



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA MARQUES ARANTES

EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL:
análise de uma proposta formativa-continuada de estudantes e professores em uma
escola pública de Pernambuco

RECIFE

2019

MARIANA MARQUES ARANTES

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL:
análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma
escola pública de Pernambuco**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Núcleo de Educação e Espiritualidade, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Espiritualidade

Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira

Coorientadora: Profa. Dra. Eugênia Paula Cordeiro

RECIFE

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

A662e Arantes, Mariana Marques.
Educação emocional integral: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco / Mariana Marques Arantes. – Recife, 2019.
274 f. : il.

Orientador: Aurino Lima Ferreira
Coorientadora: Eugênia Paula Cordeiro
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices

1. Educação afetiva. 2. Inteligência emocional. 3. Formação humana.
4. UFPE - Pós-graduação. I. Ferreira, Aurino Lima (Orientador). II. Cordeiro, Eugênia Paula (Coorientadora). III. Título.

370.11 (22. ed.) UFPE (CE2019-028)

MARIANA MARQUES ARANTES

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL:
análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma
escola pública de Pernambuco**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 27/03/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Elisa Pereira Gonsalves (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. José Policarpo Júnior (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Eugênia de Paula Benício Cordeiro (Examinadora Interna)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Dedico este trabalho ao meu pai, que dias antes de falecer revelou o sonho de que eu me tornasse professora.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é fruto de encontros pelos quais agradeço com palavras, sem conseguir expressar o tamanho do amor envolvido. Encontros com:

Minha família, sempre. Com a certeza de que nossa convivência é repleta de amor todos os dias e o dia todo por todas as nossas vidas! Alexandre e Marcelo, obrigada por cada gesto de carinho, cada elogio e todas as flores recebidas ao longo destes anos. Por me acalentarem em momentos estressantes e não me deixarem desistir de sonhar com mudar o mundo. Meu amor por vocês é infinito!

Meu orientador, Aurino Ferreira Lima, o primeiro em um seminário há mais de dez anos. Ao ouvir sua palestra, senti-me muito tocada e disse a ele, mesmo sem conhecê-lo, que gostaria de ser sua aluna. Admiro toda a paciência, as palavras doces, o pulso firme e as orientações visionárias que me explicaram muito sobre mim mesma desde o mestrado. A ele agradeço por cada vez que me incentivou a acreditar na minha potencialidade de voar mais como uma águia do que como uma galinha.

Os professores das disciplinas cursadas no trajeto. Em especial, Alexandre Simão Freitas, com quem ainda espero ter a oportunidade de conviver e aprender mais, além de deslumbrar-me com sua interlocução.

Meus amigos do Núcleo de Educação e Espiritualidade, que me acolheram tão bem! Que a gente nunca esmoreça na luta pelos ideais humanizadores. Em especial, agradeço a minha amiga Tati, companheira com quem dividi angústias e o medo de não ter saída, de não conseguir dar conta da vida dentro e fora do doutorado.

Paula, minha coorientadora, que me deu a oportunidade de fazer pesquisa na prática, junto com e para pessoas.

Todos os participantes, educadores e alunos, do projeto. Foram tantos dias empolgantes em que a sensação era de querer falar e ouvir mais! Saibam que, mesmo durante o necessário período de afastamento, estivemos sempre conectados.

Os professores Ferdinand Röhr e Sandra Ataíde, que me auxiliaram no processo de qualificação a perceber minhas falhas, limites e possibilidades como pesquisadora.

Os autores devidamente citados nas referências, cujos escritos iluminaram minha construção como pesquisadora.

A FACEPE, que me proporcionou apoio financeiro.

Os funcionários do PPGE no Centro de Educação, sempre pacientes e educados.

Os ilustradores Bruno Maranhão e Henrique Santos, que conseguiram desenhar meus pensamentos.

Experientes pesquisadores do Instituto de Formação Humana, em especial o Prof. Dr. Policarpo Junior, um interlocutor sincero e respeitoso.

Aos pesquisadores do Núcleo de Educação Emocional, em especial, a Profa. Elisa Gonsalves Possebon da Universidade Federal da Paraíba, por uma interlocução rica e motivadora sobre a temática.

A todos os educadores e pesquisadores, em especial, Dalvaneide Araújo, que têm sonhado e construído junto comigo o Portal Educação Emocional.

A amiga Micheline Almeida, que me iniciou na prática e na vivência do *yoga*. E com a fisioterapeuta Jaqueline Moura, que me recuperava em cada aula de pilates com tantas dores advindas do estresse no ano final da tese.

Cada aluno, professor e educador que me mandou mensagens de incentivo dizendo que minhas propostas sobre educação emocional fazem diferença para sua práxis.

O pessoal do NEIMFA, seres de luz no meio da violência urbana.

