goleman (1999; 2001; 2004)	GOLEMAN, Daniel. Trabalhando com a Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. _____. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. 45. edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. _____. Entrevista com Daniel Goleman, cedida pela Editora Objetiva (Revista Ser Humano). 2004. Disponível em: < http://www.abrae.com.br/entrevistas/entr_gol.htm >. Acesso em: 20

	fev. 2008.
Greenberg e Kusché	KUSCHÉ, C. A.; GREENBERG, M. T. The PATHS Curriculum – Promoting Alternative Thinking Strategies. 7 Vols. South Deerfield, MA (USA): Channing L. Bete Co. 1994.
Jung (2007; 2008)	JUNG, Carl G. Aion: estudos sobre o simbolismo do si-mesmo. Tradução: Dom Mateus Ramalho Rocha. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008a _____. Fundamentos da Psicologia Analítica. Tradução: Araceli Elman. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008b. _____. O Eu e o Inconsciente. Tradução: Dora Ferreira da Silva. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007a. _____. Psicologia do Inconsciente. Tradução: Maria Luisa Appy. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007b.
López Quintás (2003)	LÓPEZ QUINTÁS, A. El secreto de una vida lograda: curso de pedagogia Del Amor y la Familia. Madri: Ediciones Palabra, 2003
Marx e Engels (1997)	MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. O Manifesto do Partido Comunista. Rio de Janeiro: Ed: Paz e Terra, 1997
Patricia A. Jennings, Richard Brown, Christa Turksma, Deborah Schoeberlein e David Rome, (o Treinamento ACE)	< www.garrisoninstitute.org >, consulta realizada em 12/11/2008.
Pedreira (1997)	PEDREIRA, Antonio. A hora e a vez da competência emocional; levando inteligência às emoções. Salvador: Casa da Qualidade, 1997.
Piaget (apud Saltini, 2002; apud Lima 1990; 2001)	SALTINI, Cláudio J. Afetividade e inteligência: a emoção na educação. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza. Periódico EM Aberto – Brasília: ano 9, no 48, out/dez/ 1990.
Santos (2000)	SANTOS, Jair de Oliveira. Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.
Silveira (1989)	SILVEIRA, Paulo e DORAY, Bertrand. Elementos para uma Teoria Marxista da Subjetividade. São Paulo: ed. Vértice, 1989
Sluyter (1999)	SALOVEY P.; SLUYTER D. J. (Orgs.). Inteligência emocional na criança: aplicações na educação e no dia-a-dia. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
Soares (1998; 2006)	SOARES, Noemi Salgado. A comunicação dialógica para o desenvolvimento humano. Revista da Fundação Visconde de Cairu, Salvador, ano 1, n. 1, p. 145-171, 1998. _____. Educação transdisciplinar e a arte de aprender: A pedagogia do autoconhecimento para desenvolvimento humano. Salvador: EDUFBA, 2006.
Steiner e Perry (2001)	STEINER, Claude; PERRY, Paul. Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
Telles (2006)	TELLES, Luiza S. O que é psicologia. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos)
Tognetta (2003)	TOGNETTA, Luciene R. Paulino A Construção da Solidariedade e a Educação do Sentimento na Escola. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2003
Valle (2003)	VALLE, Edênio. Educação Emocional São Paulo: Olho D'Água, 2003
Vieira (2007)	VIEIRA, Gilson. A construção das bases para o desenvolvimento de um software CBT tendo como conteúdo central um teste de avaliação da inteligência emocional. 2003. 108 f. Dissertação (Mestrado em

	Engenharia de Produção) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: < http://teses.eps.ufsc.br/Resumo.asp?5184 >. Acesso em: 25 maio 2007a.
Vygotsky (2006) (apud Arantes 2003; apud Oliveira e Rêgo 2003)	VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006. VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991. _____. Pensamento e Linguagem. Tradução de Jeferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991. VIGTOSKY, Lev. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001 ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.
Wallon (1985; 2007)	WALLON, Henri. Origem do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1985 MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda (Org.). Henry Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2007. WALLON, Henri. Evolução psicológica da criança. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
Wilber (1990; 2001; 2004; 2006; 2007; 2008)	WILBER, Ken. O Espectro da Consciência. Tradução: Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1990. _____. O Olho do Espírito: uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco. São Paulo: Cultrix, 2001 _____. O Projeto Atman: uma visão transpessoal do desenvolvimento humano. Tradução: Carmem Youssef. São Paulo: Cultrix, 2004. _____. A União da Alma e dos Sentidos: integrando ciência e religião. Tradução: Afonso Texeira Filho. São Paulo: Cultrix, 2006a. _____. Espiritualidade Integral: uma nova função para a religião neste início de milênio. Tradução: Cássia Nasser. São Paulo: ALEPH, 2006b. _____. Psicologia Integral: consciência, espírito, psicologia, terapia. Tradução: Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2007. _____. A Visão Integral: uma introdução à revolucionária abordagem integral da vida, de Deus, do universo e de tudo mais. Tradução: Carmem Fischer. São Paulo: Cultrix, 2008.

Fonte: a autora

A partir de uma análise das citações elencadas pelos autores pesquisados sobre as obras, percebemos que independentemente de sua origem, se nacional ou estrangeiro, a linha mestra era de ressaltar as relações interpessoais como uma capacidade a ser desenvolvida, aprendida e ter sua importância reconhecida com forte influência no modo de vida e no

cotidiano dos sujeitos. Resgatamos um trecho de um teórico utilizado por T7 (FERREIRA, 2008) que embasa esta visão:

Para Valle (2003, p.56), Inteligência Interpessoal é definida como sendo “a capacidade de compreender as demais pessoas, captando de maneira empática o que sentem, como trabalham, como se pode entrar dentro do seu mundo de percepções e interesses e valores e, comunicar-se melhor com elas.” (T7/ FERREIRA, 2008, p.76)

E outro de T2 (RÊGO, 2007):

Segundo Pedreira (1997, p.127), a inteligência interpessoal é a base da inteligência emocional e significa a capacidade de o indivíduo entender outros indivíduos: “[...] o que os motiva, como trabalham, como trabalhar cooperativamente com eles; e se apóia na capacidade intrapessoal empática em reconhecer nos outros: desejos, sentimentos, emoções ocultas ou manifestas, intenções e reagir apropriadamente.” Em síntese, expressar sua emoção na hora e de forma correta. (T2 / RÊGO, 2007 p.36)

Os dados nos levam a inferir que não há controvérsias sobre o conceito de relações interpessoais e sua importância como capacidade para potencializar a convivência harmônica entre os pares, seja na escola ou não. Há consonância com o pensamento que seguimos a partir dos estudos de Reeve (2001, p. 77) para quem:

Todos temos necessidade de pertencer a algo. Todos desejamos interagir socialmente. Todos queremos ter amigos, e fazemos o que for preciso para iniciar e conservar relações calorosas, próximas e afetuosas com os outros. Todos queremos que os outros nos compreendam como indivíduos, e também queremos que as outras pessoas nos aceitem e valorizem. Desejamos que os outros nos reconheçam e sejam capazes de responder às nossas necessidades. Desejamos ter relações com as pessoas a que, de maneira real e honesta, confiamos nosso bem-estar. Também queremos que nossas relações sejam recíprocas, uma vez que é de nosso interesse não só que nós estabeleçamos relações de proximidade, de resposta e de afeto, mas que também as outras pessoas desejem ter esse mesmo tipo de relação conosco. Esse desejo de ter relações com os indivíduos estende-se também às relações com os grupos, com as organizações e com as comunidades. Em outras palavras temos necessidade de relacionamento. (REEVE, 2001, p. 77)

Conforme dissemos, a partir do estabelecimento de um diálogo com o material selecionado, emergiram significativas contribuições que nos ajudam a elucidar os objetivos de pesquisa aqui tratados, bem mais do que a diferenciação da linhagem teórica quanto ao estudo dos relacionamentos. Dessa forma, gostaríamos de apresentá-las no intuito de enriquecer a tecitura da análise.

Os trabalhos destacam um entendimento comum de que as emoções e os sentimentos orientam o modo como as relações humanas vão ser estruturadas (T1.US4) e que a aprendizagem socioemocional é uma ferramenta que demonstra a possibilidade de desenvolver competências sociais e emocionais (T1.US12). Levando o lócus das considerações para o ambiente escolar, os autores pesquisados ressaltaram que o conhecimento acerca do manejo das emoções ajuda positivamente na relação dos professores com os alunos e os colegas de trabalho (T1.US8).

T6 (Neves, 2009) corroborou destas informações através da perspectiva de Vygotsky:

No ambiente escolar as emoções e sentimentos mais latentes se verificam nas relações de afeto, que se estabelecem entre alunos e professores. Vygotsky considera a emoção um impulso gerador de uma ação, ou um inibidor dela. Entende que as emoções organizam o comportamento. Segundo ele, o professor terá êxito se atingir o sentimento do aluno. Assim haverá estímulo para que abandone a inércia e —se mova em busca do conhecimento. O início do trabalho educativo está na emoção, no interesse (ARANTES, 2003). (T6 / Neves, 2009, p.22)

Dialogando com o pensamento de Marchesi (2008, p.97) para quem “o trabalho no ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com os alunos e com outros colegas, razão pela qual as experiências emocionais são permanentes”, há uma questão crucial emergente e que já foi investigada pelo mesmo autor: Por que uma questão central na educação tem sido tão pouco estudada?

A tradicional dicotomia entre o corpo e a alma, entre a razão e as emoções, na qual a um dos pólos são atribuídas as possibilidades e ao outro os riscos e perigos, é algo que tem se mantido durante muitos anos na pesquisa educacional. Não é de se

estranhar, portanto, que durante muito tempo tenha se sustentado a tese que, se conhecemos o pensamento ou as ideias dos professores, vamos poder compreender sua prática, com o conseguinte esquecimento da dimensão emocional. A emoção tem sido considerada em muitas ocasiões como imprópria para os professores, destrutiva, origem de muitas injustiças e conflitos. Entre as crenças de pesquisadores e professores estava a de considerar que um bom professor é aquele que tem sob controle a esfera emocional. (MARCHESI, 2008, p.99)

Acontece que esquecer a esfera emocional está fora do campo das possibilidades. Mesmo os teóricos ligados às perspectivas biológicas no estudo da emoção reconhecem que elas exercem influência nos relacionamentos cotidianos.

Como as emoções estão no centro de toda a relação importante que temos, devemos ficar atentos com relação ao sentimento dos outros. [...] Às vezes, isso significa perguntar à pessoa a respeito da emoção identificada, reconhecendo como a pessoa está se sentindo ou recalibrando suas próprias reações, levando em consideração o que você percebeu. Sua resposta dependerá da outra pessoa e da história da sua relação com ela. (EKMAN, 2011, p. 12)

A literatura analisada dialoga com esta afirmação de Ekman (2011) ao considerar que o ser emocionalmente educado é capaz de lidar com as emoções de modo a desenvolver seu poder pessoal e a criar maior qualidade de vida no ambiente que o cerca (T2. US16). E que um dos obstáculos para a resolução dos conflitos está em não reconhecer as forças básicas e as emoções e sentimentos relacionados a eles (T8.US11).

Para T5 (CARDOSO, 2004) e T6 (NEVES, 2009), a escola pode ser de grande valia neste processo porque para as pessoas terem uma ação positiva dentro dos seus relacionamentos, é necessário ter uma certa base emocional e esta é formada em princípio pela família, mais tarde por outras instituições sociais, como a escolas (T5.US21) e a alfabetização emocional dos professores pode melhorar a relação com os alunos e com toda a comunidade (T6.US22).

T1 (MOTA, 2010), ao refletir sobre seu objetivo de pesquisa, sintetiza esta importância.

Entender o processo de desenvolvimento humano do aluno é imprescindível para o conhecimento do professor, neste sentido, tomamos como relevante um educador que revele em sua prática a congruência entre suas atitudes e ensinamentos. Assim, quando falamos sobre ensinar os alunos a desenvolver a intimidade com suas emoções de modo a torná-los indivíduos hábeis nas relações humanas, com um autocontrole ponderado, conscientes de suas emoções e as de outrem, capazes de tomar decisões com sabedoria, terem discernimento ao lidar com problemas e conflitos, pressupomos essas características já desenvolvidas ou em desenvolvimento no educador. (T1 / Mota, 2010, p. 171)

Lembramos nesta reflexão da teoria dos Quatro Quadrantes de Wilber, que explicita a correlação do lado interior, (as dimensões subjetiva e objetiva do indivíduo) e o lado exterior (as dimensões social e cultural) ponderando que as relações existem desde o nascimento e são bem maiores e amplas do que costumamos ter consciência. “Uma pessoa que é parte de uma família, que é parte de uma comunidade, que é parte de uma nação, que é parte do globo terrestre e assim por diante.” (WILBER (2007, p. 21).

É lícito portanto, inferir que a administração de relacionamentos na escola é também um foco importante da tarefa pedagógica (T2.US15) porque também ajudará a desenvolver a confiança do sujeito em si mesmo, conforme a citação que extraímos de T6/Neves (2009, p. 27):

Toda prática verdadeiramente pedagógica tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do eu. Sua intenção, portanto, tem de ser levar o aluno a fortalecer a auto-estima, ter confiança em si e nos outros, ter respeito próprio. E, assim fortalecido, pode ser solidário em suas relações. (Wallon, 19--., apud MAHONEY E ALMEIDA, 2007, p.85)

Entendemos, com base nos estudos analisados e nas teorias apreendidas que há necessidade de incorporar as emoções nas relações estabelecidas na vida educacional. As Unidades de Significado que emergiram a partir da leitura dos autores brasileiros citados nesta pesquisa corroboram esta urgência. E comparando com os resultados dos programas de

Social and Emotional Learning (SEL) nas escolas dos Estados Unidos enumerados por Goleman (2007, p.298-299), percebemos que há aqui também possibilidades de realização.

Como forma de elencar as evidências, montamos o quadro que se segue:

Quadro 17 - Comparação dos resultados de programas de alfabetização emocional entre Brasil e Estados Unidos - relações interpessoais

Estados Unidos (Fonte: GOLEMAN, 2007)	Brasil (Fonte: dados da pesquisa)
- Maior capacidade de analisar e compreender relacionamentos	- As emoções e sentimentos orientam o modo como as relações humanas vão ser estruturadas. (T1.US4) - O conhecimento acerca do manejo das emoções ajuda positivamente na relação dos professores com os alunos e os colegas de trabalho. (T1.US8)
- Melhor na solução de problemas em relacionamentos - Mais assertivo e hábil no comunicar-se	- A compreensão das emoções e das relações interpessoais promovem maior compreensão dos aspectos individuais. (T3.US16)
- Melhor no ouvir dos outros - Maior capacidade de adotar a perspectiva do outro - Melhor empatia e sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros	- A empatia acontece sem a percepção consciente das pessoas e quando não acontece, elas se sentem ligeiramente desconfortáveis. (T2.US14)
- Melhor na solução de conflitos e negociação de desacordos - Mais preocupado e atencioso - Mais procurado pelos colegas - Mais benquisto; amistoso e envolvido com os colegas	- A aprendizagem socioemocional é uma ferramenta que demonstra a possibilidade de desenvolver competências sociais e emocionais. (T1.US12)
- Mais “pró-social” e harmonioso em grupos - Mais democrático no lidar com os outros	- No ambiente escolar as emoções e sentimentos mais latentes se verificam nas relações de afeto que se estabelecem entre alunos e professores. (T6.US5)

Fonte: a autora

A nossa intenção ao montar este quadro não está em comparar a exatidão das respostas, mas em mostrar que os programas aplicados aqui podem levar a resultados positivos semelhantes. Quando Goleman (2007) traz à tona benefícios do SEL como maior capacidade de analisar e compreender relacionamentos, podemos inferir que entre estes aspectos estão entender que as emoções e os sentimentos orientam as relações humanas e que

conhecer o manejo das emoções irá facilitá-las. Dizer que um aluno se tornou mais assertivo e hábil ao comunicar-se, sem dúvida, equivale a dizer que ele tem maior compreensão de suas emoções e de como relacionar-se com os outros.

Relacionar-se com outras pessoas significa aproximar-se delas para atender necessidades ou trocar informações. (SANTOS, 2000, p.186). E o mundo emocional que se respira no ambiente escolar é reflexo desta dinâmica inter-relacional entre professores, alunos e a comunidade que podem gerar conflitos ou satisfações.

Essa perspectiva nos levar a refletir e provocar um diálogo sobre o entendimento dos trabalhos a respeito das influências das emoções nas relações intrapessoais.

2.3.1 Relacionamentos Intrapessoais

Conforme Reeve (2001), as relações que não envolvem o afeto, a apreciação, a aceitação e a valorização não satisfazem à necessidade de relacionamento.

Na dialética pessoa-ambiente, a pessoa utiliza suas necessidades psicológicas inerentes para comprometer-se com o ambiente, e o ambiente às vezes apoia esses recursos internos do indivíduo e outras vezes os frustra ou ignora. (REEVE, 2001, p.81)

A escola é um ambiente dialético no qual alunos, professores, pais, direção e demais sujeitos vão estabelecer relações procurando uma comunhão com suas necessidades psicológicas. T5 (CARDOSO, 2004) esclareceu a evidência deste aspecto:

Em nossa pesquisa pudemos identificar realmente que o estado emocional das pessoas vai se complicando à medida que a pessoa aumenta o número dos seus relacionamentos. (T5/CARDOSO, 2004, p.97)

E T2 (Rêgo, 2007) também mostrou similaridade com este pensamento.

Para poder respeitar o outro e a si mesmo é necessário o ser humano vivenciar o processo vivo do autoconhecimento. Sem o autoconhecimento não há respeito. Sem respeito não há autoconhecimento. Sem os espelhos das relações a pessoa não pode autoconhecer-se e conhecer o outro. Para poder respeitar o outro é fundamental o indivíduo ficar de frente (enfrentar) com a sua vulnerabilidade e insegurança ontológico-humana: a insegurança de ser um ser humano inacabado. (SOARES, 1998, p.169 – T2/ RÊGO, 2007, p.46)

Outras Unidades de Significado que encontramos nesta análise apontam também nessa direção afirmando que quanto melhor o autoconhecimento e maior consciência de sua unidade, mais condições de se conectar com os outros (T3.US15) e ainda mergulham na complexidade da teia dos relacionamentos. T8 (SILVA, 2010) ressalta que falta muito para que os sujeitos compreendam suas próprias emoções, pois o sujeito é inábil para penetrar no seu mundo interior e lidar com problemas (T8.US11).