Minhas afilhadas, Mari e Helô, meninas que me apresentam um mundo cor-de-rosa e cheio de brilhos, e de quem quero estar cada dia mais perto. E com os dindos, Anne, Udson, Hilda e César, que perdoaram tantas vezes minha ausência nas reuniões familiares.

As queridas amigas “Presentes da Maternidade”, mulheres únicas e divertidas que trazem mais leveza para minha vida. Especialmente Juli, mãe do *Bumblebee*, que cuidou amorosamente do meu *Optimus Prime* quando eu tive que me dedicar mais intensamente a este trabalho. E Amanda, amiga que, mesmo realizando seu pós-doc, teve toda paciência em escutar e sabedoria para aconselhar uma doutoranda.

Meus amigos jornalistas “Ex-Band”, profissionais que sempre me inspiraram a fazer uma comunicação séria, dinâmica, voltada para o interlocutor, e hoje são pontos de resistência e referência em credibilidade em meio às *fake news*.

Até mesmo aqueles que me mostraram caminhos que eu não quero seguir, porque me fizeram viver situações que me deixaram mais forte integralmente.

Todos aqueles que, no futuro, esta tese possa encontrar e que também acreditam na Educação como o melhor caminho para tornar o ser humano alguém melhor para si mesmo e para os outros.

E comigo mesma, sempre.

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 imaginário 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 comprovados, 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.

(MORIN, 2011, p. 53)

RESUMO

Esta tese surge de discussões que se preocupam com o crescimento das dificuldades intrapessoais e inter-relacionais que têm levado a um clima emocional deteriorado e não contributivo no ambiente escolar, a problemas de saúde dos docentes e à conexão entre estresse e rendimento estudantil. Defende que uma educação emocional integral no ambiente escolar favorece processos de humanização na medida em que promove o cultivo do manejo das emoções através da alfabetização emocional, do autoconhecimento, do autocuidado e da tomada de decisões responsáveis. Contribui com propostas educacionais que lutam para que o processo de formação humana não seja reduzido unicamente à dimensão cognitiva nem à intenção de servir a interesses majoritários e reforçadores de práticas não inclusivas, mercantilistas e utilitárias. Para tanto, delimita a abrangência da temática no campo acadêmico brasileiro, considerando as Ciências Humanas da Educação e da Psicologia, ao realizar um levantamento nos cinco maiores bancos de dados do país das áreas da Educação e da Psicologia com as quatro principais palavras-chave no estudo das emoções. O resultado é uma classificação das atividades científicas por ano de produção, tipo de publicação e tipo de abordagem. Além disso, numa pesquisa-ação, apresenta o projeto formativo participante continuado “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo”, realizado em parceria com o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco e uma Escola Estadual de Referência em Ensino Médio da região metropolitana do Recife, cujos participantes foram estimulados a cultivar o manejo das emoções na escola. E investiga dados por meio de uma análise textual lexicográfica com o auxílio do sistema Iramuteq, que apontam a ligação entre as palavras e demonstram a construção de sentido pelos participantes do projeto no que tange ao desenvolvimento emocional. A discussão dos achados apontou que houve êxito no processo de aprendizagem do manejo das emoções nos participantes, que encontraram no programa um lugar de fala e de escuta sobre os próprios sentimentos. Por fim, propõe uma abordagem educativa sobre o cultivo das emoções no ambiente escolar intitulada Educação Emocional Integral (EEI). A EEI explicita a importância da dimensão emocional na formação humana, organiza bases epistemológicas alinhadas com a humanização, como a espiritualidade, a multidimensionalidade, a integralidade e a transdisciplinaridade, para nortear futuros projetos e programas de educação emocional nas escolas, e aponta objetivos que visam a estimular um aprendizado capaz de dar sentido à experiência do conhecimento formado e adquirido sobre o manejo das emoções, gerando identificação e possibilitando utilizá-lo para a autoformação e o bem-estar comum.

Palavras-chave: Educação emocional. Habilidades socioemocionais. Inteligência emocional. Formação humana.