Para T4 (MACHADO, 2005), esta inabilidade foi nitidamente percebida no decorrer de sua intervenção.

No decorrer da pesquisa, ao se entrevistar os sujeitos, notou-se uma limitação significativa para a investigação, ou seja, a falta de conhecimento sobre a temática que envolve a educação emocional, dificultando o entendimento das perguntas. (T4/MACHADO, 2005, p. 133)

Contudo, felizmente, os resultados tendem a ser positivos quando as experiências são aplicadas porque o autoconhecimento proporciona mais e melhores condições de se conectar com os outros, conforme relatou Rêgo (2012):

Trabalhamos o estudo das emoções com base nas quatro competências da inteligência emocional e verificamos que aprendendo a observar e reconhecer os sentimentos (autoconsciência), cada docente, em sua medida, passou a se entender melhor, encontrou respostas para seus questionamentos, demonstrou estar mais segura de si e passou a ter consciência em relação a suas decisões pessoais. Isso impactou, com certeza, na compreensão de seus limites, possibilidades, valores e motivações. (T2/RÊGO, 2012, p.110)

Nossa análise também foi pensada a partir da teoria dos Quatro Quadrantes de Wilber que norteia nossa perspectiva de integralidade. De acordo com Wilber (2006, p.36), os aspectos internos do indivíduo estão localizados Quadrante Superior Esquerdo (SE) ou Primeiro Quadrante. É onde acontece a descrição em primeira pessoa dos nossos pensamentos, sentimentos, e sensações imediatas. No quadrante SE - uma pessoa interpretará uma experiência baseada em seu psicográfico (o que significa uma variedade de inteligências, todas operando ao mesmo tempo, e reivindicando reconhecimento do self). (WILBER, 2006)

Prosseguindo por esta linha de pensamento, podemos entender que quanto maior o autoconhecimento e o autodomínio das emoções, amplia-se a oportunidade de ter relações mais saudáveis consigo e com os outros, inclusive na escola.

Este enfoque proporciona em sala de aula uma atmosfera diferente daquela competitiva pois abrange dimensões humanas – afetivas, comportamentais, cognitivas – as quais colocam todos no mesmo patamar de desafio, ou seja, conhecer a si mesmo para melhor se relacionar com os outros. Neste âmbito já não existe um sistema meritocrático onde uns serão melhores que os outros, mas onde todos são responsáveis por desenvolver a si mesmos em prol do todo. De fato, uma nova cultura em sala de aula. (CORDEIRO, ano *apud* Policarpo Jr. 20011, p.32- 33)

As contribuições que emergiram dos trabalhos levantam a necessidade de promover e oportunizar ao professor formas de desenvolver-se emocionalmente, conhecendo-se melhor e cuidando mais de si neste aspecto. Somente dessa forma eles sentirão segurança para buscar novas estratégias que lhes permitam enfrentar com acerto e satisfação as tensões afetivas provocadas pelos alunos, especialmente por aqueles com problemas emocionais e de conduta. (MARCHESI 2008 p.110).

E assim como percebemos uma linha similar de conclusões retiradas das experiências brasileiras e os resultados do SEL no Estados Unidos quanto a influência das emoções nas relações interpessoais, também notamos apontamentos convergentes quanto às relações interpessoais, conforme destacamos no quadro a seguir:

Quadro 18- Comparação dos resultados de programas de alfabetização emocional entre Brasil e Estados Unidos – relações intrapessoais

Estados Unidos (Fonte: GOLEMAN, 2007)	Brasil (Fonte: dados da pesquisa)
<ul style="list-style-type: none"> - Melhora no reconhecimento e designação das próprias emoções - Maior capacidade de entender as causas dos sentimentos - Capacidade de diferenciar sentimentos e atos - Melhor tolerância à frustração e controle da raiva - Melhor no lidar com a tensão - Menos solidão e ansiedade social - Melhor comunicabilidade - Menor impulsividade; mais autocontrole - Menos comportamento agressivo ou autodestrutivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Para poder respeitar o outro e a si mesmo é necessário o ser humano vivenciar o processo vivo do autoconhecimento (T2.US13) - Ser emocionalmente educado é ser capaz de lidar com as emoções de modo a desenvolver seu poder pessoal e a criar maior qualidade de vida no ambiente que o cerca. (T2.US16) - O conhecimento de si mesmo reflete no gerenciamento das emoções (T2.US22) - Ser emocional e socialmente inteligente é estar consciente dos sentimentos (T3.US5) - Quanto melhor o autoconhecimento e maior consciência de sua unidade, mais condições de se conectar com os outros. (T3.US15)
<ul style="list-style-type: none"> - Menos ofensas verbais, brigas e perturbação na sala de aula - Maior capacidade de expressar adequadamente a raiva, sem brigas - Menos suspensões e expulsões - Mais sentimentos positivos sobre si mesmo, a escola e a família - Maior capacidade de se concentrar na tarefa imediata e prestar atenção - Melhores notas nas provas 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendendo a observar e reconhecer os sentimentos (autoconsciência), cada docente, em sua medida, passou a se entender melhor, encontrou respostas para seus questionamentos, demonstrou estar mais segura de si e passou a ter consciência em relação a suas decisões pessoais (T2.US21) - Para as pessoas terem uma ação positiva dentro dos seus relacionamentos, é necessário ter uma certa base emocional e esta é formada em princípio pela família, mais tarde por outras instituições sociais, como a escolas (T5.US21)

Fonte: a autora

Em nosso entender, existe uma relação entre os estudos apontados por Goleman que mostram que a partir do SEL há benefícios no âmbito dos relacionamentos intrapessoais que permitem maior capacidade de expressar adequadamente a raiva e um autoconhecimento que se reflete no gerenciamento das próprias emoções.

Diante desses resultados, podemos inferir que desenvolver autoconsciência emocional, aprender a controlar e canalizar produtivamente as emoções contribui para a melhoria da qualidade de vida, tanto no âmbito pessoal quanto no escolar, quer seja do educador, do aluno ou de outros agentes do processo educativo. “Ser emocionalmente educado é ser capaz de lidar com as emoções de modo a desenvolver seu poder pessoal e a qualidade da vida que o

cerca.” (STEINER; PERRY, 2001, p. 23). Para Marchesi (2008, p. 115), que tem pesquisado sobre o bem-estar dos professores, as emoções devem ser conhecidas, compreendidas e interpretadas porque indicam metas, motivações, esperanças e temores, interferindo em nossa maneira de nos posicionarmos diante dos outros e dos acontecimentos. Em estudos que o pesquisador espanhol tem realizado apontam que as relações emocionais dos professores com os alunos são intrínsecas da relação e inevitáveis, sejam elas positivas ou negativas:

A maioria dos estudos destaca duas emoções positivas dos professores em relação aos seus alunos: o afeto por eles e a satisfação por seus progressos escolares. [...] As experiências emocionais negativas também são muitas. As duas mais comuns, ou pelo menos as mais presentes nas pesquisas realizadas, são a frustração e a irritação. Ambas podem ser originadas em numerosas situações que os professores vivem diariamente: objetivos inatingíveis, atitudes negativas de alunos e pais, falta de apoio para realizar determinadas tarefas, falta de atenção e mau comportamento dos alunos ou ausência de colaboração dos colegas. Em certas ocasiões, o cansaço e o estresse dos professores levam ao aumento das suas emoções negativas, o que se transforma em um círculo vicioso de experiências que se reforçam mutuamente. Essa tensão, caso se mantenha durante um certo tempo, pode levar ao cansaço, ao abatimento e a um colapso emocional, apesar de que a resposta vai depender, finalmente, dos mecanismos de que disponha o professor para administrar seus conflitos e suas emoções negativas. (MARCHESI, 2008, p.108-109)

Se as emoções estão na base das relações interpessoais e intrapessoais, tratá-las como um aspecto secundário no âmbito educacional, além de não ajudar, atrapalha no desenvolvimento do educando e limita o trabalho do educador.

A comunicação subjetiva é o que está faltando à educação atualmente. Ao se educar, deixa-se muito aquém a linguagem das emoções, dos sentimentos, o que tem contribuído para aumentar a dificuldade de se ter a empatia desenvolvido nos relacionamentos intrapessoais e interpessoais. Analisar e reconhecer as emoções e sentimentos não tem sido contemplado pela escola. Esta não tem contemplado o seu meio o lado afetivo e emocional do ser humano, criando dificuldades para os relacionamentos, levantando uma questão e a deixando a descoberto: como se pode compreender o outro se não se conhece nem as próprias emoções e os sentimentos? (MACHADO, 2005, p. 43)

Sendo assim, para fazer das relações interpessoais dentro da sala de aula um espaço de crescimento entre todos os envolvidos, se mostra necessário e fundamental, desenvolver a capacidade de escutar suas próprias necessidades bem como as necessidades de quem está ao redor. Este pensamento encontra consonância nos trabalhos analisados, como em T3, (Cordeiro, 2012):

Defendemos uma formação que oriente o indivíduo para o desenvolvimento das suas potencialidades interiores a fim de que este tenha clareza de qual direção seguir: a sua integralidade ou plenitude do seu ser. Esta falta de pesquisa, estudo e conhecimento a respeito da natureza interior do homem, em cadeia, afeta todas as instâncias da coletividade: família, ciclo de amigos, a escola e todas as instâncias formativas, o mundo do trabalho e do entretenimento, as políticas locais, regionais, nacionais e internacionais, a mídia, o meio ambiente de uma forma geral, as relações econômicas, sociais e culturais etc. (T3/CORDEIRO, 2012, p.90)

A análise deixou claro que as mediações individuais são inseparáveis das mediações intrapessoais. Retomando o pensamento de Wilber sobre o desenvolvimento integral, imaginamos que o uso de um psicográfico para mensurar os potenciais poderia ajudar a compreender e a planejar um desenvolvimento futuro que pudesse fortalecer a inteligência emocional de modo a colaborar com o desempenho geral do sujeito nas relações do âmbito escolar. Esta, em nosso entender, já é uma possibilidade de ampliação deste trabalho que poderia culminar em uma importante contribuição ao campo.

Por ora, vamos prosseguir com nosso diálogo e análise em torno do gráfico das Unidades de Significado, suas categorias emergentes e os teóricos do campo.

2.4 Categoria O Papel da Escola e do Professor

Esta categoria emergiu, essencialmente, a partir da leitura das considerações finais dos trabalhos analisados. Foram levantadas 45 Unidades de Significado (apêndice Q) que

referem-se aos resultados atingidos nas pesquisas, reflexões dos teóricos utilizados pelos autores e sugestões dos pesquisadores para as respectivas problemáticas investigadas no campo educacional. É possível perceber que há um consenso quanto ao papel a ser desempenhado pela escola e pelo professor quanto a educação emocional de seus sujeitos. Esclarecemos que escola e professor não foram tratados necessariamente de forma separadas e nem foi feito um aprofundamento da discussão epistemológica que caberia a cada um. Optamos por deixar esta categoria dessa forma porque na maior parte das vezes durante as leituras, percebemos que os papéis estavam imbricados no escopo amplo do processo de ensino-aprendizagem.

Foi bastante interessante compilar estas informações e perceber que embora os trabalhos analisados tenham percorrido caminhos tão diferentes, as considerações apontam de forma convergente e contundente para a necessidade de uma reformulação do sistema pedagógico brasileiro vigente, a fim de contemplar a educação emocional dos sujeitos. O ato pedagógico é importante no fortalecimento das articulações entre inteligência e afetividade (T6. US20). Tanto para quem focalizou a educação infantil quanto quem atuou junto à docência universitária concluiu que a herança do paradigma cartesiano não pode mais ser tratada como verdade maior para a Educação e precisa ser revista, (T7. US15) conforme exemplificamos a partir desta citação de T7 (Ferreira, 2008):

Para que tal avanço ocorra é necessário que o próprio educador compreenda a si mesmo, dissociando-se de ideologias, crenças ou sistemas arraigadas em nosso cotidiano pela ação do paradigma newtoniano-cartesiano. Através desse rompimento será possível que educadores produzam entes humanos integrados. (T7/ FERREIRA, 2008, p.41)

A partir das leituras, vemos que todos os autores concordam é preciso construir uma nova pedagogia que trate de somar conhecimentos, não substituir. O atual sistema educacional não tem se comprometido com a formação interior dos indivíduos, mas sim imposto uma

coleção de conteúdos que têm como finalidade última o mercado de trabalho. (T3.US13). E nós também concordamos com isso. Acreditamos que o conhecimento acerca da influência das emoções nas relações pedagógicas tem bastante a acrescentar positivamente ao conhecimento cognitivo. O trabalho educativo desenvolvido nas instituições de ensino deve criar oportunidades para que as crianças conheçam, descubram e ressignifiquem suas experiências, comportamentos, emoções, sentimentos e conflitos (T8.US19). A esta influência, o teórico Juan Casassus (2009, p. 53) denomina compreensão emocional:

Quando a compreensão emocional se faz presente nas relações em sala de aula, os vínculos que se estabelecem entre professores e alunos criam condições propícias de aprendizagem para resultados de alto nível, geram satisfação e bem-estar profissional nos docentes.

A interpretação dos dados e a relação dialógica que estabelecemos com a teoria nos levam a concluir também que os programas de aprendizagem sobre as emoções nas escolas só tem chance de sucesso se o professor tiver condições de participar ativamente do projeto. Não como reprodutor de conteúdo, mas sendo formado para tal. Um corpo docente intelectual e praticamente apropriado é capaz de criar condições em que os alunos possam desenvolver-se como indivíduos (T1. US14).

A deficiência do professor foi apontada pelos trabalhos, entre eles, T5 (Cardoso, 2004):

Chegamos a conclusão que os professores não estão preparados para trabalhar com a Aprendizagem Emocional. Cerca de 90% dos professores envolvidos com a pesquisa de campo não tinham um conhecimento sobre o tema, outros 10% já tinham ouvido falar sobre o tema, mas não tinham muitas informações sobre a aprendizagem emocional. Nenhuma das escolas onde realizou-se a Pesquisa de Campo tinham programas ou realizavam atividades que envolvessem a Aprendizagem Emocional. (T5 / CARDOSO, 2004, p. 103-104)

E também por T7 (Ferreira, 2008):

[...] nas perguntas que tinham como objetivo mapear as dificuldades dos entrevistados em utilizar-se das capacidades emocionais em sala de aula, mostrou-nos que existem fatores impeditivos e eles basicamente apontam para duas linhas distintas. O primeiro fator dá conta da cultura acadêmica e a proposta pedagógica reinante atualmente, uma “cultura passiva”, tendo como pontos consolidadores as instalações prediais acadêmicas e recursos instrucionais limitantes, assim como, as políticas educacionais existentes não estarem voltadas para o incentivo, motivação e promoção dessas ferramentas. O segundo fator aponta para as dificuldades do próprio docente lidar com essas ferramentas, devido a uma ausência de contato em sua graduação com disciplinas que abordassem essas capacidades. (T7/FERREIRA, 2008, p. 133)

Em consonância com os trabalhos e os teóricos, Mota (2010) refletiu sobre o quanto seria benéfico para todas as relações, interpessoais e intrapessoais, entre todos os sujeitos do ambiente escolar aprender sobre a educação das emoções:

Um corpo docente intelectual e praticamente apropriado é capaz de criar condições em que os alunos possam desenvolver-se como indivíduos com iniciativa, responsabilidade, autoestima positiva, confiança em si, possuindo a sapiência em aplicar o aprendizado desenvolvido no enfrentamento de novas situações, aprendendo com a própria experiência a compreender melhor a si mesmo e a ser um indivíduo que colabora, também, com os outros. (T1 / MOTA, 2010, p.171)

Marchesi (2008) também ponderou acerca das vantagens que o professor, em seus diversos relacionamentos no âmbito profissional, pode vir a ter se desenvolver as competências básicas da inteligência emocional. Na opinião deste teórico há cinco benefícios:

- 1) Saber como expressar as próprias emoções
- 2) Controlar os afetos
- 3) Sentir empatia pelos estados emocionais dos outros
- 4) Motivar a si mesmo e aos demais
- 5) Exercer um amplo leque de habilidades sociais.

Marchesi (2008) evidencia que a partir dessa mudança de comportamento será possível estabelecer uma relação mútua de confiança, o que será imprescindível no desempenho do papel profissional docente.

A cultura da confiança ajuda os professores a colaborarem com os colegas, a expressarem seus sentimentos, a reclamarem ajuda quando necessário, a sentirem que estão seguros no trabalho, a se preocuparem, também, com a situação dos outros. A cultura da desconfiança, pelo contrário, separa os professores, bloqueia sua comunicação e sua expressão emocional, provoca distanciamento e suscetibilidade e impede o trabalho cooperativo e o esforço compartilhado. A confiança é imprescindível para a cooperação entre professores, mas também para as relações entre eles e seus alunos e com os pais. A confiança traz segurança, domínio, tranquilidade e satisfação nas relações com os outros, porque quando existe confiança, elas não são vistas como ameaça. Da mesma forma, expressa a auto-estima profissional e contribui com ela. (MARCHESI, 2008, p.118)

Consideramos importante ressaltar que a compreensão/incompreensão emocional de que fala Casassus (2009) e a cultura da confiança/desconfiança a que se refere Marchesi (2008) não dependem exclusivamente de capacidades individuais, mas também dos sistemas nos quais as relações pedagógicas acontecem.

Da mesma forma, também é necessário compreender a valorização cultural da dimensão emocional. Professores, alunos, pais e cidadãos em geral dependem do entorno cultural em que vivem e no qual trabalham. Todas as culturas incorporam alguns mecanismos que pretendem valorar e regular as expressões emocionais dos seus membros. É lógico, portanto, que essas normas, mais ou menos formalizadas e aceitas, penetram na cultura das escolas e modulam a atividade dos professores. (MARCHESI, 2008, p.104)

Esta é uma visão também corroborada pelas pesquisas de Silva (2010) e Rêgo (2007). T8 (Silva, 2010) preconiza que a discussão sobre o papel que as emoções assumem na atividade educativa é essencialmente uma questão de objetivar a implementação de uma prática pedagógica que compreenda os sujeitos como seres complexos, constituídos de cognição, emoção e movimento. E T2 (Rêgo, 2007) conclui que um projeto de educação

emocional para ter sucesso precisa envolver os diversos agentes pedagógicos, não só professores e alunos, mas todos os outros e numa relação de interdependência.