ABSTRACT

This thesis arises from discussions that are concerned with the growth of intrapersonal and inter-relational difficulties that has led to a deteriorated and non-contributory emotional climate in the school environment, health problems of teachers and the connection between stress and student achievement. He argues that integral emotional education in the school environment favors humanization processes insofar as it promotes the cultivation of emotional management through emotional literacy, self-knowledge, self-care and responsible decision-making. It contributes to educational proposals that strive so that the process of human formation is not reduced solely to the cognitive dimension or with the intention of serving the majority and reinforcing interests of non-inclusive, mercantilist and utilitarian practices. To do so, in a five-way action research, between 2015 and 2018, delimits the scope of the subject in the Brazilian academic field, considering the Human Sciences of Education and Psychology when carrying out a survey in the five largest databases of the country in the areas of Education and Psychology and with the four main keywords in the study of emotions. The result is an unprecedented classification of scientific activities by year of production, type of publication and type of approach. In addition, it presents the ongoing "Connect: Feeling, Thinking and Acting" formative-participant project, carried out in partnership with the Federal Institute of Science and Technology of Pernambuco, the Federal University of Pernambuco and a State Reference School in Secondary Education of the metropolitan region of Recife, whose participants were encouraged to cultivate the management of emotions in school. And it investigates partial data through a lexicographic textual analysis of the data with the help of the Iramuteq system, which showed, for each group of participants, the number of words, the average vocabulary frequency and the similarity analysis, whose trees of co-occurrence pointed the connection between the words allowing to perceive the construction of meaning of the project in what concerns the emotional development. Finally, it proposes an educational approach on the cultivation of emotions in the school environment entitled Integral Emotional Education (IEE). The EEI explains the importance of the emotional dimension in human formation, organizes epistemological bases aligned with humanization, such as spirituality, multidimensionality, integrality and transdisciplinarity to guide future projects and programs of emotional education in schools, and points out goals that aim to stimulate learning capable of giving meaning to the experience of knowledge formed and acquired about the management of emotions, generating identification and knowing how to use it for self-formation and common well-being.

Keywords: Emotional education. Socioemotional skills. Emotional intelligence. Integrality.

RESUMEN

Esta tesis surge de discusiones que se preocupan por el crecimiento de las dificultades intrapersonales e interrelacionadas que han llevado a un clima emocional deteriorado y no contributivo en el ambiente escolar, problemas de salud de los docentes y la conexión entre estrés y rendimiento estudiantil. Defiende que una educación emocional integral en el ambiente escolar favorece procesos de humanización en la medida en que promueve el cultivo del manejo de las emociones a través de la alfabetización emocional, del autoconocimiento, del autocuidado y de la toma de decisiones responsables. Contribuye con propuestas educativas que luchan para que el proceso de formación humana no sea reducido únicamente a la dimensión cognitiva o con intención de servir a intereses mayoritarios y reforzadores de prácticas no inclusivas, mercantilistas y utilitarias. Para ello, en una investigación-acción con cinco giros, entre 2015 y 2018, delimita el alcance de la temática en el campo académico brasileño, considerando las Ciencias Humanas de la Educación y de la Psicología al realizar un relevamiento en los cinco mayores bancos de datos del país de las áreas de la región Educación y Psicología y con las cuatro principales palabras clave en el estudio de las emociones. El resultado es una clasificación inédita de las actividades científicas por año de producción, tipo de publicación y tipo de enfoque. En el presente trabajo se analizan los resultados obtenidos en el análisis de los resultados obtenidos en el estudio de los resultados obtenidos en el estudio, de la región metropolitana de Recife, cuyos participantes fueron estimulados a cultivar el manejo de las emociones en la escuela. E investiga datos parciales a través de un análisis textual lexicográfico de los datos con el auxilio del sistema Iramuteq, que mostró, para cada grupo de participantes, la cantidad de palabras, la frecuencia media del vocabulario y el análisis de similitud, cuyos árboles de coyunturas apuntaron el vínculo entre las palabras permitiendo percibir la construcción de sentido del proyecto en lo que se refiere al desarrollo emocional. Y, por último, propone un enfoque educativo sobre el manejo de las emociones en el ambiente escolar titulado Educación Emocional Integral (EEI). La EEI explicita la importancia de la dimensión emocional en la formación humana, organiza bases epistemológicas alineadas con la humanización, como la espiritualidad, la multidimensionalidad, la integralidad y la transdisciplinariedad para orientar futuros proyectos y programas de educación emocional en las escuelas y apunta objetivos que apuntan a estimular un proceso aprendizaje capaz de dar sentido a la experiencia del conocimiento formado y adquirido sobre lo cultivo de las emociones, generando identificación y sabiendo cómo utilizarlo para la autoformación y el bienestar común.