Em suas conclusões, T2 (Rêgo, 2007) elaborou o desenho de uma relação de interdependência no aprendizado da Inteligência Emocional entre os agentes que achamos interessante reproduzir aqui:

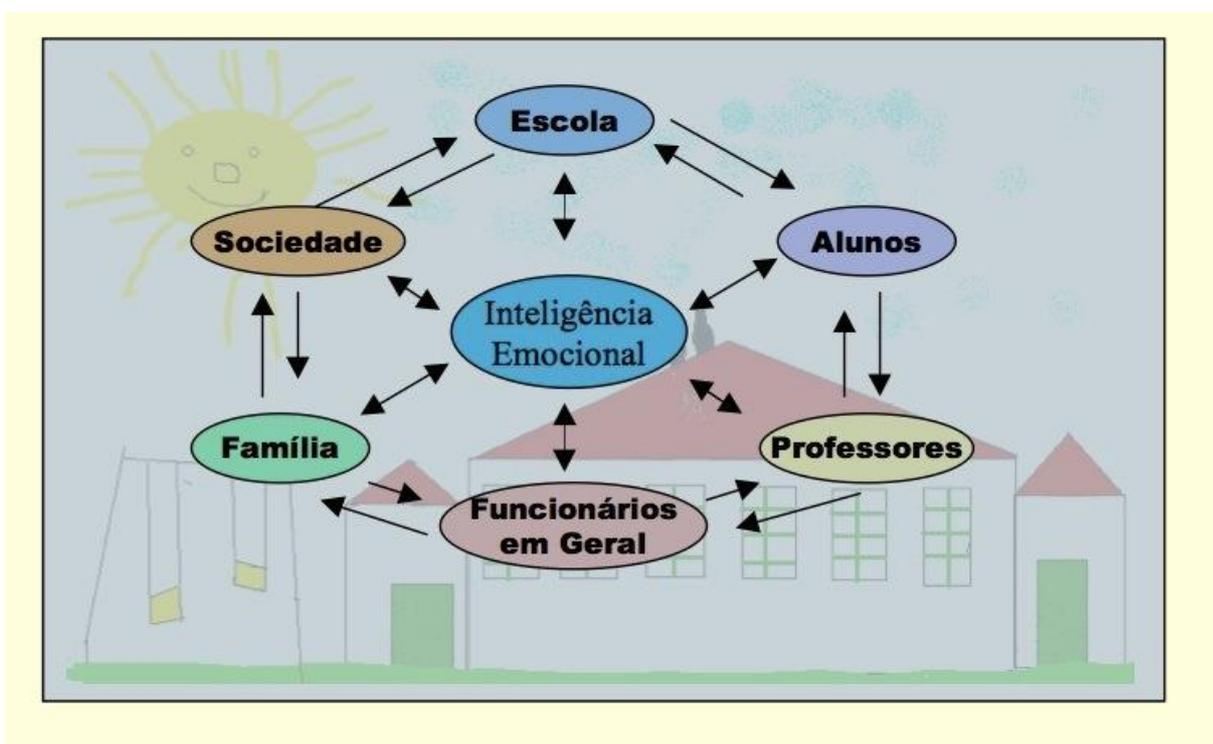


Figura 9 - Interdependência da Inteligência Emocional

Fonte: Rêgo (2007, p.73)

Ao analisar esta figura, ela reflete que um projeto de educação emocional deve envolver todos os atores do contexto escola-aluno-professor-funcionários- família-sociedade (2.US.19) e repete a pergunta de Goleman (2001) que instiga a pensar se já não deveríamos estar ensinando em larga escala a todas as crianças as aptidões essenciais para as relações interpessoais. No trajeto de sua pesquisa, a autora encontrou disposição dos sujeitos em aprender, porém, se deparou com o fato de que somente vontade não basta.

Sabemos que, apesar do grande interesse dos educadores na alfabetização emocional, esse gênero de treinamento é difícil de ser encontrado; a maioria dos

professores, diretores e pais simplesmente nem sabem que ele existe. Os melhores modelos estão, em sua maioria, fora da corrente principal da educação, em algumas poucas escolas particulares e em pouquíssimas escolas públicas. (T2 /RÊGO, 2007, p.74)

A mesma dificuldade foi relatada por outros pesquisadores. Em T4, (Machado, 2005) aponta que no curso de sua investigação notou que há grande despreparo na formação dos professores que estão atuando nas escolas quanto a educação emocional (T4.US21). E foi uma limitação tão significativa para a investigação ao ponto de dificultar o entendimento das perguntas sobre a temática que envolve a educação emocional. A pesquisadora descobriu que embora os sujeitos entrevistados sintam necessidade e vontade de aprender sobre o tema e considerem urgente a iniciativa de implantar a temática nos currículos escolares e das universidades há um grande obstáculo que precisa ser vencido. A maioria dos entrevistados (educadores) desconhece o termo Educação Emocional, seu conteúdo específico e metodologias e acaba agindo intuitivamente, pelo senso comum.

Enquanto que em T7 (Ferreira, 2008) concluiu que, embora os professores considerem positivo aprender sobre inteligência emocional (T7. US14) existem basicamente duas linhas distintas de dificuldades por eles próprios apontadas para desenvolver um trabalho com as dimensões emocionais:

A primeira dá conta da cultura acadêmica e a proposta pedagógica reinante atualmente, uma “cultura passiva”, tendo como pontos consolidadores as instalações prediais acadêmicas e recursos instrucionais serem limitantes, assim como, as políticas educacionais existentes não estarem voltadas para o incentivo, motivação e promoção dessas ferramentas. A segunda linha aponta para as dificuldades de o próprio docente lidar com essas ferramentas, devido a uma ausência de contato em sua graduação com disciplinas que abordassem essas capacidades. (T7/ FERREIRA, 2008, p.41)

Com a mesma visão e indo um pouco além em sua análise, T3 (Cordeiro, 2007) afirma de forma contundente nas considerações de seu trabalho que o atual sistema educacional não

tem se comprometido com a formação interior dos indivíduos, mas sim imposto uma coleção de conteúdos que têm como finalidade última o mercado de trabalho.

Consideramos inadiável o reconhecimento por parte do sistema educacional brasileiro da importância de fazer do Aprendizado Social e Emocional (SEL) mais um componente que vem somar-se ao conjunto de iniciativas que visam ao bem-estar da população. A Psicologia, como ciência, abriga uma série de teorias e práticas que podem ser transmitidas e analisadas em salas de aula, em todas as séries. Bastam apenas estudos e pesquisas sérios nesta área. O conhecimento psicológico precisa sair dos consultórios e dos “serviços de orientação” aos alunos, para circular em sala de aula proporcionando ao estudante a opção de ser estudante de si mesmo como algo tão ou mais gratificante do que ser estudante apenas das disciplinas escolhidas pelo sistema de ensino. (T3 /CORDEIRO, 2012, p.106)

Para Marchesi (2008), o fato de os sistemas educacionais estarem em reforma permanente, com a formulação contínua de propostas sobre novas etapas educacionais, novos currículos, novos métodos de ensino, novas formas de avaliação, novos sistemas de colaboração ou novas competências profissionais tem tornando especialmente mais difícil a expressão e a comunicação sobre as emoções.

Não se trata de um processo situado exclusivamente no plano racional, aliás é vivenciado com intensidade na esfera emocional. A angústia, a insegurança, a raiva, a esperança, a ilusão, a apatia ou a perplexidade estão presentes na resposta dos professores às mudanças que os reformadores da educação apresentam. (MARCHESI, 2008 p.98)

De todos esses apontamentos, acreditamos que a síntese está no emergir da necessidade premente de se repensar o sistema de ensino para incluir a dimensão emocional. Conforme destacam, a educação deve auxiliar a construir conhecimentos específicos para lidar com a realidade emocional.

Sobre o processo de desenvolvimento emocional, constatamos que ele é potencializado por experiências significativas que possibilitem aos aprendizes se expressarem e se compreenderem emocionalmente, sendo a escola locus privilegiado desse desenvolvimento e responsável por oferecer situações de ensino que potencializem essas experiências. Observamos que a inclusão de práticas

sistemáticas de leitura de literatura na escola se configurou em recurso significativo desse desenvolvimento, por abordar e problematizar as experiências emocionais dos leitores, oferecendo-lhes modelos para que possam se espelhar e refletir sobre estratégias de lidar melhor com sua realidade emocional, bem como auxiliá-los na resolução do enfrentamento de seus conflitos emocionais. (T8 /SILVA, 2010, p.192)

É papel da escola, do professor, dos alunos, dos pais, diretores e dos demais agentes fazer parte de uma tarefa pedagógica que permita pensar sobre si mesmo, pensar sobre o outro, perceber e cuidar de suas emoções para poder melhor perceber e cuidar das emoções dos outros.

E como incluir a dimensão emocional ao se pensar o papel da escola e do professor?

Entendemos que essa possibilidade pode se tornar realidade a partir da mudança de paradigma, de dualidade para integralidade. Para tanto, como defende a teoria de Wilber (2006; 2007; 2009; 2011) é preciso alargar o nosso campo de visão não admitindo miopias como verdades incontestáveis. Em suma, defendemos que o papel da escola e do professor deve ser planejado com um olhar inclusivo: **Todos os sujeitos** - incluir não só professores e alunos, mas também os pais, a comunidade, os diretores, os funcionários e os responsáveis por planejar a política educacional; **Todas as dimensões humanas** - deixar de privilegiar a racionalidade e incluir as dimensões corpórea, emocional e espiritual; **Todas as visões filosóficas** - não tomar o materialismo científico como única verdade e aceitar que cada época histórica, com suas respectivas correntes filosóficas, trouxe benefícios que são coerentes e ajudam no entendimento da complexidade ser humano.

Estes são elementos são componentes dos estudos sobre integralidade, que preferimos tratar em uma categoria distinta e que será discutida a seguir.

2.5 Categoria Integralidade

A perspectiva de integralidade que ampara esta pesquisa tem por base a meta-teoria do Sistema Operacional Integral (IOS) de Ken Wilber (2006; 2007; 2009; 2011). O filósofo norte-americano que, de forma pioneira, compilou as grandes sabedorias desde a pré-modernidade na construção de um mapa que permite perceber, entender, interpretar e sobretudo conhecer mais sobre a complexidade do significa ser humano. Ao contemplar as múltiplas dimensões do Homem e nos mostrar que tudo pode ser visto a partir de diferentes perspectivas (subjetiva, objetiva, intersubjetiva e interobjetiva), o IOS nos permite enxergar de modo amplo as razões que estão por trás das atitudes e formas de pensar.

Esta categoria sobre integralidade emergiu nas análises dos trabalhos com 14 Unidades de Significado (apêndice R) por uma questão até um pouco óbvia: a necessidade de se pensar e ensinar sobre as emoções e sentimentos, incluindo a dimensão emocional nos projetos pedagógicos. É de se esperar que pesquisadores preocupados com outros aspectos além da racionalidade tenham alguma noção ou conhecimento básico que leve o pensamento para além do molde cunhado e replicado pelo materialismo científico. Nota-se uma ausência de conhecimento sobre o que é ser humano (T1.US6).

Colhemos na literatura analisada exemplos de sentenças que evidenciam esta linha de raciocínio:

A partir da pesquisa que apresentamos, consideramos fundamental na prática educativa a perspectiva de desenvolver no indivíduo atitudes formativas de sua humanidade. Neste trabalho, especificamente, enalteçemos o desenvolvimento da dimensão emocional como parte da formação humana daquele no âmbito educacional. O aprender emocional é um saber que compete ao desenvolvimento do sujeito integral que, mediante uma educação apropriada, pode ser facilitado na sua formação (T1/ MOTA, 2012, p. 169)

Para os pesquisadores, o ser humano aprende a existir no mundo e a desenvolver suas potencialidades sentindo, pensando e agindo (T3.US9) e, os seres humanos devem

reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano (T4.US10). E a Aprendizagem Emocional pode auxiliar no desenvolvimento pleno do homem (T5.US19).

Um dos papéis da universidade no contexto da busca pela inteireza é instigar seu corpo docente a buscar uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento, ao mesmo tempo em que promova enfaticamente o envolvimento do aluno na produção do conhecimento. O resultado obtido será um sujeito cognoscente que valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade e o questionamento. A partir de uma produção do conhecimento autônoma, criativa, crítica e acima de tudo com espírito investigativo, será possível transcender da aceitação para a interpretação do conhecimento. (T7 / FERREIRA, 2008 p.148)

Assim como falar em emoções, abordar a perspectiva da integralidade na formação humana dentro do sistema pedagógico é um fenômeno recente, ainda em construção. Estabelecer esta nova lógica, traz à tona reflexões sobre o que e para quê ensinar. E nos textos de Röhr (2007), encontramos apoio para entender a respeito da intencionalidade da educação.

Educação só acontece quando o educando se apropria do conteúdo no sentido mencionado, quando ele faz de um conteúdo social ou cultural algo próprio. Educação existe por um ato de identificação e um ato de comprometimento por livre decisão, por convencimento íntimo. (RÖHR, 2007 p. 62)

Falar de apropriação, identificação e comprometimento por livre decisão é considerar ir além da reprodução ou retransmissão de conhecimentos. É formar alguém (ou fornecer condições de formar) capaz de refletir, ponderar e tomar atitudes críticas; de compreender a existência de um caminho pelo qual por si próprio pode alcançar a sua humanidade. E atingir a humanidade não significa apenas tornar-se ou ser inserido nos meios sociais, equivale a ir além e reconhecer obstáculos subjetivos e objetivos para identificá-los e reconhecê-los como parte de si mesmo. (POLICARPO JR., 2011)

De acordo com tal entendimento, o processo esclarecido da formação humana, ou humanização, necessita reconhecer aquilo que nas dimensões corpórea, emocional e mental se apresenta como tendências compulsivas, impulsos regressivos ou hábitos

destrutivos. O ser humano não nasce nem é puro ao chegar a este mundo, como imagina o forte senso comum. Em nossas dimensões corpórea, emocional e mental, precisamos todos nós aprender a enfrentar dificuldades, a tolerar a frustração, a desenvolver a paciência, a nos abirmos às relações sábias e construtivas, a empreender iniciativas favoráveis a nós e aos outros. (POLICARPO JR., 2011 p.97)

Na literatura analisada, encontramos pistas dessas dificuldades, como demonstra estes trechos que extraímos de T2 (Rêgo, 2007):

A importância da inteligência emocional para promover maior equilíbrio entre razão e emoção pode ser constatada na observação participativa das oficinas. Cada docente chegou com uma demanda, com feições cansadas, aborrecidas, pensativas. Todas em busca de um aprendizado emocional que respondesse a seus questionamentos: “Como ser mais paciente?”; “Como se estressar menos?”; “Porque quando me aborreço meu estômago dói?”; “Minha pressão está alta, o que será que ocasionou isso?”. (T2 / RÊGO, 2007, p.110)

E também este de T1 (Mota, 2012):

A raiz da visão estreita sobre o significado de educação das educadoras a que estamos nos reportando, está nas próprias formações educacional e profissional recebidas, que, por sua vez são constituídas pelos ditames culturalmente estabelecidos. Ignorando o que é o ser humano em sua inteireza, tais ditames, conseqüentemente, solidificam a estreiteza conceitual de educação nos núcleos responsáveis pelo processo de formação da criança, especialmente na família e na escola. Assim, aspectos fundamentais na educação do indivíduo como: o conhecimento sobre si, a compreensão dos impulsos interiores, a formação de relações intra e interpessoais baseadas no princípio do cuidado, enfim, todos os elementos que se relacionam com o desenvolvimento humano da pessoa, são ignorados e incompreendidos sócio- culturalmente. (T1 / MOTA 2012 p.173)

E na mesma visão coerente com a perspectiva de integralidade, as pesquisas que nos serviram de análise apontam a educação para a formação humana como uma saída:

A educação pode assumir um papel importante nesse processo como condutora do homem no caminho de experimentar a vida na sua integralidade, sem que tenha que abrir mão da técnica. O novo modelo educacional não deve desprezar a técnica, ou relegá-la a um plano inferior, mas sim conduzir o homem a novos patamares onde o autoconhecimento proporcionará uma maior compreensão da integralidade da vida

forjando novas técnicas que respeitem essa integralidade. (T7/ FERREIRA, 2008 p.41)

T3, a tese de Cordeiro (2012), ainda é mais abrangente e discute os aspectos que são dificultadores para a formação humana integral, como os obstáculos provenientes da falta de autoconhecimento, que acaba afetando todas as instâncias e relações estabelecidas da coletividade. A autora pondera que com base na lógica do Sistema Operacional Integral (WILBER, 2008), pode-se perceber que existem aspectos dificultadores para uma formação humana tanto de ordem interna como externa que dizem respeito a todos os quadrantes – EU, NÓS, ISTO, ISTOS.

No quadrante EU, por exemplo, destacamos os obstáculos provenientes da falta de conhecimento dos seres humanos com relação à sua própria estrutura – física, sensorial, emocional, mental e espiritual – a qual vimos relatando ao longo deste capítulo. Em função disto, defendemos uma formação que oriente o indivíduo para o desenvolvimento das suas potencialidades interiores a fim de que este tenha clareza de qual direção seguir: a sua integralidade ou plenitude do seu ser. Esta falta de pesquisa, estudo e conhecimento a respeito da natureza interior do homem, em cadeia, afeta todas as instâncias da coletividade: família, ciclo de amigos, a escola e todas as instâncias formativas, o mundo do trabalho e do entretenimento, as políticas locais, regionais, nacionais e internacionais, a mídia, o meio ambiente de uma forma geral, as relações econômicas, sociais e culturais etc. (T3 / CORDEIRO, 2012, p.90)

Neste momento, percebemos há um ciclo de ir e vir que permanece e se sobressai acima de qualquer singularidade ou aspecto individual. As emoções estão na base das relações interpessoais e intrapessoais, que interferem umas nas outras, em qualquer ambiente, inclusive o pedagógico, porque somos todos seres integrais. A visão unilateral é necessária para entender o aprofundamento e as especificidades de cada parte, mas não é a única verdade ou uma sabedoria maior. Estabelece-se uma relação por meio de uma conexão interdependente, onde não há descaminho. Ao contrário, existe um ponto norteador que dá sentido a todos os movimentos e os leva adiante, sempre incluindo e transcendendo o anterior.

A partir desse fechamento de ciclo, vamos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve início a partir de inquietações da autora quanto ao desgaste nas relações interpessoais entre professores e alunos. Como docente universitária, sou realizada profissionalmente e considero que lecionar é uma atividade que me enche de emoções positivas e motivadoras. Sendo assim, fui instigada a encontrar pelo menos alguma pista que pudesse explicar as razões de um detrimento tão evidente em vários níveis da escola formal, replicado até mesmo nos noticiários policiais.

Ao estabelecer nossos objetivos, partimos da perspectiva de que o humano é um ser integral, muito mais complexo do que preconiza a herança cartesiana que privilegia os aspectos racionais em detrimento das emoções. Embora reconhecemos que os avanços trazidos pelo materialismo científico foram importantes, ressaltamos que a racionalidade é apenas uma das dimensões do homem. Ao longo do trabalho, estivemos amparados na teoria do Pluralismo Metodológico Integral de Ken Wilber, que fornece um mapa para visualizar os fenômenos a partir de múltiplas perspectivas, considerando os aspectos subjetivo, objetivo, social e cultural, por meio de uma relação interdependente e complementar. Esse pressuposto filosófico nos permitiu complexificar o olhar para buscar informações que fossem além da falta de estrutura e da baixa remuneração para explicar a falência nas relações interpessoais entre professores e alunos. Em nosso entender, embora carregadas de verdade, essas alegações não dão conta da totalidade do grave problema.

Na perspectiva integral, as emoções não são um fenômeno apenas com características biológicas, cognitivas ou até mesmo uma mistura das duas. Cada um de seus componentes (sentimentos, excitação corporal, social-expressivo e propositivo) contribui para explicar seu significado e auxilia na adaptação às oportunidades e desafios da vida. Porém, cientes de que o estudo científico das emoções é um elemento novo, carregado de controvérsias e com muitos passos ainda para ser considerado consensual, estabelecemos como meta entender até

que ponto o (des)conhecimento sobre a influência das emoções nas relações interpessoais entre professores e alunos poderia estar por trás da situação atual.

Iniciamos por uma revisão da literatura científica brasileira a fim de identificar como o estudo das emoções era tratado nas relações pedagógicas, considerando os pressupostos filosóficos e os detalhes metodológicos. Para nossa surpresa, este movimento mostrou bem mais do que isso: as primeiras buscas revelaram uma grande lacuna de conhecimento sistemático sobre o constructo da emoção, negligenciando a grande controvérsia teórica sobre suas origens. Entre os autores pesquisados, ficou nítida a preferência por não entrar no mérito, usar uma definição somente epistemológica da emoção ou valer-se de expressões mais populares, como Inteligência Emocional ou Educação Emocional. E essa descoberta aliada aos estudos e experiências bem sucedidas sobre a temática que tem sido aplicados em outros países, acabou por redefinir nossas pretensões iniciais de realizar uma pesquisa-ação. Ahamos que poderíamos contribuir mais se buscássemos fazer uma revisão da literatura que compilasse as informações num processo dialógico com os teóricos do que realizar uma intervenção.

Nosso objetivo principal passou a ser mapear o processo de inserção e manejo da temática da emoção no campo acadêmico brasileiro da educação. Para tanto, indicamos a partir dos trabalhos publicados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES na área de educação, como a temática da emoção foi abordada quanto aos contornos teóricos e preceitos metodológicos. E também buscamos identificar e apontar possíveis contribuições da aquisição do conhecimento acerca das emoções para melhorar as relações interpessoais entre professores e alunos.

Para dar conta de atingir os objetivos, optamos metodologicamente pela fenomenologia, utilizando questões norteadoras que nos permitiram avançar na investigação sem estabelecer rígidos critérios, o que poderia acabar deixando passar informações

relevantes. Não escolhemos de antemão o que fomos buscar, deixamos que os dados se constituíssem por si, trazendo à tona como o fenômeno era tratado no âmbito pedagógico, revelando suas implicações nas relações interpessoais e demonstrando cada um a seu modo, suas contribuições. O propósito foi buscar uma visão geral do assunto, sem detalhar qualquer caso isolado e se possível, identificar pontos de convergência e divergência entre as publicações.

A falta de sistematização de estudos com a temática da emoção no campo educacional e a pouca disponibilidade de leitura eletrônica, tornou o processo de constituição dos dados longo e recortado. Foi preciso abrir o leque de expressões no campo de busca para ampliar o número de resultados, enviar cartas aos pesquisadores e também incluir obras que só estavam disponíveis na biblioteca da Universidade Federal de Pernambuco para contarmos com oito trabalhos.

A hermenêutica nos deu suporte na tarefa de fazer uma análise racional da estrutura do texto concomitantemente com um mergulho mais profundo nas suas significações. Guiados por questionamentos como o que a produção acadêmica entende como sendo emoção; a partir de qual perspectiva teórica a influência das emoções no relacionamento interpessoal foi tratada; qual a metodologia utilizada no estudo e a quais conclusões chegou o trabalho no que diz respeito a influência das emoções nas relações interpessoais entre professor-aluno, cada trabalho foi lido pelo menos três vezes para que fossem extraídas as Unidades de Significado, as Unidades de Sentido e fazer um movimento de convergência entre cada uma delas em torno de categorias abertas.

Destes movimentos resultaram 160 Unidades de Significado que agruparam-se em cinco categorias abertas: Multiplicidade Conceitual, Vários Olhares e Vários Caminhos, Relacionamentos, O Papel da Escola e do Professor e Integralidade.

A categoria Multiplicidade Conceitual foi revelada a partir de 61 Unidades de Significado que evidenciaram que o constructo da emoção tem sido negligenciado nas pesquisas acadêmicas brasileiras, pelo menos naquelas que estão abrigadas no BDTD da Capes e disponíveis para leitura eletrônica. Talvez por ser algo tão evidente no cotidiano ou porque a obra de Daniel Goleman de 1995 sobre Inteligência Emocional tenha popularizado o tema com tal força que a origem do pensamento científico sobre o que é uma emoção não desperte curiosidade. Relatamos a falta de um mergulho mais profundo na teorização do constructo emoção, o que redundou numa falta de clareza para a distinção do tipo de visão (se cognitiva, biológica, híbrida ou integral) adotada pelos autores. Fato lamentável, já que, poderia contribuir muito para o conhecimento do leitor a elucidação destas questões e posicionamentos.

E por isso, neste ponto, consideramos que nossa pesquisa está dando uma grande contribuição. Além de evidenciar as divergências, demonstramos através das contribuições de Reeve (2001) que as emoções, além das teorias biológica, cognitiva e híbrida, também já podem ser definidas a partir da perspectiva da integralidade como sendo um fenômeno expressivo, com propósitos, de curta duração e que envolvem estados de sentimento e ativação, nos auxiliando na adaptação às oportunidades e desafios.

De acordo com os dados coletados e disponíveis eletronicamente para consulta, a temática da emoção na educação foi inserida no ano de 2004 por Cardoso, a partir de uma dissertação de Mestrado realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Isto revela que não há uma distância tão grande com relação ao tempo de início de estudos sistemáticos em relação aos outros países. Mesmo nos Estados Unidos, a inserção dos estudos científicos de projetos que ensinam sobre as emoções e que tem como locus a área da educação não foi tão imediata. De acordo com dados publicados pela rede colaborativa (CASEL) que foi criada para encabeçar os projetos de Educação Social e

Emocional (SEL) naquele país, este acompanhamento tem se tornado sistemático nos últimos dez anos. E a produção acadêmica brasileira também tem procurado replicar experiências bem-sucedidas de outros países, como o currículo Paths.

Por fim, ainda nesta categoria, ficou impossível não refletir a partir dos dados construídos sobre outro ponto relevante: em uma época como a nossa, em que a utilização dos meios digitais é tão difundida, porque tão poucos estudos estão disponíveis eletronicamente? Por que em grande parte das bibliotecas o acesso só é permitido para pessoas vinculadas à instituição? Imaginamos a possibilidade de encontrar resultados diferentes, no mínimo mais enriquecedores, se tivéssemos conseguido realizar a leitura dos 37 trabalhos localizados na área da Educação no início desta pesquisa, ao invés da quarta parte deste todo.

A categoria Vários Olhares e Vários Caminhos com 9 Unidades de Significado emergiu dos procedimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores que demonstraram maior preferência pela abordagem qualitativa. Dos oito trabalhos, apenas um, a tese de Cordeiro (2012), utilizou procedimentos que mesclavam instrumentos qualitativos e quantitativos. Nesta análise, há dois pontos relevantes que ficaram claros: o primeiro sobre a importância das relações no ambiente pedagógico, inclusive entre pesquisadores e sujeitos pesquisados, visto que houve uma prevalência da pesquisa participante. O segundo ponto mostra a possibilidade de ensinar o manejo das emoções. Aplicando intervenções em sujeitos que pertencem desde a educação infantil até universidades, os resultados brasileiros apontaram na mesma direção de programas que estão sendo aplicados em outros países.

As diferentes perspectivas teóricas sobre os relacionamentos interpessoais foram variadas, mas consensuais. Em nossa análise, dentre as 32 Unidades de Significado, sobressaiu-se de maneira mais evidente um entendimento comum do quanto as emoções e os sentimentos orientam o modo como as relações humanas vão ser estruturadas e aprendizagem socioemocional pode ser uma ferramenta que possibilite o desenvolvimento de competências

sociais e emocionais. E ainda que conhecer acerca do manejo das emoções ajuda na relação social estabelecida na escola e também nas relações do sujeito consigo mesmo.

A partir da dialética com teóricos com campo pedagógico e da psicologia também explicamos porque educar é uma atividade emocional e como uma questão tão central na educação é tão pouco estudada. Ficou evidente que não tratar o homem a partir de sua perspectiva integral tem induzido ao erro de considerar a emoção como imprópria para os professores. Existe a crença popular de considerar que um bom professor é aquele que tem sob controle a esfera emocional. Um pensamento que precisa urgentemente ser revisto, porque educar é uma atividade essencialmente afetiva e nem mesmo os teóricos de corrente biológica, como Paul Ekman, desprezam o poder das emoções em nossas vidas. É preciso sistematizar estudos que mostrem o quanto o ser emocionalmente educado é mais capaz de conviver melhor consigo mesmo, resolver conflitos e criar mais qualidade nas relações que estabelece porque percebe que todos somos parte de um todo. As relações que não envolvem afeto não são satisfatórias e o ambiente escolar está inserido neste contexto.

Outra grande contribuição desta pesquisa está no movimento que sugere repensar o papel da escola e do professor. A partir da categoria que surgiu com o diálogo da análise hermenêutica com a literatura e que revelou 45 Unidades de Significado, vimos que o ato pedagógico é um aspecto que não pode desprezar a influência da afetividade nas suas articulações e relações. Além disso, os pesquisadores e teóricos apontam para a necessidade de se construir uma nova pedagogia que some os conhecimentos sobre a dimensão emocional aos que já estão sendo dados hoje. Não se fala em substituição, mas em agregação. Não se preconiza o extermínio do ensino das habilidades lógico-matemáticas, ao contrário, defende-se que por meio de uma nova forma de ensinar, incluindo a afetividade, os professores não precisem ficar mais apenas repassando conteúdo.

Os pesquisadores e os teóricos levantam o alerta de que o atual sistema educacional não tem se comprometido com a formação interior dos indivíduos e nem tem criado oportunidades para que os sujeitos, sejam crianças ou adultos, estudantes ou professores, se conheçam, se descubram e ressignifiquem suas experiências, comportamentos, emoções e sentimentos.

No sistema vigente, não há espaço para o estabelecimento de uma cultura de confiança porque o diálogo é desprezado e isto atrapalha a formação de um clima favorável e seguro. Dessa forma, há pouca colaboração entre os colegas, raro espaço para que os sujeitos expressem seus sentimentos, clamem por ajuda e se preocupem também com a situação do outro. Os agentes da educação não são vistos como seres dotados de cognição e afetividade e a tarefa pedagógica falha ao não lhes permitir pensar sobre si mesmos e sobre os outros. Como reflete Ken Wilber (2006; 2007; 2009; 2011) em sua teoria da integralidade, é preciso alargar o campo de visão para não admitir miopias como verdades incontestáveis e por isso, o papel da escola e do professor precisa partir de uma perspectiva inclusiva, exercendo o papel que lhes cabem na formação integral do homem.

A necessidade de romper com a visão dicotômica para enxergar o Homem, seja ele, professor, aluno, pai, agente educativo ou qualquer outro, como um ser complexo, foi discutida na categoria emergente Integralidade. Com a contribuição de 14 Unidades de Significado, nota-se uma ausência de conhecimento sobre o que é ser humano e como os seres humanos devem reconhecer-se em sua humanidade e ao mesmo tempo na diversidade cultural a que pertencem. A relação dialógica apontou a aprendizagem emocional como um caminho viável e eficaz para a formação do ser com capacidade de refletir, ponderar e tomar atitudes carregadas de capacidade crítica. Não obstante, como fazer isso ou de que maneira colocar em prática esta forma de repensar a intencionalidade da educação e incluir a dimensão emocional na tarefa pedagógica está dentro dos limites dessa nossa pesquisa bibliográfica. Pudemos

elencar as diferentes perspectivas teórico-metodológicas, apontar a existência de diferentes caminhos, mas não pudemos traça-los, infelizmente. Neste ponto, nosso maior fator limitante foi a falta de clareza do conceito de emoção nos trabalhos que nos geraram um questionamento que perdurou durante toda a pesquisa: como fazer uma intervenção, se o próprio conceito de emoção não está claro?

Esses mesmos limites nos fazem elevar os olhos para o futuro. Podemos aproveitar os resultados obtidos e sugerir outras pesquisas, já levantando novos questionamentos. Será que os casos de doenças de professores, a síndrome de *burnout*, não pode ser estudada a partir da necessidade de aprofundamento sobre o conhecimento das relações intrapessoais, por exemplo? Os casos de *bullying*, tão noticiados atualmente, não poderiam ser vistos de uma nova perspectiva, caso passem a incluir uma visão de integralidade que considere a influência das emoções no pensar, sentir e agir? Enxergamos também a possibilidade de avançar nos métodos que já estão sendo testados nos Estados Unidos, Chile e Canadá, replicá-los com outros grupos, em outros locais.

Como pesquisadora, nosso maior desejo é contribuir para que esta nova visão do Humano possa ser muito mais disseminada e se torne consolidada de tal forma que nenhum plano pedagógico seja pensado sem incluir a afetividade nas relações. Ao concluí-la, ampliamos sobremaneira o nosso horizonte. Estamos enxergando bem mais distante, tanto com relação aos limites quanto com relação às possibilidades. Cada aspecto interior, objetivo, social ou cultural é, ao mesmo tempo, um limite desafiador de atuação e um convite irrecusável para mergulhar na força de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs). **Afetividade e Aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo. Ed. Loyola, 2007, 173p.

ARANTES, Mariana - Entrevista com Mark Greenberg. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=QtIsAJSs6Bw>. Acesso em: 18 de março de 2013.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org). - **Pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica** - 1.ed. São Paulo - Editora Cortez, 2011. 150p.

BUTLER-BOWDON, Tom - **50 Grandes Mestres da Psicologia** - 1. ed. São Paulo: Editora Universo dos Livros, 2012. 480p. (Coleção 50 Grandes Mestres)

CARDOSO, Lesan. **Educação e Aprendizagem Emocional**: fundamentos e propostas didáticas na escola fundamental Dissertação de Mestrado – Educação – Campinas - Unicamp 2004. 170p. Documento Eletrônico

CASASSUS, Juan - **Fundamentos da Educação Emocional** - 1.ed. Brasília: Editora Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Liber Livro, 2009. 252p.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel - **Pedagogia Emocional: Sentir para aprender** - Como Incorporar a inteligência emocional às suas estratégias de ensino - 1. ed. São Paulo: Sá Editora, 2005. 288p.

CORDEIRO, Eugênia Paula B. – **Formação humana para jovens e adultos**: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do instituto federal de educação, ciência e tecnologia - Pernambuco. Tese de Doutorado – Educação – Recife - UFPE 2012. 307p. Documento Eletrônico

CORETH, Emerich - **Questões Fundamentais de Hermenêutica** - 1. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1973. 202p.

CRESWELL, John W – **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** – 3. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010. 296p.

DREYFUS Hubert L e WRATHALL, Mark A (orgs.) – **Fenomenologia e Existencialismo** - 1. ed. São Paulo: Editora Loyola. 2012. 542p.

ESTEBAN, M. Paz Sandin - **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições** 1.ed. São Paulo: Editora AMGH, 2010. 269p.

EKMAN, Paul - **A Linguagem das Emoções: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor** - 4a reimpressão. São Paulo: Editora Lua de Papel, 2011. 287p

_____ - **Consciência Emocional: Vencendo os obstáculos em busca do equilíbrio emocional e da compaixão** - 1. ed. São Paulo: Editora Prumo, 2008. 312p.

FERREIRA, Aurino Lima - **Espiritualidade e Educação: Um diálogo sobre quão reto é o caminho da formação humana**. In: RÖHR, Ferdinand (org). **Diálogos em Educação e Espiritualidade** – 1. ed. Recife: Editora Universitária – UFPE, 2010. 410p.

FERREIRA, Aurino Lima - **Do *entre-deux* de Merleau-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral** / Recife. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2007. 449p.

FERREIRA, Marco Antônio A. **Inteligências Emocionais e Ensino Superior: uma leitura a partir da percepção do curso de administração** Dissertação de Mestrado – Educação – 182 f. São Bernardo do Campo – Universidade Metodista 2008. 182 p. Documento Eletrônico.

FERRY, Luc - **A Revolução do Amor**: por uma espiritualidade laica - 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012. 359p

FERRY, Luc e VINCENT, Jean Didier- **O que é o ser humano?** Sobre os princípios fundamentais da filosofia e da biologia. 1.ed. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2011, 232p.

GADOTTI, Moacir - **Qualidade na Educação**: Uma nova abordagem; Cadernos de Formação – Instituto Paulo Freire – Ed. L - 2009.