Palabras clave: Educación emocional. Habilidades socioemocionales. Inteligencia emocional. Integridad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Percurso e classificação do estado do conhecimento.....	35
Figura 2 – Delimitação da abrangência temática.....	38
Figura 3 – Esboço da logomarca do projeto feito pelos participantes da pesquisa-ação, pesquisadoras e docentes	52
Figura 4 – Logomarca do projeto Conecte-se	55
Figura 5 – Cartaz do projeto Conecte-se colocado em cada sala de aula da escola	56
Figura 6 – Adesivo distribuído para todos os alunos da instituição no início do projeto Conecte-se.....	56
Figura 7 – As cinco habilidades socioemocionais propostas pela CASEL.....	60
Figura 8 – As cinco dimensões básicas do ser em Röhrl.....	67
Figura 9 – Sala de aula da escola.....	70
Figura 10 – Cartaz do projeto afixado na sala dos professores	71
Figura 11 – Gravura de inspiração para a pesquisadora na produção científica	73
Figura 12 – Giros da pesquisa-ação.....	76
Figura 13 – <i>Slides</i> com imagens utilizadas para falar sobre a dimensão material	82
Figura 14 – <i>Slides</i> com imagens para falar sobre a dimensão sensorial.....	82
Figura 15 – <i>Slides</i> com imagens sugerindo o pensar.....	83
Figura 16 – <i>Slides</i> com imagens sugerindo o modo de vida robotizado	83
Figura 17 – <i>Slides</i> com imagens para falar sobre a dimensão espiritual	84
Figura 18 – Desenhos feitos pelas docentes mostrando a compreensão individual sobre a influência das dimensões humanas entre si:	85
Figura 19 – Imagens de <i>slides</i> utilizados no giro 2	90
Figura 20 – Exemplo de material produzido pelos estudantes no giro 3.....	96
Figura 21 – Composição do <i>corpus</i> no Iramuteq	100
Figura 22 – Nuvem de palavras com os termos mais relevantes nas discussões em grupo das docentes	104
Figura 23 – Análise de similitude com os termos de maior relevância para as docentes sobre o manejo das emoções	106
Figura 24 – Nuvem de palavras com mais representatividade no <i>corpus</i> textual de acordo com as percepções dos estudantes sobre o manejo das emoções	114
Figura 25 – Análise de similitude a partir das percepções dos estudantes sobre o manejo das emoções	116

Figura 26 – Mandala.....	129
Figura 27 – Bases da Educação Emocional Integral (EEI)	134
Figura 28 – A espiritualidade coparticipativa na visão de Ferrer.....	137
Figura 29 – As perspectivas de cada fenômeno a partir dos quatro quadrantes do <i>Kosmos</i> ..	147
Figura 30 – Ilustração das perspectivas de compreensão da emoção raiva a partir da integralidade	148
Figura 31 – Objetivos da Educação Emocional Integral	168
Figura 32 – Diferentes indicações da linguagem não verbal em uma mesma conversa	170
Figura 33 – Cartas das emoções utilizadas no V Conedu.....	172
Figura 34 – Atividade sobre alfabetização emocional aplicada no V Conedu	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Itens do novo texto da BNCC referentes a educação emocional.....	32
Quadro 2 – Trabalhos que tratam da aplicação de projetos ou programas de educação emocional no ambiente escolar	46
Quadro 3 – Valores da escola participante	71
Quadro 4 – Dados sociodemográficos das professoras	79
Quadro 5 – Temas dos encontros do giro 1 – 2015	80
Quadro 6 – Temas trabalhados nos encontros do segundo semestre de 2015 e início de 2016	89
Quadro 7 – Questões reflexivas propostas às docentes ao final de cada encontro temático do giro 2.....	91
Quadro 8 – Planejamento inicial do Projeto Conecte-se para 2016	92
Quadro 9 – Exemplo de <i>corpus</i> textual inserido no Iramuteq	102
Quadro 10 – Reprodução de reportagem sobre professor agredido durante a aula.....	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparação do quantitativo por áreas do conhecimento em todos os bancos de dados.....	39
Gráfico 2 – Distribuição dos trabalhos pelos bancos de dados	39
Gráfico 3 – Produções por período de 1993 até 2018	41
Gráfico 4 – Escolha de palavras-chave sobre o estudo da emoção no campo da educação brasileira	42
Gráfico 5 – Comparação dos trabalhos por tipo de produção	43
Gráfico 6 – Divisão percentual entre estudos teóricos e empíricos.....	44
Gráfico 7 – Quantitativo dos termos correlatos.....	50
Gráfico 8 – Respostas sobre o clima emocional nas relações sociais da escola.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Atenção plena e concentração no ensino
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASE	Aprendizagem socioemocional
BDTD	Biblioteca Digital de Dissertações e Teses
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CECINE	Coordenadoria do Ensino de Ciências do Nordeste
CETRANS	Centro de Educação Transdisciplinar
CIRET	Centre International de Recherches et d'Études Transdisciplinaires
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
E EI	Educação emocional integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEN	Encontro de Pesquisas em Educação do Nordeste
EPENN	Encontro de Pesquisas em Educação do Norte-Nordeste
EREM	Escola de referência em ensino médio
FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GROP	Grupo de Pesquisa em Orientação Psicopedagógica
GT	Grupo de trabalho
HSE	Habilidades socioemocionais
HSEV	Habilidades socioemocionais e de valores
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Iramuteq	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PATHS	Promoting Alternative Thinking Strategies
PEEPV	Programa de Educação Emocional para a Prevenção da Violência
PRODED	Programa de Desenvolvimento Docente