GOLEMAN, Daniel - **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente - Edição de 100 aniversário. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2007. 383p.

_____ - **Trabalhando com a Inteligência Emocional** - 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2001. 412p.

_____ - **O Cérebro e a Inteligência Emocional**: novas perspectivas - 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 2012. 116p.

HARGREAVES, Andy – **Mixed emotions**: teachers' perceptions of their interactions with students – Teaching and Teaching Education 16. Canadá: 2000 p. 811-826 – documento eletrônico

HENGEMÜHLE, Adelar – **Formação de professores**: da função de ensino ao resgate da educação. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2008. 215p.

MACHADO, Iliana J. A. Biscaia. **A Prática Pedagógica e a Aprendizagem Emocional na Formação do Professor Universitário da Educação Superior** Dissertação de Mestrado – Educação – Curitiba - PUCPR 200. 149p. Documento Eletrônico

MALHEIROS, Bruno Taranto - **Metodologia da Pesquisa em Educação** - 2. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC. 2011. 256p. (Série Educação)

MARCHESI, Álvaro – **O Bem-Estar dos Professores: competências, emoções e valores** – 1.ed. Porto Alegre: Editora Artmed. 2008. 159p. Livro Eletrônico

MINICUCCI, Agostinho - **Dinâmica de Grupo: teorias e sistemas** - 5a edição. São Paulo: Editora Atlas. 2011. 313p.

MOCROSKY, Luciane Ferreira; PAULO Monteiro, Rosa; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani - **A Avaliação em Educação Matemática: um olhar fenomenológico sobre a produção acadêmica do III SIPEM - 2010, R.B.C.E.T.; vol.3, num 2, mai/ago, pg 23-46.**

MORIN, Edgar – **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª edição. São Paulo. Editora Cortez. 2011. 102p.

MOSCOVICI, Fela - **Desenvolvimento Interpessoal: Treinamento em grupo** 21a edição. Rio de Janeiro: Editora José Olympo. 2012. 394p.

_____ - **Equipes dão Certo: a multiplicação do talento humano** 9a edição. Rio de Janeiro: Editora José Olympo. 2004 240p.

MOTA, Ana Paula F.S - **Desenvolvimento Emocional e Relacional na Educação Infantil: Implicações do PATHS e do ACE à Formação Humana da Criança e do Educador**. Dissertação de Mestrado Pernambuco: UFPE. 2010. 180p. Documento Eletrônico

NARANJO, Claudio - Prefácio. In: CASASSUS, Juan - **Fundamentos da Educação Emocional** - 1.ed. Brasília: Editora Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Liber Livro, 2009. 252p.

NEVES, Márcia L.C. **Afetividade e Expressão Artística na Escola: como os arte-educadores encaram o papel da arte** Dissertação de Mestrado – Educação – Porto Alegre - PUC-RS 2009. 126p. Documento Eletrônico.

PESSOA, Fernando - **Mensagem: À Memória do Presidente-Rei Sidônio Pais/ Quinto Império/ Cancioneiro.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1981. 256p.

POLICARPO JR., José (organizador), MOTA, Ana Paula F. Da Silveira, GALEFFI, Dante Augusto et al. – **O pensar, o sentir, o agir:** sentidos da formação humana. Recife: Instituto de Formação Humana, 2011. 109p. Livro Eletrônico.

PROFESSOR espanca aluno em escola estadual. CORREIO BRAZILIENSE Online, Brasília, 08 de julho de 2010. Disponível em:

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2010/07/08/interna_brasil,201423/index.shtml > Acesso em 23 de maio de 2012.

RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli – **Inteligência Emocional e Educação:** as emoções reencantando o ensinar-aprender. Dissertação de mestrado – Educação – Salvador Faculdade Visconde de Cairu – 2007. 138p. Documento Eletrônico

REEVE, Johnmarshall – **Motivação e Emoção** 4.ed. Rio de Janeiro Editora LTC. 2011. 356p

REZENDE, Antônio Muniz - **Concepção Fenomenológica da Educação** 1. ed. São Paulo: Editora Cortez. 1990. 98p. (Coleção Volumes do Nosso Tempo)

RÖHR, Ferdinand (organizador); FREITAS, Alexandre Simão; FERREIRA Aurino Lima; POLICARPO JUNIOR, José; SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento – **Diálogos em Educação e Espiritualidade** – Editora Universitária – UFPE – 2010

RÖHR, Ferdinand. **Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação** - Revista Pró-Posições, v. 18 n1 (52) - jan/abr. 2007

SANTOS, Jair de Oliveira. - **Educação Emocional na Escola:** A Emoção na Sala de Aula. Salvador, Editora Faculdade Castro Alves. 2000 316p

SANTOS, Michelle Steiner; SILVA, Alessandra; NUNES, Ana Ignez B. L. – **Psicologia do desenvolvimento**: temas e teorias contemporâneos – Brasília: Editora Liber Livro. 2009 213p.

SILVA, Nívea P. Olinto **A Leitura de Literatura da Escola**: por uma educação emocional de crianças na educação infantil Dissertação de Mestrado – Educação –Natal - UFRN 2010. 205p. Documento Eletrônico

WILBER, Ken - **Espiritualidade integral**: uma nova função para a religião neste início de milênio 1a reimpressão. São Paulo: Editora Aleph. 2006. 384p.

_____ - **O Olho do Espírito**: Uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco 2a edição. São Paulo: Editora Cultrix. 2007. 320p.

_____ - **A Visão Integral**: Uma introdução à Revolucionária Abordagem Integral da Vida, de Deus, do Universo e de Tudo Mais 2a edição. São Paulo: Editora Cultrix. 2010. 228p.

_____ - **Psicologia Integral**: consciência, espírito, psicologia, terapia 2a reimpressão. São Paulo: Editora Cultrix. 2011. 312p.

APÊNDICE A - Lista de trabalhos com corte para a área da Educação

Descritor: Aprendizagem Emocional
Ana Paula Fernandes da Silveira Mota - Desenvolvimento Emocional e Relacional na Educação Infantil: Implicações do PATHS e do ACE à Formação Humana da Criança e do Educador - 01/02/2010
Ida Janete Rodrigues - Habilidades viso-construtivas de crianças com queixa escolar submetidas ao psicodiagnóstico. - 01/03/2004
Iliana Juracy de Amorim Biscaia Machado - A prática pedagógica e a aprendizagem emocional na formação do professor universitário na educação superior - 01/11/2005
Lesan Cardoso - Educação e aprendizagem emocional: fundamentos teóricos e propostas didática na escola fundamental". - 01/02/2004
Descritor: Competência Emocional
Danielle da Cunha Motta - Um estudo sobre a relação entre as práticas educativas e o desenvolvimento da empatia em crianças em situação de abrigo e em contexto familiar - 01/04/2005
Descritor: Desenvolvimento Emocional
Ana Cristina Senna Codevila - A Relação escola/família no enfrentamento do comportamento violento do adolescente. - 01/03/2009
Danielle da Cunha Motta - Um estudo sobre a relação entre as práticas educativas e o desenvolvimento da empatia em crianças em situação de abrigo e em contexto familiar - 01/04/2005
Edna Maria Galvão de Oliveira - Ser pai hoje: uma conexão entre a educação e a psicanálise - 01/02/2007
Eliane Maria Ferreira Romualdo - A Emergência de Perspectivas Multidimensionais para a Educação: Investigando a Saúde Física e Emocional do Professor frente aos Desafios e Conflitos do Trabalho Docente - 01/12/2003
Lesan Cardoso - Educação e aprendizagem emocional: fundamentos teóricos e propostas didática na escola fundamental. - 01/02/2004
Maria José Etelvina dos Santos - Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades - 01/10/2005
Maria José Ribeiro - O Ensinar e o Aprender em Winnicott: A Teoria do Amadurecimento Emocional e suas Contribuições à Psicologia Escolar. - 01/12/2004
Marisa Lídia Azevedo Silva - A criança hiperativa e desatenta no ambiente escolar: uma contribuição winnicottiana ao processo educacional - 01/10/2010
Marta Maria Fontenele e Silva Caramuru - Formação de símbolos e queixa de baixo rendimento escolar infantil: a visão psicanalítica de Winnicott - 01/02/2008
Nádia Aparecida Bossa - Fracasso Escolar: Um sintoma da contemporaneidade revelando a singularidade. - 01/02/2001
Nívea Priscilla Olinto da Silva - A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil. - 01/10/2010
Patrícia Melo do Monte - A aprendizagem do adolescente com altas habilidades: um estudo de caso na perspectiva da teoria da subjetividade - 01/08/2009
Rebeca Eugênia Fernandes de Castro - Eles cuidam de crianças? Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva. - 01/03/2008
Wagner Ramos Ferreira Júnior - A aprendizagem de gerentes hoteleiros pela ótica de abordagens que enfatizam os relacionamentos sociais - 01/03/2006
Descritor: Educação Emocional

Ana Paula Fernandes da Silveira Mota - Desenvolvimento Emocional e Relacional na Educação Infantil: Implicações do PATHS e do ACE à Formação Humana da Criança e do Educador - 01/02/2010
Cláudia Carla de Azevedo Brunelli Rêgo - Inteligência emocional e educação: as emoções reencantando o ensinar-aprender. - 01/10/2007
Eugênia de Paula Benício Cordeiro - Formação humana para jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do instituto federal de educação, ciência e tecnologia - Pernambuco. - 01/02/2012
Iliana Juracy de Amorim Biscaia Machado - A prática pedagógica e a aprendizagem emocional na formação do professor universitário na educação superior - 01/11/2005
Maria José Etelvina dos Santos - Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades - 01/10/2005
Natalia Maria Reis Oliveira Furtado - O ethos escolar como estruturante da formação ético-moral, na educação básica - 01/07/2005
Nívea Priscilla Olinto da Silva - A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil. - 01/10/2010
Descritor: Inteligência Emocional
Adauto Garcia de Jesus - Estudo de Validade e Precisão do Meyer Caruso Salovey Emotional Intelligence Test (MSCEIT) - 01/01/2005
Bárbara Alves De Jesus Amorim dos Santos - Formação Acadêmica e Mercado de Trabalho: um estudo com os egressos do curso de administração de uma IES privada em Salvador - 01/12/2008
Cláudia Carla de Azevedo Brunelli Rêgo - Inteligência emocional e educação: as emoções reencantando o ensinar-aprender. - 01/10/2007
Debora de Lourdes Ferro Pelegrini Paro - Concepções implícitas de inteligência em uma amostra de estudantes universitários do estado de são Paulo. - 01/08/2006
Deyse Aparecida Ribas - Teoria da mente e compreensão das emoções: um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental - 01/09/2011
Elaine Pontes Bezerra - O estágio curricular obrigatório na formação profissional dos estudantes de administração da universidade federal do Ceará. - 01/08/2007
Fernanda Andrade Freitas - Inteligência Emocional: Evidências de Validade e Precisão do MSCEIT no Contexto Educacional. - 01/10/2004
Lesan Cardoso - "Educação e aprendizagem emocional: fundamentos teóricos e propostas didática na escola fundamental". - 01/02/2004
Lindomar Coutinho da Silva - Emoções e sentimento na escola: um estudo em uma certa dimensão do domínio afetivo - 01/09/2002
Márcia de Lima Carneiro Neves - Afetividade e expressão artística na escola: como os arte-educadores encaram o papel da arte - 01/01/2009
Marco Antônio Armelin Ferreira - Inteligências emocionais e ensino superior: uma leitura a partir da percepção de professores de um curso de administração - 01/09/2008
Patrícia Barroso do Valle - Inteligência emocional no trabalho: um estudo exploratório - 01/11/2006
Raphaella Maria Ferreira Alves da Silva de Martini Barbosa - A influência das novas teorias de inteligência no âmbito escolar: uma reflexão sobre os discursos dos professores da educação infantil ao ensino médio. - 01/06/2004
Santuza Abras - Interlocução pedagógica com professoras de ciências da terceira série do ensino fundamental: Efeitos de uma prática revisitada - 01/11/1999
Sinésio Ferraz Bueno - Pedagogia sem Sujeito: uma visão crítica sobre a qualidade total na educação - 01/08/2000

Descritor: Pedagogia Emocional
Mircéia Pereira Borin - O uso de ambientes virtuais de aprendizagem com agentes pedagógicos emocionais para capacitação em organizações - 01/12/2010
Descritor: Quociente Emocional
Claudio Marcelo Tkac - Perfil de inteligência motora em jovens participantes do projeto esporte escolar em São José - SC - 01/02/2004
Ingrid Merkler Moraes - A pedagogia do brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil - 01/11/2012
Marco Aurélio Morsch - A Reputação corporativa como recurso estratégico: um estudo no setor de ensino superior. - 01/03/2008

APÊNDICE B - Verificação de disponibilidade eletrônica dos trabalhos

Ano	Autor / título	Local	DISPONIBILIDADE / Justificativa ou link para acesso on line
1999	Santuza Abras - Interlocução pedagógica com professoras de ciências da terceira série do ensino fundamental: Efeitos de uma prática revisitada	Biblioteca CEFET MG	NÃO/ acesso negado só permitido a computadores internos da instituição
2000	Sinésio Ferraz Bueno -Pedagogia sem Sujeito: uma visão crítica sobre a qualidade total na educação	FEUSP - Faculdade de Educação da USP	NÃO / erro ao acessar o servidor em 01/06/2013 / acervo em programação em 05/06/2013
2001	Nádia Aparecida Bossa -Fracasso escolar: um sintoma da contemporaneidade revelando a singularidade.	FEUSP - Faculdade de Educação da USP	NÃO / erro ao acessar o servidor em 01/06/2013 e 05/06/2013
2002	Lindomar Coutinho Da Silva. - Emoções e sentimento na escola: um estudo em uma certa dimensão do domínio afetivo	Univers. Federal da Bahia - Biblioteca Anísio Teixeira	NÃO / serviço temporariamente indisponível em 01/06/2013 Acesso em 05/06/2013 - disponível somente para consulta local
2003	Eliane Maria Ferreira Romualdo - A emergência de perspectivas multidimensionais para a educação: investigando a saúde física e emocional do professor frente aos desafios e conflitos do trabalho docente	Biblioteca Central da Universidade Federal de Alagoas	NÃO / acesso ao conteúdo requer autenticação
2004	Claudio Marcelo Tkac - Perfil de inteligência motora em jovens participantes do projeto esporte escolar em São José - SC -	CEFID/ UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina	NÃO / disponível somente para consulta local
2004	Fernanda Andrade Freitas - Inteligência Emocional: Evidências de Validade e Precisão do MSCEIT no Contexto Educacional.	Biblioteca Santa Clara - Universidade São Francisco	NÃO / disponível somente para consulta local
2004	Ida Janete Rodrigues - Habilidades visuo- construtivas de crianças com queixa escolar submetidas ao psicodiagnóstico	Biblioteca George Alexander - Universidade Presbiteriana Mackenzie	NÃO / disponível somente para consulta local
2004	Lesan Cardoso - Educação e aprendizagem emocional: fundamentos teóricos e propostas didática na escola fundamental.	Biblioteca Central - Universidade Estadual de Campinas	SIM / http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000317704

2004	Maria José Ribeiro - O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar.	Biblioteca PUC SP	NÃO / teses e dissertações disponíveis online somente a partir de 2005
2004	Raphaella Maria Ferreira Alves Da Silva De Martini Barbosa. - A influência das novas teorias de inteligência no âmbito escolar: uma reflexão sobre os discursos dos professores da educação infantil ao ensino médio.	Biblioteca Santa Clara - Universidade São Francisco	NÃO / disponível somente para consulta local
2005	Adauto Garcia de Jesus - Estudo de Validade e Precisão do Meyer Caruso Salovey Emotional Intelligence Test (MSCEIT)	Biblioteca Universidade São Francisco	NÃO / disponível somente para consulta local
2005	Danielle Da Cunha Motta - Um estudo sobre a relação entre as práticas educativas e o desenvolvimento da empatia em crianças em situação de abrigo e em contexto familiar	UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro	NÃO / não encontrado na base de dados on line da biblioteca -
2005	Iliana Juracy De Amorim Biscaia Machado - A prática pedagógica e a aprendizagem emocional na formação do professor universitário na educação superior	Biblioteca Central da PUC PR	SIM / http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes []=371&processar=Processar
2005	Maria José Etelvina Dos Santos - Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades	Universidade Federal da Bahia - Biblioteca Anísio Teixeira	NÃO / serviço temporariamente indisponível em 01/06/2013 Acesso em 05/06/2013 - disponível somente para consulta local
2005	Natalia Maria Reis Oliveira Furtado - O ethos escolar como estruturante da formação ético-moral, na educação básica	Universidade Federal da Bahia Biblioteca Anísio Teixeira	NÃO / Serviço temporariamente indisponível em 01/06/2013 Acesso em 05/06/2013 - disponível somente para consulta local
2006	Debora De Lourdes Ferro Pelegrini Paro - Concepções implícitas de inteligência em uma amostra de estudantes universitários do estado de São Paulo.	PCARP USP - Universidade de SP/ Ribeirão Preto	NÃO / disponível somente para consulta local
2006	Patrícia Barroso do Valle - Inteligência emocional no trabalho: um estudo exploratório	Faculdades IBMEC	NÃO / não encontrado na base de dados da biblioteca da instituição
2006	Wagner Ramos Ferreira Júnior - A aprendizagem de gerentes hoteleiros pela ótica de abordagens que enfatizam os relacionamentos sociais	Biblioteca Central UFPE	NÃO / disponível somente para consulta local
2007	Cláudia Carla De Azevedo Brunelli Rêgo - Inteligência emocional e educação: as emoções reencantando o ensinar-aprender.	Biblioteca Silvino Marques _	NÃO / 01/06 /2013 erro no servidor: 05/06/2013 – somente consulta

		FVC - Fundação Visconde de Cairu	local
2007	Edna Maria Galvão de Oliveira - Ser pai hoje: uma conexão entre a educação e a psicanálise	Biblioteca central da Unirio - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	NÃO / não encontrado na base de dados da biblioteca da instituição
2007	Elaine Pontes Bezerra - O estágio curricular obrigatório na formação profissional dos estudantes de administração da universidade federal do Ceará.	Biblioteca setorial da FEAAC - Universidade Federal do Ceará	NÃO / erro no servidor
2008	Bárbara Alves de Jesus Amorim dos Santos - Formação Acadêmica e Mercado de Trabalho: um estudo com os egressos do curso de administração de uma IES privada em Salvador	Biblioteca Silvano Marques - FVC - Fundação Visconde de Cairu	NÃO / não encontrado na base de dados da biblioteca da instituição
2008	Marco Antônio Armelin Ferreira - Inteligências emocionais e ensino superior: uma leitura a partir da percepção de professores de um curso de administração	Sistema de Bibliotecas Dr. Jalmir Bowden - Universidade Metodista de São Paulo	SIM / http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes []=622&processar=Processar
2008	Marco Aurélio Morsch - A Reputação Corporativa como Recurso Estratégico: um Estudo no Setor de Ensino Superior.	Biblioteca Central da Universidade Paulista - UNIP	NÃO / disponível somente para consulta local
2008	Marta Maria Fontenele e Silva Caramuru - Formação de símbolos e queixa de baixo rendimento escolar infantil: a visão psicanalítica de Winnicott	Biblioteca FCM/ Unicamp	NÃO / disponível somente o texto parcial
2008	Rebeca Eugênia Fernandes de Castro - Eles cuidam de crianças? Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva.	Biblioteca do Instituto de Psicologia da USP	Não / disponível somente para consulta local
2009	Ana Cristina Senna Codevila - A relação escola/família no enfrentamento do comportamento violento do adolescente.	Biblioteca da Universidade Católica de Brasília	Não / disponível somente o texto parcial
2009	Márcia De Lima Carneiro Neves - Afetividade e expressão artística na escola: como os arte-educadores encaram o papel da arte	Biblioteca Central da PUC - RS	SIM / http://verum.pucrs.br/F/FCAJK99F1VVGU99JB3UJ6SU39ESJXTEI2A9L9M727XSJFVVPXH-36055?func=short-

			0&set_number=001003
2009	Patrícia Melo do Monte - A aprendizagem do adolescente com altas habilidades: um estudo de caso na perspectiva da teoria da subjetividade	Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco - Universidade Federal do Piauí	NÃO /01/06/2013 - erro no servidor 05/06/2013 – acervo em construção
2010	Ana Paula Fernandes da Silveira Mota - Desenvolvimento emocional e relacional na educação infantil: implicações do paths e do ace à formação humana da criança e do educador	Biblioteca Central da UFPE	NÃO / disponível somente para consulta local
2010	Marisa Lídia Azevedo Silva - A criança hiperativa e desatenta no ambiente escolar: uma contribuição winnicottiana ao processo educacional -	Biblioteca PUC / SP	NÃO /disponível somente o texto parcial
2010	Mircéia Pereira Borin - O uso de ambientes virtuais de aprendizagem com agentes pedagógicos emocionais para capacitação em organizações	Biblioteca Unisc - Universidade de Santa Cruz do Sul	Não / não encontrado na base de dados da biblioteca da instituição
2010	Nívea Priscilla Olinto da Silva - A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil.	Biblioteca Zila Mamede; Biblioteca Digital UFRN	Sim / http://bddd.bczm.ufrn.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes []=5095&processar=Processar
2011	Deyse Aparecida Ribas - Teoria da mente e compreensão das emoções: um estudo comparativo com alunos do ensino fundamental	Biblioteca UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora	NÃO / disponível somente para consulta local
2012	Eugênia De Paula Benício Cordeiro - Formação humana para jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do instituto federal de educação, ciência e tecnologia - Pernambuco.	Biblioteca Central da UFPE	NÃO / disponível somente para consulta local
2012	Ingrid Merkle Moraes - A Pedagogia do brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil	Biblioteca do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Unidade de Ame	NÃO / não encontrado na base de dados da biblioteca da instituição

APÊNDICE C - Carta enviada aos pesquisadores via plataforma lattes

Caro pesquisador docente,

Sou Mariana Marques Arantes, mestranda em Educação na UFPE - Universidade Federal de Pernambuco - e estou investigando teses e dissertações que tratem sobre as emoções no campo pedagógico.

Através do Banco de Teses da CAPES verifiquei que o seu trabalho pode ser de grande contribuição para a minha pesquisa que tem como objetivo geral mapear o processo de inserção e manejo da temática das emoções no campo brasileiro da educação.

Porém, não consegui acesso ao texto integral na biblioteca digital da sua universidade. Dessa forma, gostaria de saber como obter uma cópia para leitura.

Obviamente, todos os direitos serão resguardados e as devidas citações obedecidas conforme as normas da ABNT.

Estou à disposição para eventuais dúvidas e agradeço antecipadamente pelo envio para o email: marantes11@gmail.com

Atenciosamente,

Mariana.

APÊNDICE D - Modelo de ficha feito para cada obra consultada

Referências: dados da fonte consultada (título, autor, local e data de publicação)
Objetivos: os objetivos listados nas dissertações e teses pesquisadas
Respostas às questões norteadoras:
1) O que a produção acadêmica entende como sendo emoção?
2) A influência das emoções no relacionamento interpessoal foi tratada a partir de qual perspectiva teórica?
3) Qual a metodologia utilizada no estudo?
4) A quais conclusões chegou o trabalho no que diz respeito a influência das emoções relações interpessoais entre professor-aluno?

Fonte: baseado em Malheiros, 2011

APÊNDICE E – Unidades de Significado X Categorias Abertas

T1. US1 - Emoção, etimologicamente, vem do latim movere, o que indica movimento.	Multiplicidade conceitual
T1. US2 - emoção está correlacionada ao sentido de movimento de afastamento, impulsos para agir	Multiplicidade conceitual
T1.US3 – abordagem: qualitativa / procedimento técnico: pesquisa participante com intervenções instrumentais: entrevista; diário de registro; observação participante	Vários olhares e vários caminhos
T1.US4 – as emoções e sentimentos orientam o modo como as relações humanas vão ser estruturadas	Relacionamentos
T1.US5 – o ambiente e a cultura exercem influência nos relacionamentos interpessoais e intrapessoais	Relacionamentos
T1. US6 – ausência de conhecimento sobre o que é ser humano	Integralidade
T1.US7 – O professor precisa ser capaz de identificar e manejar as próprias emoções	Relacionamentos
T1. US8 – o conhecimento acerca do manejo das emoções ajuda positivamente na relação dos professores com os alunos e os colegas de trabalho.	Relacionamentos
T1.US9 – Além das etapas apresentadas, foram realizadas com as professoras de cada turma entrevistas semi-estruturadas que objetivaram a verificação das impressões que as mesmas indicaram sobre o desenvolvimento relacional e emocional de suas turmas, antes e depois da nossa presença no campo escolar. As questões que nortearam a entrevista inicial, assim como a entrevista final, podem ser conferidas nos Apêndices B e C, respectivamente. As considerações pertinentes emanadas nas entrevistas foram utilizadas na análise dos resultados. (p.108)	Vários olhares e vários caminhos
T1.US10 – necessidade de ensinar sobre formação humana integral	Integralidade
T1. US11 – a dimensão emocional faz parte da Integralidade do humano e precisa ensinada e desenvolvida	Integralidade
T1.US12 - A aprendizagem socioemocional é uma ferramenta que demonstra a possibilidade de desenvolver competências sociais e emocionais	Relacionamentos
T1.US13 - é necessário que o professor tenha incorporado em si ou esteja sensibilizado para com certas habilidades sócio-emocionais	Relacionamentos
T1.US14- Um corpo docente intelectual e praticamente apropriado é capaz de criar condições em que os alunos possam desenvolver-se como indivíduos	O papel da escola e do professor
T2.US1 - As emoções são vibrações do cérebro límbico	Multiplicidade conceitual
T2.US2 - Aceita-se atualmente a existência de duas mentes: a racional (neocórtex) e a emocional (sistema límbico).	Multiplicidade conceitual
T2.US3 - a emoção é uma reação do organismo em resposta a estímulos externos ou internos	Multiplicidade conceitual
T2.US4 - Goleman (2001) define emoção como sendo um estado de ânimo produzido por impressões do sentido que estão dentro de nós, independente de nossa vontade, e afetam nossos pensamentos, sentimentos, decisões e, de maneira fundamental,	Multiplicidade conceitual
T2.US5 - Emoções são fenômenos cerebrais	Multiplicidade

	conceitual
T2.US6 - Weisinger (1997) descreve a existência de um sistema emocional em que há três componentes: os pensamentos, as alterações fisiológicas e as atitudes	Multiplicidade conceitual
T2.US7 – A partir da década de 1980, psicopedagogos começaram a questionar esse padrão único de inteligência, chamando a atenção para facetas da inteligência que possibilitam um potencial de habilidades, as quais favorecem o sucesso profissional (Inteligência Emocional de Goleman)	Multiplicidade conceitual
T2.US8 - a inteligência interpessoal é a base da inteligência emocional e significa a capacidade de o indivíduo entender outros indivíduos.	Relacionamentos
T2.US9 - O que mais encanta os alunos é que a disciplina fala deles	Relacionamentos
T2.US10 - os alunos ficam completamente encantados, o que faz com que eles cheguem mais perto deles mesmos e dos outros	Relacionamentos Relacionamentos
T2.US11 - É “plantar” no educando a semente da autogestão — um dos domínios da inteligência emocional.	Relacionamentos
T2.US12 - A idéia básica é elevar o nível de competência social e emocional nas crianças como parte de sua educação regular	O papel da escola e do professor
T2.US13 - Para poder respeitar o outro e a si mesmo é necessário o ser humano vivenciar o processo vivo do autoconhecimento	Relacionamentos
T2.US14 - Essa sintonia se desenrola sem a percepção consciente das pessoas e, quando não acontece, elas se sentem ligeiramente desconfortáveis. A evocação de uma emoção é facilmente provocada quando acontece a empatia.	Relacionamentos
T2.US15 - A administração de relacionamentos é também um foco importante	Relacionamentos
T2.US16 - o Ser emocionalmente educado é capaz de lidar com as emoções de modo a desenvolver seu poder pessoal e a criar maior qualidade de vida no ambiente que o cerca.	Relacionamentos
T2. US17 abordagem: qualitativa / procedimento técnico: pesquisa ação e pesquisa bibliográfica instrumentos: observação participante; questionários; entrevista em grupo e individual; sujeitos: 14 docentes, 1 coordenador e a pesquisadora.	Vários olhares e vários caminhos
T2.US18 – as competências da inteligência emocional contribuem para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem	O papel da escola e do professor
T2. US19 - Um projeto de educação emocional deve envolver todos os atores do contexto escola-aluno-professor-funcionários- família-sociedade	O papel da escola e do professor
T2.US20 - a subjetividade do educando ficou em segundo plano em detrimento da razão.	Relacionamentos
T2.US21 - aprendendo a observar e reconhecer os sentimentos (autoconsciência), cada docente, em sua medida, passou a se entender melhor, encontrou respostas para seus questionamentos, demonstrou estar mais segura de si e passou a ter consciência em relação a suas decisões pessoais	Relacionamentos
T2.US22 - O conhecimento de si mesmo reflete, conseqüentemente, no gerenciamento das emoções	Relacionamentos
T3.US1 - distúrbios agudos do indivíduo como um todo	Multiplicidade conceitual
T3.US2 - resposta desorganizada, amplamente visceral, resultando da falta de um ajuste efetivo	Multiplicidade conceitual
T3.US3 - respostas organizadas as quais fazem intersecção com os limites de muitos subsistemas psicológicos, incluindo o sistema fisiológico, cognitivo, motivacional e experimental. (Mayer e Salovey)	Multiplicidade conceitual
T3.US4 - As emoções surgem tipicamente em resposta a um evento, tanto	Multiplicidade

interno como externo, o qual assume múltiplos significados, tanto positivos quanto negativos para o indivíduo	conceitual
T3.US5 - ser emocional e socialmente inteligente é estar consciente dos sentimentos e das necessidades dos outros, e ser capaz de estabelecer e manter a cooperação, relacionamentos construtivos e mutuamente satisfatórios (Bar-On)	Relacionamentos
T3.US6 - quanto mais os seres humanos forem capazes de promover formas relevantes de unidade nos quadrantes interiores, EU e NÓS, maior possibilidades desta unificação externalizar-se nos quadrantes exteriores (Wilber)	Integralidade
T3.US7 - Esta falta de pesquisa, estudo e conhecimento a respeito da natureza interior do homem, em cadeia, afeta todas as instâncias da coletividade (Wilber)	Integralidade
T3.US8 - Estas funções (ectopsíquicas e endopsíquicas) promovem interatividade com tudo e todos ao nosso redor, e nesta dinâmica vamos conhecendo o nosso “eu”, percebendo aquilo que nos agrada, desagradar ou somos indiferentes. Com isto, aproximamo-nos e distanciamos-nos de pessoas, lugares, coisas etc. (Jung)	Integralidade
T3.US9 - O ser humano aprende a existir no mundo e a desenvolver suas potencialidades sentindo, pensando e agindo. (Lopes Quintás)	Integralidade
T3. US10 - abordagem: mista / procedimento técnico: da pesquisa quantitativa, utilizamos como instrumento uma escala de atitudes tipo Likert aplicada e testada por meio de métodos estatísticos do ponto de vista qualitativo, utilizamos entrevistas semi-estruturadas com sujeitos escolhidos mediante máxima e mínima pontuações na escala aplicada e relatos dos alunos sobre a compreensão dos conteúdos estudados e dos seus exercícios de auto-observação e automonitoria. Sujeitos: testagem quantitativa do qual participaram 206 sujeitos	Vários olhares e vários caminhos
T3. US11 - a formação humana precisa ser estimulada	Integralidade
T3.US12 - o desenvolvimento do conhecimento a respeito das relações interpessoais, da compreensão das emoções, do conhecimento e cultivo de valores e virtudes, promovem um ganho substancial em termos de compreensão de aspectos do interior do ser humano	Relacionamentos
T3. US13 - o atual sistema educacional não tem se comprometido com a formação interior dos indivíduos, mas sim imposto uma coleção de conteúdos que têm como finalidade última o mercado de trabalho.	O papel da escola e do professor
T3. US14 - as instituições educacionais ao buscarem desenvolver práticas que considerem o desenvolvimento interior do ser humano, podem contribuir com o processo de humanização por meio do cultivo do autoconhecimento	O papel da escola e do professor
T3.US15 - Quanto melhor o autoconhecimento e maior consciência de sua unidade, mais condições de se conectar com os outros.	Relacionamentos
T3.US16 - A compreensão das emoções e das relações interpessoais promovem maior compreensão dos aspectos individuais	Relacionamentos
T3.US17- A educação emocional favorece as relações intra e interpessoais construtivas	O papel da escola e do professor
T4.US1 - dicionário Petit Robert – “estado afetivo intenso, caracterizado por uma brusca perturbação física e mental	Multiplicidade conceitual
T4.US2- dicionário Petit Larousse – “perturbação, agitação passageira provocada pela alegria, a surpresa ou o medo	Multiplicidade conceitual
T4.US3 - emoção se refere a um sentimento, e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e uma gama de tendências para agir (Goleman)	Multiplicidade conceitual

T4.US5 - emoção é “sentimento consciente” (Le Doux)	Multiplicidade conceitual
T4.US6 - de entender e orientar o comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesmo (Gardner)	Multiplicidade conceitual
T4.US7 - A inteligência interpessoal nos permite compreender os outros e trabalhar com eles;	Multiplicidade conceitual
T4.US8 - a inteligência intrapessoal nos permite compreender a nós mesmos e trabalhar conosco	Multiplicidade conceitual
T4.US9 - No senso do eu indivíduo, encontramos uma fusão de componentes inter e intrapessoais	Multiplicidade conceitual
T4.US10 - Os seres humanos devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano (Morin)	Integralidade
T4.US11 - não adianta o professor querer ser o dono absoluto do saber controlando uma aula sem propiciar condições para que aconteça a interação dos alunos por meio do diálogo. (Morin)	O papel da escola e do professor
T4.US12 - A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas também fortalecê-lo. (Morin)	O papel da escola e do professor
T4.US13 - Há uma estreita relação entre Inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção (Morin)	O papel da escola e do professor
T4. US14 - o indivíduo, assim como todo o sistema ecológico e vivo, encontra-se numa busca constante de auto-regulação. (Capra)	Integralidade
T4.US15 - O sentimento, por sua vez, é a força que move nossa vida psíquica. Nela, o amor e a sensibilidade estética constituem a expressão máxima da interação com os outros e com o mundo. (Crema)	Integralidade
T4.US16 - Para o melhor e o pior, a inteligência não dá em nada, quando as emoções dominam (Goleman)	Integralidade
T4.US17 - abordagem: qualitativa procedimento técnico: pesquisa participante instrumentos: entrevistas semi-estruturadas :sujeitos: 3 grupos distintos que convivem em diferentes campos no espaço escolar. (Professores universitários, formandas do curso de pedagogia e professores da educação fundamental.	Vários olhares e vários caminhos
T4.US18 - existe por parte de todos os sujeitos envolvidos essa enorme vontade de aprender, bem como a conscientização da importância da formação para atuar atendendo à Educação Emocional	O papel da escola e do professor
T4.US19 - As instituições universitárias precisam agir como disseminadoras das ideias sobre a educação emocional	O papel da escola e do professor
T4.US20 - A educação emocional pode ser um caminho na concretização da proposta de trabalho referente que vise à formação integral	O papel da escola e do professor
T4.US21 - despreparo na formação dos professores que estão atuando nas escolas quanto a educação emocional	O papel da escola e do professor
T4.US22 - O professor diante do desafio da educação atual, necessita desenvolver as suas inteligências inter e intrapessoal, conhecer em si mesmo o seu aspecto emocional, seus valores e suas intuições.	O papel da escola e do professor
T4.US23 – o professor precisa aprender a viver e a conviver em sociedade, para poder repassar aos alunos essa maneira de ver e viver no mundo.	O papel da escola e do professor
T4.US24 - A comunicação subjetiva é o que está faltando à educação atualmente.	O papel da escola e do professor
T4.US25 - Ao se educar, deixa-se muito aquém a linguagem das emoções, dos sentimentos, o que tem contribuído para aumentar a dificuldade de se ter a empatia desenvolvido nos relacionamentos intrapessoais e interpessoais.	O papel da escola e do professor