PEIC	Primeiro Estudo Internacional Comparativo em Linguagem, Matemática e Fatores Associados para Alunos de Terceira e Quarta Séries do Ensino Fundamental
PISA	Programa Internacional para Avaliação de Estudantes
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SOI	Sistema Operacional Integrado
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
1.1	PRÓLOGO	22
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO, TESE, QUESTÕES E OBJETIVOS	25
2	O ESTUDO DAS EMOÇÕES E O MAPEAMENTO DE PROJETOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO CAMPO ACADÊMICO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO	32
2.1	OBSERVAÇÕES ACERCA DO USO DE TERMOS CORRELATOS	49
3	“CONECTE-SE: SENTINDO, PENSANDO E AGINDO”: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COM E PARA PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA	52
3.1	O QUE É E COMO COMEÇOU O PROJETO “CONECTE-SE: SENTINDO, PENSANDO E AGINDO”	52
3.1.1	Sobre os aspectos metodológicos	57
3.1.2	A visão do Conecte-se sobre a importância das habilidades socioemocionais como aspecto formativo do ser humano multidimensional	59
3.1.2.1	<i>Autoconhecimento</i>	60
3.1.2.2	<i>Autogestão</i>	62
3.1.2.3	<i>Consciência social</i>	63
3.1.2.4	<i>Habilidades relacionais</i>	64
3.1.2.5	<i>Tomada de decisão responsável</i>	66
3.1.3	A escola e os participantes	69
4	SENTIR, PENSAR E AGIR NA FORMAÇÃO DA PESQUISADORA	73
4.1	A PESQUISA-AÇÃO DENTRO E FORA DO PROJETO CONECTE-SE	73
4.1.1	Aspectos éticos da pesquisa	76
4.1.2	Os sujeitos participantes	77
4.1.3	Giro 1 – fase de aproximação	79
4.1.4	Giro 2 – momento da formação docente voltado para as HSEV	88
4.1.5	Giro 3 – período de ampliação da formação docente e da formação inicial dos estudantes	93
4.1.6	Giro 4 – A realização das análises lexicográficas	98
4.1.6.1	<i>O Conecte-se nas palavras das docentes</i>	103

4.1.6.2	<i>O Conecte-se nas palavras dos estudantes</i>	114
4.1.6.3	<i>Breves discussões a partir do Casel sob a perspectiva do diário da pesquisadora</i>	121
5	EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL: SUPORTES PARA A	
	COMPREENSÃO DO HUMANO, DAS EMOÇÕES E DA CONVIVÊNCIA	
	NO CAMPO EDUCACIONAL.....	129
5.1	A COMPREENSÃO DO PAPEL DA DIMENSÃO EMOCIONAL NA	
	FORMAÇÃO HUMANA	129
5.1.1	Primeira base da EEI: a espiritualidade como elemento norteador da dimensão	
	emocional que visa à humanização	134
5.1.2	Segunda base da EEI: a concepção do sujeito na complexidade de suas múltiplas	
	dimensões	141
5.1.3	Terceira base da EEI: a compreensão do fenômeno emocional pelo entendimento dos	
	quatro quadrantes do Kosmos	144
5.1.3.1	<i>Ênfase neurológica-comportamental</i>	149
5.1.3.2	<i>Ênfase nas bases psíquicas</i>	150
5.1.3.3	<i>Ênfase construtivista social</i>	151
5.1.3.4	<i>Ênfase antropológica</i>	153
5.1.3.5	<i>Exercício de compreensão da integralidade do fenômeno emocional a partir de um</i>	
	<i>fato ocorrido em escola pública</i>	155
5.1.4	Quarta base da EEI: O alinhamento com paradigmas educacionais transdisciplinares .	
	163
5.2	OBJETIVOS DA EEI: DA ALFABETIZAÇÃO À DECISÃO RESPONSÁVEL .	167
5.2.1	Objetivo 1: promover a alfabetização emocional – reconhecer e nomear as emoções e	
	interpretar corretamente a linguagem não verbal	169
5.2.2	Objetivo 2: favorecer o autoconhecimento – perceber a conexão entre sentir, pensar e	
	agir; avaliar as próprias capacidades e limitações; estimular a transcendência	173
5.2.3	Objetivo 3: estimular o autocuidado – gerir os efeitos da emoção sobre si e sobre os	
	outros e responder de modo apropriado ao contexto.....	176
5.2.4	Objetivo 4: facilitar decisões responsáveis – fazer escolhas construtivas; reconhecer e	
	respeitar os limites de si mesmo e dos outros	179
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
	REFERÊNCIAS	187
	APÊNDICE A – Listagem dos trabalhos que delimitam a temática da Educação	
	Emocional nos campos da Educação e da Psicologia no Brasil.....	196