T4.US26 - Analisar e reconhecer as emoções e sentimentos não tem sido contemplado pela escola.	O papel da escola e do professor
T5.US1 - aprendizagem emocional é compreender: como os nossos sentimentos são formados	Multiplicidade conceitual
T5.US2 - aprendizagem emocional é compreender quais seriam as origens dos nossos sentimentos e como lidar com eles	Multiplicidade conceitual
T5.US3 - Segundo a enciclopédia Encarta, em psicologia, a emoção é um termo que designa uma reação que comporta modificações fisiológicas	Multiplicidade conceitual
T5.US4 - a emoção pode ser caracterizada como uma expressão de um estado emocional do cérebro	Multiplicidade conceitual
T5.US6 – emoção é a manifestação de sentimentos seguidos de manifestações corporais	Multiplicidade conceitual
T5.US7 - Aprendizagem Emocional é um conjunto de habilidades que o indivíduo adquire para auxiliar no desenvolvimento das suas emoções e sentimentos	Multiplicidade conceitual
T5.US8 - Segundo Freud (1971), diversas impulsos emocionais que se refletem em nosso comportamento e todos os processos afetivos que temos com as pessoas que convivem conosco, têm ligamentos com a sexualidade e retiram uma parte de suas forças desta.	Multiplicidade conceitual
T5.US9 - Não podemos descartar a influência da hereditariedade para a nossa formação emocional	Multiplicidade conceitual
T5.US10 - Para Marx e Engels (1997) a realidade social em que a família burguesa vive em muitos países faz com que o seu desenvolvimento emocional seja alterado, afetando o desenvolvimento sadio de todos os integrantes da mesma	Multiplicidade conceitual
T5.US11 - não é possível considerar o desenvolvimento emocional do homem fora do contexto social em que este está inserido, considerando alguns elementos inatos e os determinantes sociais	Multiplicidade conceitual
T5.US12 - quando um indivíduo nasce, o seu desenvolvimento emocional já está mais ou menos traçado por conta das regras e dos costumes existentes dentro da sociedade que ele irá pertencer (DURKHEIM)	Multiplicidade conceitual
T5.US13 – o desenvolvimento emocional é bastante influenciado pelas ideologias das classes dominantes das diversas sociedades	Multiplicidade conceitual
T5. US14 - abordagem qualitativa procedimento técnico pesquisa bibliográfica pesquisa participante instrumentos questionário entrevista sujeitos 60 professores 300 alunos responderam questionário 50 alunos participaram da entrevista	Vários olhares e vários caminhos
T5.US15 - os nossos sentimentos e emoções derivam dos relacionamentos que temos com nossa individualidade, com as pessoas e da interação que temos com o mundo.	Relacionamentos
T5.US16 - Faz-se necessário que o professor compreenda o processo evolutivo da Inteligência Emocional	O papel da escola e do professor
T5.US17 - Tanto a escola como a família tem deveres para com o bom desenvolvimento emocional e sentimental dos seus integrantes.	O papel da escola e do professor
T5.US18 - À escola cabe a função de melhorar a formação emocional com o que indivíduo chega a ela.	O papel da escola e do professor
T5.US19 - A Aprendizagem Emocional pode auxiliar no desenvolvimento pleno do homem e para a evolução emancipatória da sociedade	Integralidade
T5.US20 - o estado emocional das pessoas vai se complicando à medida que (sic) a pessoa aumenta o número dos seus relacionamentos.	Multiplicidade conceitual
T5.US21 - Para as pessoas terem uma ação positiva dentro dos seus relacionamentos, é necessário ter uma certa base emocional e esta é formada em princípio pela família, mais tarde por outras instituições	Relacionamentos

sociais, como a escolas	
T5.US22 - Para que se possa aplicar em grande escala Programas de Aprendizagem Emocional nas escolas é fundamental qualificar os professores para esta missão	O papel da escola e do professor
T5.US23 – os professores entendem a necessidade de aprender sobre o desenvolvimento emocional e gostariam de receber informações	O papel da escola e do professor
T5.US24 - As escolas não trabalham assuntos ligados a afetividade, as emoções ou aos sentimentos dos alunos	O papel da escola e do professor
T5.US25 - Alunos e professores precisam saber sobre aprendizagem emocional. É preciso mudar a rotina da escola e incluir o conteúdo no programa curricular.	O papel da escola e do professor
T6.US1 - emoção é um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam em sentimentos e paixões	Multiplicidade conceitual
T6.US2 - etimologicamente a palavra emoção, encontramos que ela provém do francês <i>émotion</i> ‘, ação de mover	Multiplicidade conceitual
T6.US3 - Todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam a lidar com a própria vida	Multiplicidade conceitual
T6.US4 - a emoção é um grupo complexo de interações entre fatores subjetivos e fatores objetivos, mediados por sistemas neurohormonais (Paul e Kleinginna)	Multiplicidade conceitual
T6.US5 - No ambiente escola as emoções e sentimentos mais latentes se verificam nas relações de afeto, que se estabelecem entre alunos e professores	Relacionamentos
T6.US6 - Vygotsky considera a emoção um impulso gerador de uma ação, ou um inibidor dela	Multiplicidade conceitual
T6.US7 - o professor terá êxito se atingir o sentimento do aluno.	O papel da escola e do professor
T6.US8 - O início do trabalho educativo está na emoção, no interesse	O papel da escola e do professor
T6.US9 – Vygotsky desafia os professores a descobrirem, nas disciplinas que ministram, uma fonte de excitação emocional, a fim de explorá-la como objeto do seu trabalho, atingindo, assim, o pensamento e as emoções de seus alunos	O papel da escola e do professor
T6.US10 - Segundo Piaget, o desenvolvimento afetivo ocorre paralelamente ao desenvolvimento cognitivo	Multiplicidade conceitual
T6.US11 – Wallon chama atenção para a relação complementar entre afetividade e inteligência.	Multiplicidade conceitual
T6.US12 - A emoção é a ponte que estabelece a ligação entre a vida orgânica e psíquica, o elo do entendimento da pessoa como um ser completo. (Wallon)	Multiplicidade conceitual
T6.US13 - Wallon analisa os domínios afetivo, cognitivo e motor de forma integrada	Multiplicidade conceitual
T6.US14 – a finalidade da prática pedagógica tem de ser levar o aluno a fortalecer a auto-estima, ter confiança em si e nos outros, ter respeito próprio. E, assim fortalecido, pode ser solidário em suas relações.	O papel da escola e do professor
T6.US15 – Para Morin, o homem da racionalidade é também o da afetividade	Integralidade
T6.US16 – inteligência interpessoal - discernir e lidar com problemas e situações geradas entre pessoas	Relacionamentos
T6.US17 – a mente emocional e a racional, na maior parte do tempo operam em estreita harmonia, entrelaçando seus modos de conhecimento	Multiplicidade conceitual

para que nos orientemos no mundo (Goleman)	
T6.US18 - abordagem qualitativa procedimento técnico observação participante instrumentos entrevista semi-estruturada	Vários olhares e vários caminhos
T6.US19 – o ato pedagógico é importante no fortalecimento das articulações entre inteligência e afetividade	O papel da escola e do professor
T6.US20 – a arte ajuda para que o aluno conheça seus sentimentos	O papel da escola e do professor
T6.US21 - As dimensões afetiva e cognitiva se influenciam mutuamente, constituindo uma unidade.	Multiplicidade conceitual
T6.US22 – a alfabetização emocional aos arte-professores pode melhorar a relação com os alunos e com toda a comunidade	Relacionamentos
T7.US1 – Etimologicamente, a palavra emoção provém do latim	Multiplicidade conceitual
T7.US2 – É a exteriorização da afetividade (Wallon)	Multiplicidade conceitual
T7.US3 – emoção cognitiva é aquela que sentimos e sabemos definir o porquê senti-la	Multiplicidade conceitual
T7.US4 – A emoção é diferente do sentimento, dado que este último trata-se de um estado psico- fisiológico (Goleman)	Multiplicidade conceitual
T7.US5 – O intelecto não pode restringir-se ou ser restrito por um ponto de vista, mas sim ser contaminado por um número maior de pontos de vistas abrangentes, de forma que o reconhecimento e estímulo das mais variadas inteligências humanas e de todas as suas combinações norteiem qualquer trabalho na educação. (Gardner)	Multiplicidade conceitual
T7.US6 – as mensagens passadas pelos professores são captadas de maneira diferente pelos seus discentes na medida em que seus mestres representam perícia, criatividade e inclusive alguma forma de gênio nessa relação e, dos tipos de sugestões ou encorajamentos ou desencorajamentos que eles promovem.	O papel da escola e do professor
T7.US7 - a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo (Piaget)	Multiplicidade conceitual
T7.US8 – o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social (Vygotsky)	Multiplicidade conceitual
T7.US9 – o processo de aprendizagem é dialético e inclui a afetividade (Wallon)	Multiplicidade conceitual
T7. US10 - abordagem qualitativa procedimento técnico instrumentos questionário exploratório dirigido sujeitos seis professores	Vários olhares e vários caminhos
T7.US11 – O novo modelo educacional deve conduzir o homem a novos patamares onde o autoconhecimento proporcionará uma maior compreensão da Integralidade	O papel da escola e do professor
T7.US12 – é necessário que o próprio professor compreenda a si mesmo	O papel da escola e do professor
T7.US13 – os professores desconhecem as teorias sobre inteligência emocional	O papel da escola e do professor
T7.US14 – os professores consideram positivo aprender sobre inteligência emocional	O papel da escola e do professor
T7.US15 – a herança da educação cartesiana é responsável pela ausência de educação sobre inteligência emocional	O papel da escola e do professor
T7.US16 – um dos papéis da universidade no contexto da busca pela inteireza é instigar seu corpo docente a buscar uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento, ao mesmo tempo em que promova enfaticamente o envolvimento do aluno na produção do conhecimento	O papel da escola e do professor

T8.US1 - emoção é entendida como um “movimento para fora”, fruto de experiências subjetivas que orientam as ações e os comportamentos humanos	Multiplicidade conceitual
T8.US2 - as emoções orientam nossas ações e nossos comportamentos, comunicando ao outro o que sentimos e influenciando nossa maneira de perceber e lidar com as situações.	Multiplicidade conceitual
T8.US3 - as emoções são respostas organizadas que preparam o ser humano para agir frente aos desafios propostos. Essas respostas foram gravadas no cérebro ao longo da evolução humana (Carlson)	Multiplicidade conceitual
T8.US4 – as emoções são a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (Damásio)	Multiplicidade conceitual
T8.US5 - entendemos que apesar das emoções serem processos determinados biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais estabelecidos de modo inato, o crescimento e o desenvolvimento atuam progressivamente alterando as expressões dos indivíduos, proporcionando-lhes experiências que tornem suas expressões mais sofisticadas e adequadas às exigências sociais.	Multiplicidade conceitual
T8.US6 - a natureza biológica, que predomina nas primeiras respostas que oferece ao meio, aos poucos ganha novos contornos a partir de suas vivências sociais. (Vygotsky)	Multiplicidade conceitual
T8.US7 - o desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas é marcado por rupturas e retrocessos, em que o desenvolvimento da criança passa por reformulações e não simplesmente pela adição de experiências. (Wallon)	Multiplicidade conceitual
T8.US8 - Wallon propõe o estudo integrado do sujeito, envolvendo suas dimensões de movimento, emocionais e cognitivas.	Multiplicidade conceitual
T8.US9 - conflitos emocionais são entendidos como a vivência de emoções e/ou sentimentos contraditórios ou pouco compreendidos pelos sujeitos (Telles)	Relacionamentos
T8.US10 - um dos obstáculos para a resolução dos conflitos está em não reconhecer as forças básicas e as emoções e sentimentos relacionados a eles,	Relacionamentos
T8.US11 – o sujeito é inábil para penetrar no seu mundo interior e lidar com problemas	Relacionamentos
T8.US12 – abordagem qualitativa procedimento técnico estudo de caso instrumentos observação; entrevista semi-estruturadas; diário; filmagem; sujeitos: 28 alunos de faixa etária de 5 e 6 anos	Vários olhares e vários caminhos
T8.US13 - a leitura de literatura em sala de aula se constituiu como um território privilegiado de inclusão da subjetividade do leitor, das suas experiências emocionais e de seus conflitos na trama da história.	O papel da escola e do professor
T8.US14 – a literatura permite a experimentação e problematização emocional dos aprendizes.	O papel da escola e do professor
T8.US15 - o desenvolvimento emocional é potencializado por experiências significativas que possibilitem aos aprendizes se expressarem e se compreenderem emocionalmente.	Relacionamentos
T8.US16 - a escola é locus privilegiado do desenvolvimento emocional e responsável por oferecer situações de ensino que potencializem essas experiências.	O papel da escola e do professor
T8. US17 – é desafiador e complexo desenvolver práticas de ensino que	O papel da escola e do

tenham como uma de suas prioridades o desenvolvimento emocional	professor
T8.US18 – a literatura é um caminho possível para trabalhar o desenvolvimento das emoções.	O papel da escola e do professor
T8. US19 - o trabalho educativo desenvolvido nas instituições de ensino deve criar oportunidades para que as crianças conheçam, descubram e ressignifiquem suas experiências, comportamentos, emoções, sentimentos e conflitos	O papel da escola e do professor
T8.US20 - a leitura de literatura na escola auxilia na construção de uma “pedagogia das emoções”, que permite inserir como elemento passível de aprendizado e desenvolvimento as emoções, sentimentos e conflitos dos sujeitos, com o intuito de assumir a influência da escola nesse aspecto do desenvolvimento humano	Relacionamentos
T8.US21 - o professor assume papel significativo nesse processo de desenvolvimento emocional.	Relacionamentos

APÊNDICE F – US MULTIPLICIDADE CONCEITUAL

CATEGORIA MULTIPLICIDADE CONCEITUAL
T1.US1 - Emoção, etimologicamente, vem do latim movere, o que indica movimento.
T1.US2 - emoção está correlacionada ao sentido de movimento de afastamento, impulsos para agir
T2.US1 - As emoções são vibrações do cérebro límbico
T2.US2 - Aceita-se atualmente a existência de duas mentes: a racional (neocórtex) e a emocional (sistema límbico).
T2.US3 - a emoção é uma reação do organismo em resposta a estímulos externos ou internos
T2.US4 - Goleman (2001) define emoção como sendo um estado de ânimo produzido por impressões do sentido que estão dentro de nós, independente de nossa vontade, e afetam nossos pensamentos, sentimentos, decisões e, de maneira fundamental,
T2.US5 - Emoções são fenômenos cerebrais
T2.US6 - Weisinger (1997) descreve a existência de um sistema emocional em que há três componentes: os pensamentos, as alterações fisiológicas e as atitudes
T2.US7 – A partir da década de 1980, psicopedagogos começaram a questionar esse padrão único de inteligência, chamando a atenção para facetas da inteligência que possibilitam um potencial de habilidades, as quais favorecem o sucesso profissional (Inteligência Emocional de Goleman)
T3.US1 - distúrbios agudos do indivíduo como um todo
T3.US2 - resposta desorganizada, amplamente visceral, resultando da falta de um ajuste efetivo
T3.US3 - respostas organizadas as quais fazem intersecção com os limites de muitos subsistemas psicológicos, incluindo o sistema fisiológico, cognitivo, motivacional e experimental. (Mayer e Salovey)
T3.US4 - As emoções surgem tipicamente em resposta a um evento, tanto interno como externo, o qual assume múltiplos significados, tanto positivos quanto negativos para o indivíduo
T4.US1 - dicionário Petit Robert – “estado afetivo intenso, caracterizado por uma brusca perturbação física e mental
T4.US2- dicionário Petit Larousse – “perturbação, agitação passageira provocada pela alegria, a surpresa ou o medo
T4.US3 - emoção se refere a um sentimento, e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e uma gama de tendências para agir (Goleman)
T4.US5 - emoção é “sentimento consciente” (Le Doux)
T4.US6 - de entender e orientar o comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesmo (Gardner)
T4.US7 - A inteligência interpessoal nos permite compreender os outros e trabalhar com eles;
T4.US8 - a inteligência intrapessoal nos permite compreender a nós mesmos e trabalhar conosco
T4.US9 - No senso do eu indivíduo, encontramos uma fusão de componentes inter e intrapessoais
T5.US1 - aprendizagem emocional é compreender: como os nossos sentimentos são formados
T5.US2 - aprendizagem emocional é compreender quais seriam as origens dos nossos sentimentos e como lidar com eles
T5.US3 - Segundo a enciclopédia Encarta, em psicologia, a emoção é um termo que designa uma reação que comporta modificações fisiológicas
T5.US4 - a emoção pode ser caracterizada como uma expressão de um estado emocional do cérebro
T5.US6 – emoção é a manifestação de sentimentos seguidos de manifestações corporais
T5.US7 - Aprendizagem Emocional é um conjunto de habilidades que o indivíduo adquire para auxiliar no desenvolvimento das suas emoções e sentimentos
T5.US8 - Segundo Freud (1971), diversas impulsos emocionais que se refletem em nosso comportamento e todos os processos afetivos que temos com as pessoas que convivem conosco, têm ligamentos com a sexualidade e retiram uma parte de suas forças desta.
T5.US9 - Não podemos descartar a influência da hereditariedade para a nossa formação emocional
T5.US10 - Para Marx e Engels (1997) a realidade social em que a família burguesa vive em muitos países faz com que o seu desenvolvimento emocional seja alterado, afetando o desenvolvimento sadio de todos os integrantes da mesma
T5.US11 - não é possível considerar o desenvolvimento emocional do homem fora do contexto social em

que este está inserido, considerando alguns elementos inatos e os determinantes sociais
T5.US12 - quando um indivíduo nasce, o seu desenvolvimento emocional já está mais ou menos traçado por conta das regras e dos costumes existentes dentro da sociedade que ele irá pertencer (DURKHEIM)
T5.US13 – o desenvolvimento emocional é bastante influenciado pelas ideologias das classes dominantes das diversas sociedades
T5.US20 - o estado emocional das pessoas vai se complicando à medida que (sic) a pessoa aumenta o número dos seus relacionamentos.
T6.US1 - emoção é um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam em sentimentos e paixões
T6.US2 - etimologicamente a palavra emoção, encontramos que ela provém do francês <i>émotion</i> ‘, ação de mover
T6.US3 - Todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam a lidar com a própria vida
T6.US4 - a emoção é um grupo complexo de interações entre fatores subjetivos e fatores objetivos, mediados por sistemas neurohormonais (Paul e Kleinginna)
T6.US6 - Vygotsky considera a emoção um impulso gerador de uma ação, ou um inibidor dela
T6.US10 - Segundo Piaget, o desenvolvimento afetivo ocorre paralelamente ao desenvolvimento cognitivo
T6.US11 – Wallon chama atenção para a relação complementar entre afetividade e inteligência.
T6.US12 - A emoção é a ponte que estabelece a ligação entre a vida orgânica e psíquica, o elo do entendimento da pessoa como um ser completo. (Wallon)
T6.US13 - Wallon analisa os domínios afetivo, cognitivo e motor de forma integrada
T6.US17 – a mente emocional e a racional, na maior parte do tempo operam em estreita harmonia, entrelaçando seus modos de conhecimento para que nos orientemos no mundo (Goleman)
T6.US21 - As dimensões afetiva e cognitiva se influenciam mutuamente, constituindo uma unidade.
T7.US1 – Etimologicamente, a palavra emoção provém do latim
T7.US2 – É a exteriorização da afetividade (Wallon)
T7.US3 – emoção cognitiva é aquela que sentimos e sabemos definir o porquê senti-la
T7.US4 – A emoção é diferente do sentimento, dado que este último trata-se de um estado psico-fisiológico (Goleman)
T7.US5 – O intelecto não pode restringir-se ou ser restrito por um ponto de vista, mas sim ser contaminado por um número maior de pontos de vistas abrangentes, de forma que o reconhecimento e estímulo das mais variadas inteligências humanas e de todas as suas combinações norteiem qualquer trabalho na educação. (Gardner)
T7.US7 - a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo (Piaget)
T7.US8 – o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social (Vygotsky)
T7.US9 – o processo de aprendizagem é dialético e inclui a afetividade (Wallon)
T8.US1 - emoção é entendida como um “movimento para fora”, fruto de experiências subjetivas que orientam as ações e os comportamentos humanos
T8.US2 - as emoções orientam nossas ações e nossos comportamentos, comunicando ao outro o que sentimos e influenciando nossa maneira de perceber e lidar com as situações.
T8.US3 - as emoções são respostas organizadas que preparam o ser humano para agir frente aos desafios propostos. Essas respostas foram gravadas no cérebro ao longo da evolução humana (Carlson)
T8.US4 – as emoções são a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (Damásio)
T8.US5 - entendemos que apesar das emoções serem processos determinados biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais estabelecidos de modo inato, o crescimento e o desenvolvimento atuam progressivamente alterando as expressões dos indivíduos, proporcionando-lhes experiências que tornem suas expressões mais sofisticadas e adequadas às exigências sociais.
T8.US6 - a natureza biológica, que predomina nas primeiras respostas que oferece ao meio, aos poucos ganha novos contornos a partir de suas vivências sociais. (Vygotsky)
T8.US7 - o desenvolvimento não ocorre de forma linear, mas é marcado por rupturas e retrocessos, em que o desenvolvimento da criança passa por reformulações e não simplesmente pela adição de experiências. (Wallon)

T8.US8 - Wallon propõe o estudo integrado do sujeito, envolvendo suas dimensões de movimento, emocionais e cognitivas.

APÊNDICE G – US VÁRIOS OLHARES E VÁRIOS CAMINHOS

CATEGORIA VÁRIOS OLHARES E VÁRIOS CAMINHOS
T1.US3 – ABORDAGEM: Qualitativa / PROCEDIMENTO TÉCNICO: pesquisa Participante com intervenções INSTRUMENTOS: Entrevista; Diário de registro; Observação participante
T2. US17 – ABORDAGEM: qualitativa / PROCEDIMENTO TÉCNICO: Pesquisa ação e Pesquisa bibliográfica INSTRUMENTOS: Observação participante; Questionários; Entrevista em grupo e individual; SUJEITOS: 14 docentes, 1 coordenador e a pesquisadora.
T3. US10 – ABORDAGEM: mista / PROCEDIMENTO TÉCNICO: Da pesquisa quantitativa, utilizamos como instrumento uma Escala de Atitudes Tipo Likert aplicada e testada por meio de métodos estatísticos. Do ponto de vista qualitativo, utilizamos entrevistas semi-estruturas com sujeitos escolhidos mediante máxima e mínima pontuações na escala aplicada e relatos dos alunos sobre a compreensão dos conteúdos estudos e dos seus exercícios de auto-observação e automonitoria. (P. 172-173) SUJEITOS: testagem quantitativa do qual participaram 206 sujeitos
T4.US17 – ABORDAGEM: qualitativa PROCEDIMENTO TÉCNICO: Pesquisa participante INSTRUMENTOS: Entrevistas semi-estruturadas :SUJEITOS: 3 grupos distintos que convivem em diferentes campos no espaço escolar. (Professores universitários, formandas do curso de pedagogia e professores da educação fundamental.
T5. US14 – ABORDAGEM: qualitativa PROCEDIMENTO TÉCNICO: Pesquisa participante INSTRUMENTOS: Entrevistas semi-estruturadas SUJEITOS: 3 grupos distintos que convivem em diferentes campos no espaço escolar. (Professores universitários, formandas do curso de pedagogia e professores da educação fundamental.
T6.US18 – ABORDAGEM Qualitativa PROCEDIMENTO TÉCNICO observação Participante INSTRUMENTOS Entrevista semi-estruturada
T7. US10 ABORDAGEM Qualitativa PROCEDIMENTO TÉCNICO INSTRUMENTOS Questionário exploratório dirigido SUJEITOS Seis professores
T8.US12 – ABORDAGEM Qualitativa PROCEDIMENTO TÉCNICO Estudo de caso INSTRUMENTOS Observação; Entrevista semi-estruturadas; Diário; filmagem; SUJEITOS 28 alunos de faixa etária de 5 e 6 anos

APÊNDICE H – US RELACIONAMENTOS

CATEGORIA RELACIONAMENTOS
T1.US4 – as emoções e sentimentos orientam o modo como as relações humanas vão ser estruturadas
T1.US5 – o ambiente e a cultura exercem influência nos relacionamentos interpessoais e intrapessoais
T1.US7 – O professor precisa ser capaz de identificar e manejar as próprias emoções
T1.US8 – o conhecimento acerca do manejo das emoções ajuda positivamente na relação dos professores com os alunos e os colegas de trabalho.
T1.US12 - A aprendizagem socioemocional é uma ferramenta que demonstra a possibilidade de desenvolver competências sociais e emocionais
T1.US13 - é necessário que o professor tenha incorporado em si ou esteja sensibilizado para com certas habilidades sócio-emocionais
T2.US8 - a inteligência interpessoal é a base da inteligência emocional e significa a capacidade de o indivíduo entender outros indivíduos.
T2.US9 - O que mais encanta os alunos é que a disciplina fala deles
T2.US10 - os alunos ficam completamente encantados, o que faz com que eles cheguem mais perto deles mesmos e dos outros
T2.US11 - É “plantar” no educando a semente da autogestão — um dos domínios da inteligência emocional.
T2.US13 - Para poder respeitar o outro e a si mesmo é necessário o ser humano vivenciar o processo vivo do autoconhecimento
T2.US14 - Essa sintonia se desenrola sem a percepção consciente das pessoas e, quando não acontece, elas se sentem ligeiramente desconfortáveis. A evocação de uma emoção é facilmente provocada quando acontece a empatia.
T2.US15 - A administração de relacionamentos é também um foco importante
T2.US16 - o Ser emocionalmente educado é capaz de lidar com as emoções de modo a desenvolver seu poder pessoal e a criar maior qualidade de vida no ambiente que o cerca.
T2.US20 - a subjetividade do educando ficou em segundo plano em detrimento da razão.
T2.US21 - aprendendo a observar e reconhecer os sentimentos (autoconsciência), cada docente, em sua medida, passou a se entender melhor, encontrou respostas para seus questionamentos, demonstrou estar mais segura de si e passou a ter consciência em relação a suas decisões pessoais
T2.US22 - O conhecimento de si mesmo reflete, conseqüentemente, no gerenciamento das emoções
T3.US5 - ser emocional e socialmente inteligente é estar consciente dos sentimentos e das necessidades dos outros, e ser capaz de estabelecer e manter a cooperação, relacionamentos construtivos e mutuamente satisfatórios (Bar-On)
T3.US12 - o desenvolvimento do conhecimento a respeito das relações interpessoais, da compreensão das emoções, do conhecimento e cultivo de valores e virtudes, promovem um ganho substancial em termos de compreensão de aspectos do interior do ser humano
T3.US15 - Quanto melhor o autoconhecimento e maior consciência de sua unidade, mais condições de se conectar com os outros.
T3.US16 - A compreensão das emoções e das relações interpessoais promovem maior compreensão dos aspectos individuais
T5.US15 - os nossos sentimentos e emoções derivam dos relacionamentos que temos com nossa individualidade, com as pessoas e da interação que temos com o mundo.
T5.US21 - Para as pessoas terem uma ação positiva dentro dos seus relacionamentos, é necessário ter uma certa base emocional e esta é formada em princípio pela família, mais tarde por outras instituições sociais, como a escolas
T6.US5 - No ambiente escola as emoções e sentimentos mais latentes se verificam nas relações de afeto, que se estabelecem entre alunos e professores
T6.US16 – inteligência interpessoal - discernir e lidar com problemas e situações geradas entre pessoas

T6.US22 – a alfabetização emocional aos arte-professores pode melhorar a relação com os alunos e com toda a comunidade
T8.US9 - conflitos emocionais são entendidos como a vivência de emoções e/ou sentimentos contraditórios ou pouco compreendidos pelos sujeitos (Telles)
T8.US10 - um dos obstáculos para a resolução dos conflitos está em não reconhecer as forças básicas e as emoções e sentimentos relacionados a eles,
T8.US11 – o sujeito é inábil para penetrar no seu mundo interior e lidar com problemas
T8.US15 - o desenvolvimento emocional é potencializado por experiências significativas que possibilitem aos aprendizes se expressarem e se compreenderem emocionalmente.
T8.US20 - a leitura de literatura na escola auxilia na construção de uma “pedagogia das emoções”, que permite inserir como elemento passível de aprendizado e desenvolvimento as emoções, sentimentos e conflitos dos sujeitos, com o intuito de assumir a influência da escola nesse aspecto do desenvolvimento humano
T8.US21 - o professor assume papel significativo nesse processo de desenvolvimento emocional.

APÊNDICE I – US O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR

CATEGORIA O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR
T1.US14- Um corpo docente intelectual e praticamente apropriado é capaz de criar condições em que os alunos possam desenvolver-se como indivíduos
T2.US12 - A idéia básica é elevar o nível de competência social e emocional nas crianças como parte de sua educação regular
T2.US18 – as competências da inteligência emocional contribuem para a qualidade do processo de ensino aprendizagem
T2. US19 - Um projeto de educação emocional deve envolver todos os atores do contexto escola-aluno-professor-funcionários- família-sociedade
T3. US13 - o atual sistema educacional não tem se comprometido com a formação interior dos indivíduos, mas sim imposto uma coleção de conteúdos que têm como finalidade última o mercado de trabalho.
T3. US14 - as instituições educacionais ao buscarem desenvolver práticas que considerem o desenvolvimento interior do ser humano, podem contribuir com o processo de humanização por meio do cultivo do autoconhecimento
T3.US17- A educação emocional favorece as relações intra e interpessoais construtivas
T4.US11 - não adianta o professor querer ser o dono absoluto do saber controlando uma aula sem propiciar condições para que aconteça a interação dos alunos por meio do diálogo. (Morin)
T4.US12 - A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas também fortalecê-lo. (Morin)
T4.US13 - Há uma estreita relação entre Inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção (Morin)
T4.US18 - existe por parte de todos os sujeitos envolvidos essa enorme vontade de aprender, bem como a conscientização da importância da formação para atuar atendendo à Educação Emocional
T4.US19 - As instituições universitárias precisam agir como disseminadoras das ideias sobre a educação emocional
T4.US20 - A educação emocional pode ser um caminho na concretização da proposta de trabalho referente que vise à formação integral
T4.US21 - despreparo na formação dos professores que estão atuando nas escolas quanto a educação emocional
T4.US22 - O professor diante do desafio da educação atual, necessita desenvolver as suas inteligências inter e intrapessoal, conhecer em si mesmo o seu aspecto emocional, seus valores e suas intuições.
T4.US23 – o professor precisa aprender a viver e a conviver em sociedade, para poder repassar aos alunos essa maneira de ver e viver no mundo.
T4.US24 - A comunicação subjetiva é o que está faltando à educação atualmente.
T4.US25 - Ao se educar, deixa-se muito aquém a linguagem das emoções, dos sentimentos, o que tem contribuído para aumentar a dificuldade de se ter a empatia desenvolvido nos relacionamentos intrapessoais e interpessoais.
T4.US26 - Analisar e reconhecer as emoções e sentimentos não tem sido contemplado pela escola.
T5.US16 - Faz-se necessário que o professor compreenda o processo evolutivo da Inteligência Emocional
T5.US17 - Tanto a escola como a família tem deveres para com o bom desenvolvimento emocional e sentimental dos seus integrantes.
T5.US18 - À escola cabe a função de melhorar a formação emocional com o que indivíduo chega a ela.
T5.US22 - Para que se possa aplicar em grande escala Programas de Aprendizagem Emocional nas escolas é fundamental qualificar os professores para esta missão
T5.US23 – os professores entendem a necessidade de aprender sobre o desenvolvimento emocional e gostariam de receber informações
T5.US24 - As escolas não trabalham assuntos ligados a afetividade, as emoções ou aos sentimentos

dos alunos
T5.US25 - Alunos e professores precisam saber sobre aprendizagem emocional. É preciso mudar a rotina da escola e incluir o conteúdo no programa curricular.
T6.US7 - o professor terá êxito se atingir o sentimento do aluno.
T6.US8 - O início do trabalho educativo está na emoção, no interesse
T6.US9 – Vygostsky desafia os professores a descobrirem, nas disciplinas que ministram, uma fonte de excitação emocional, a fim de explorá-la como objeto do seu trabalho, atingindo, assim, o pensamento e as emoções de seus alunos
T6.US14 – a finalidade da prática pedagógica tem de ser levar o aluno a fortalecer a auto-estima, ter confiança em si e nos outros, ter respeito próprio. E, assim fortalecido, pode ser solidário em suas relações.
T6.US19 – o ato pedagógico é importante no fortalecimento das articulações entre inteligência e afetividade
T6.US20 – a arte ajuda para que o aluno conheça seus sentimentos
T7.US6 – as mensagens passadas pelos professores são captadas de maneira diferente pelos seus discentes na medida em que seus mestres representam perícia, criatividade e inclusive alguma forma de gênio nessa relação e, dos tipos de sugestões ou encorajamentos ou desencorajamentos que eles promovem.
T7.US11 – O novo modelo educacional deve conduzir o homem a novos patamares onde o autoconhecimento proporcionará uma maior compreensão da Integralidade
T7.US12 – é necessário que o próprio professor compreenda a si mesmo
T7.US13 – os professores desconhecem as teorias sobre inteligência emocional
T7.US14 – os professores consideram positivo aprender sobre inteligência emocional
T7.US15 – a herança da educação cartesiana é responsável pela ausência de educação sobre inteligência emocional
T7.US16 – um dos papéis da universidade no contexto da busca pela inteireza é instigar seu corpo docente a buscar uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento, ao mesmo tempo em que promova enfaticamente o envolvimento do aluno na produção do conhecimento
T8.US13 - a leitura de literatura em sala de aula se constituiu como um território privilegiado de inclusão da subjetividade do leitor, das suas experiências emocionais e de seus conflitos na trama da história.
T8.US14 – a literatura permite a experimentação e problematização emocional dos aprendizes.
T8.US16 - a escola é locus privilegiado do desenvolvimento emocional e responsável por oferecer situações de ensino que potencializem essas experiências.
T8. US17 – é desafiador e complexo desenvolver práticas de ensino que tenham como uma de suas prioridades o desenvolvimento emocional
T8.US18 – a literatura é um caminho possível para trabalhar o desenvolvimento das emoções.
T8. US19 - o trabalho educativo desenvolvido nas instituições de ensino deve criar oportunidades para que as crianças conheçam, descubram e ressignifiquem suas experiências, comportamentos, emoções, sentimentos e conflitos

APÊNDICE J – US INTEGRALIDADE

CATEGORIA INTEGRALIDADE
T1. US6 – ausência de conhecimento sobre o que é ser humano
T1.US10 – necessidade de ensinar sobre formação humana integral
T1. US11 – a dimensão emocional faz parte da Integralidade do humano e precisa ensinada e desenvolvida
T3.US6 - quanto mais os seres humanos forem capazes de promover formas relevantes de unidade nos quadrantes interiores, EU e NÓS, maior possibilidades desta unificação externalizar-se nos quadrantes exteriores (Wilber)
T3.US7 - Esta falta de pesquisa, estudo e conhecimento a respeito da natureza interior do homem, em cadeia, afeta todas as instâncias da coletividade (Wilber)
T3.US8 - Estas funções (ectopsíquicas e endopsíquicas) promovem interatividade com tudo e todos ao nosso redor, e nesta dinâmica vamos conhecendo o nosso “eu”, percebendo aquilo que nos agrada, desagradar ou somos indiferentes. Com isto, aproximamo-nos e distanciamos-nos de pessoas, lugares, coisas etc. (Jung)
T3.US9 - O ser humano aprende a existir no mundo e a desenvolver suas potencialidades sentindo, pensando e agindo. (Lopes Quintás)
T3. US11 - a formação humana precisa ser estimulada
T4.US10 - Os seres humanos devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano (Morin)
T4. US14 - o indivíduo, assim como todo o sistema ecológico e vivo, encontra-se numa busca constante de auto-regulação. (Capra)
T4.US15 - O sentimento, por sua vez, é a força que move nossa vida psíquica. Nela, o amor e a sensibilidade estética constituem a expressão máxima da interação com os outros e com o mundo. (Crema)
T4.US16 - Para o melhor e o pior, a inteligência não dá em nada, quando as emoções dominam (Goleman)
T5.US19 - A Aprendizagem Emocional pode auxiliar no desenvolvimento pleno do homem e para a evolução emancipatória da sociedade
T6.US15 – Para Morin, o homem da racionalidade é também o da afetividade