APÊNDICE B – O SER EMOCIONAL	224
APÊNDICE C – Texto de apoio para professores trabalhado em 11/09/2015..	226
APÊNDICE D – Texto de apoio para professores trabalhado em 14/10/2015..	229
APÊNDICE E – Texto de apoio para professores trabalhado em 14/10/2015..	232
APÊNDICE F – Texto de apoio para professores trabalhado em 26/10/2015 ..	234
APÊNDICE G – Texto de apoio para professores trabalhado em 11/11/2015 ..	236
APÊNDICE H – Grupo de Pesquisas em Habilidades Socioemocionais e de Valores na Educação.....	238
APÊNDICE I – Cópia da carta-convite aos alunos para o início do projeto Conecte-se em 2016	239
APÊNDICE J – Cópia da carta entregue para as professoras antes do primeiro encontro do Conecte-se com os alunos – abril de 2016.....	240
APÊNDICE K – Tutorial com sugestão de atividades para os professores (Encontro 1)	241
APÊNDICE L – Tutorial com sugestão de atividades para os professores (Encontro 2)	243
APÊNDICE M – Tutorial com sugestão de atividades para os professores (Encontro 3)	246
APÊNDICE N – Tutorial com sugestão de atividades para os professores (Encontro 4)	249
APÊNDICE O – Tutorial com sugestão de atividades para os professores (Encontro 5)	253
APÊNDICE P – Tutorial com sugestão de atividades para os professores (Encontro 6)	255
APÊNDICE Q – Ficha de reflexão para os alunos (Encontro 1)	257
APÊNDICE R – Ficha de reflexão para os alunos – Tema: raiva	259
APÊNDICE S – Ficha de reflexão para os alunos – Tema: medo	260
APÊNDICE T – Ficha de reflexão para os alunos – Tema: tristeza.....	262
APÊNDICE U –Ficha de reflexão para os alunos – Tema: alegria	264
APÊNDICE V – Questionário com dados sociodemográficos e de perfil profissional.....	266
APÊNDICE W – Questionário.....	268
APÊNDICE X – Exemplos de cartazes produzidos no Projeto Conecte-se	269
APÊNDICE Y – Modelo de registro de presença dos professores.....	270

ANEXO A – TCLE professores	271
ANEXO B– TCLE estudantes	273

1 INTRODUÇÃO

1.1 PRÓLOGO

A escrita desta tese tal como apresentada hoje só teve início, de fato, após o fim de uma crise de identidade profissional. Passei alguns meses pensando que não poderia ocupar legitimamente um lugar na Educação. Não me sentia corajosa o suficiente para inovar ou propor qualquer contribuição, melhoria ou novo olhar que fosse sobre qualquer tema pertinente ao campo. Mesmo após alguns anos de docência universitária e no ensino profissionalizante, de intensos estudos tanto no mestrado em Educação quanto nos anos iniciais do doutorado, eu me abalei com a estranheza de pessoas que me apontavam: “Mas você não é da área, então como sabe?”. Esses comentários provocaram um efeito bastante negativo em mim quando comecei a me perguntar o que eu faria depois de concluir o doutorado. Nunca pensei em desistir da tese, mas fiquei paralisada por um bom tempo. Não consegui escrever nada digno de aproveitamento por meses, até que aceitei a crise e fui buscar uma (re)conexão com a Educação. Resignifiquei meus propósitos, refiz uma avaliação de causas e desejos que tinham me motivado a chegar até aquele ponto. Depois de momentos bem dolorosos, que incluíram alguns afastamentos, passei a buscar duas respostas: COMO CONTINUAR e PARA QUEM?

O imbróglio começou a se desfazer quando me aprofundi em reflexões filosóficas sobre a concepção de Educação. Retomei meus apontamentos de uma aula do professor Ferdinand Röhr sobre ser a Educação uma ciência em separado ou a união de várias ciências, sua utilidade humanizadora ou hominizadora, seu sentido individual e coletivo. Até que, nesses rascunhos, encontrei uma anotação de próprio punho feita em 2015: “O que é importante é como me sinto, como faço para melhorar a Educação a partir do meu lugar como COMUNICADORA”.

Imediatamente senti um forte aviso da minha intuição confirmando que eu tinha encontrado o que tanto buscava. Achei o elo entre as causas da minha trajetória e minha vocação e as escolhas na atualidade. Seja a Educação ciência ou ciências, eu tenho um lugar nela, que é validado pela minha condição de ser humano, que exerço legitimamente tal qual minha cidadania. Esse foi o primeiro nó desatado e um impulso necessário para deixar a estagnação. Eu acredito que a Educação existe para formar humanos integralmente e não apenas para nos ensinar a ler, escrever e fazer cálculos. A sabedoria para usar a comunicação no intuito de

melhorar as relações humanas está contida no escopo da integralidade. E, no que lhe concerne, o manejo das emoções tem muito a contribuir com uma comunicação eficiente.

Ao vencer esse bloqueio, encontrei coragem para voltar a escrever a tese quando assumi que não posso nem preciso me afastar da Comunicação para apresentar minhas contribuições ao campo educacional. É pela Comunicação que observo os fatos, vivencio as experiências e deixo minhas marcas. É por suas ferramentas que, há mais de 20 anos, procuro ampliar meu ângulo de visão, equilibrar meus chacras, harmonizar meus sentimentos e pensamentos e impulsionar minhas ações. Valho-me da essência de comunicadora para me conectar às pessoas, aprender, crescer e me expandir. Sem medo, portanto, afirmo altivamente hoje que a Comunicação é o meu lugar no campo da Educação.

Quando percebi COMO CONTINUAR, ficou mais fácil descobrir também PARA QUEM. Lembrei-me emocionada de algumas reportagens que fiz como jornalista que tinham me levado a situações de risco e a casos de violência. Fui obrigada a fazer entrevistas “unicamente racionais” em ambientes ou momentos majoritariamente descontrolados emocionalmente, como desabamentos de casas, desastres naturais e cemitérios. A memória revisitou a fala de uma mãe que perdeu o filho adolescente assassinado e para quem eu tive que perguntar, minutos antes do enterro, o que ela tinha a dizer sobre a acusação de ele ser envolvido com o tráfico. Tão logo me aproximei dela, ouvi: “Como posso pensar em qualquer coisa se não consigo lidar nem com o que estou sentindo, minha filha?”. Era um sábado de sol e, quando acabou meu plantão naquele dia, eu terminei a reportagem sem fazer a pergunta que “precisava” ter feito. Lembro-me que voltei para casa pensando em como aquela senhora carregaria tanta tristeza e quais possibilidades ela teria para escolher além da resignação.

Também revivi as emoções de outro fato que me marcou como educadora: o desabafo que escutei de um professor. Eu era iniciante na docência e cheia de motivação, e ele, mais experiente: “Eles (os alunos) parecem que não entendem o que a gente fala. Tem momentos na aula em que a raiva toma conta da gente. Dá vontade de matar tudinho”. Espantei-me com a força da sinceridade dele e passei a notar que outros professores compartilhavam a mesma angústia, assim como muitos alunos também nutriam rancor por alguns professores. Foi essa sensação de “estranheza” que me levou a investigar como a comunicação entre professores e alunos poderia contribuir com os relacionamentos interpessoais e que resultou na minha dissertação de mestrado *O (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno*, defendida na Universidade Federal de Pernambuco em 2014. Na base da comunicação eficiente está o cultivo saudável das emoções e, para esse cultivo ser consciente,

falta educação sobre a emocionalidade. Quando me lembrei de toda essa trajetória, redescobri o sentido da minha tese e percebi que quero escrever uma contribuição para os professores e para os alunos. Eles são parte da resposta ao PARA QUEM.

Nem sei se posso dizer que é surpreendente, mas estabelecer esse elo entre a Comunicação e a Educação me apontou outra resposta: o que fazer depois que o doutorado acabasse. Aos poucos, foi se tornando nítido um desejo de compartilhar o conhecimento aprendido na vida acadêmica com pessoas que não têm acesso a ela, como é o caso da mãe que perdeu o filho assassinado. Meu olhar de comunicadora compreende que a responsabilidade de buscar o meio correto de se fazer entender é de quem tem uma mensagem para passar. Faz-me ver a necessidade que muitos têm de saber mais sobre educação emocional, autoconhecimento, autocuidado, mas não sabem nem por onde começar. Ou, quando descobrem, não conseguem compreender adequadamente a linguagem acadêmica e se contentam com as publicações de autoajuda de balcão, que indicam seguir 10 passos para a felicidade como uma verdade absoluta e possível.

Esse longo processo de doutorado tem, então, para mim dois resultados que se complementam: a tese que se segue nestas páginas e o Portal Educação Emocional. Idealizado no final de 2017 e implantado em janeiro de 2018, é um veículo com diferentes modos de comunicação para levar informação de qualidade sobre as emoções, a inteligência emocional e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais a quem desejar aprender. Com empenho, novos olhares e menos de dez mil reais investidos foi possível compartilhar gratuitamente o conteúdo para quase 10 mil pessoas diferentes de 28 países, que visitaram o Portal 25 mil vezes até o final de 2018.

Acredito que Educação Emocional é uma necessidade para a formação humana integral, independentemente de cultura, gênero, sexo, classe social, nível intelectual, profissão, colocação no mercado de trabalho, idioma ou qualquer outro fator. Não importa. Todos precisamos dela. Por isso, tanto a tese quanto o Portal são parte de uma comunicadora-educadora que se baseia na premissa de que a orientação mais adequada para crescer internamente é buscar informação de qualidade, avaliar seus efeitos e compartilhar conhecimento.

A seguir, está a tese *Educação Emocional Integral: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco*. O outro fruto dessa trajetória está em <http://www.educacaoemocional.com.br>.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO, TESE, QUESTÕES E OBJETIVOS

Educar é o principal processo de desenvolvimento humano. É um ato integrado por muitas ciências e fundamentos pelo qual o humano desenvolve suas potencialidades inserido em sua própria realidade. Educação é lugar e atitude de gente que gosta de gente. De quem acredita que pode ajudar, transformar, ensinar, compartilhar, regenerar, promover, estimular, incentivar os outros e aprender com eles. Não é lugar para pessimistas convictos nem para otimistas ingênuos. Um educador precisa acreditar em si mesmo e nas pessoas. Educar é um ato que envolve sentimentos e afinidades e requer conexão emocional.

A conexão emocional advém do conhecimento, do autoconhecimento e de um cultivo de práticas que possibilitam manejar as emoções e os sentimentos. É preciso conhecê-los para saber como lidar com eles. Porém, sabemos que falta às gerações nascidas no Brasil até o início do século XXI um processo científico formal de educação emocional. Cada sujeito, à sua maneira, tem lidado como pode com a tradicional divisão entre razão e emoção no momento da tomada de decisões, sem vislumbrar que essa separação, embora aceita pelo senso comum, não ocorre de fato. Há quem procure ajuda profissional de psicólogos e terapeutas; outros pedem conselhos de amigos e familiares. Alguns recorrem aos muitos livros e cursos no estilo autoajuda que estão disponíveis em ambientes reais e virtuais com imensa variedade de preços e duração. Muitas dessas ofertas assemelham-se a “fórmulas mágicas” ao prometerem a felicidade imediata com a aplicação de técnicas supostamente capazes de controlar o surgimento das emoções ou de fazer o sujeito se “desidentificar” do seu contexto.

Quando o local é o ambiente escolar, a deficiência de conhecimento e habilidade para manejar as emoções agrava a já precária situação dos indivíduos e complica mais a resolução de conflitos existenciais e inter-relacionais. Não faltam queixas sobre problemas atribuídos ao estresse, à falta de comprometimento e de motivação, a agressões físicas e verbais ou ao uso de entorpecentes, e há até casos de suicídio, tanto por parte de estudantes quanto dos docentes. Os dois principais agentes educativos têm sofrido com um clima emocional ruim no ambiente escolar, e as histórias espalham-se pelas redes sociais em vídeos e testemunhos que chocam pela gravidade e pela brutalidade dos atos. Discute-se esse problema brasileiro internacionalmente, a ponto de uma pesquisa divulgada em 2017 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ter apontado que o Brasil está no topo de

um *ranking* de violência em escolas (TENENTE; FAJARDO, 2017). Trata-se do índice mais alto entre os 34 países pesquisados, e 12,5% dos professores brasileiros ouvidos disseram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana.

Isso é muito grave para se tornar banal, rotineiro e aceito como parte do sistema. Urge a necessidade de discussões recorrentes, aprofundadas e de espectro amplificado para pensar em modos de lidar com o problema e propor soluções para ele. Nós, como educadores e pesquisadores, pretendemos contribuir a partir do olhar que entende a educação emocional como parte fundamental do desenvolvimento humano. Perguntamo-nos cotidianamente de que maneira é possível ensinar sobre a educação das emoções para manejá-las a fim de alcançar bem-estar. Como estimular o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais no ambiente escolar? A partir de quais bases uma instituição escolar pode implantar projetos de educação emocional sem deixar de ser um local naturalmente formado, afetado e impulsionado pelas diferenças individuais e pela diversidade?

Esta tese surge como uma continuidade do mestrado no qual realizamos estudos e vivenciamos práticas na Universidade Federal de Pernambuco, especificamente na linha de Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação. Justifica-se no contexto da problematização do crescimento das dificuldades inter-relacionais, que tem levado a um clima emocional deteriorado e não contributivo, no ambiente escolar (ARANTES, 2014; UNESCO, 2001; OCDE, 2011); a problemas de saúde dos docentes como o sofrimento psíquico e o esgotamento físico e mental (MAZON; CARLOTTO; CÂMARA, 2003; NEVES; SILVA, 2006; MARIANO; MUNIZ, 2006; GOMES; BRITO, 2006; GOMES *et al.*, 2010; POCINHO; PERESTRELO, 2011; COSTA *et al.*, 2013 e SILVA *et al.*, 2015); à conexão entre estresse e rendimento escolar (GOMES; BRITO, 2006; PASIN; PAI; LANNES, 2012) e a trabalhos anteriores que ressaltam a importância da formação humana integral no processo educativo. (ALVES, 2015; MOTA, 2016).

Trata-se, fundamentalmente, de um movimento que estuda, teoriza, investiga e busca formas de pensar e praticar a integralidade na Educação. De educadores que lutam para que a subjetividade não seja reduzida a uma dimensão cognitiva que tem a intenção de servir a interesses majoritariamente econômicos e reforçadores de práticas não inclusivas e perpetuadoras de desigualdades. No ambiente em que colocamos esse debate, discutimos o que significa ser humano e derrubamos a concepção vigente de que basta envelhecer para se transformar em homem ou mulher.

Adotamos o termo *humanização*, empregado pelo filósofo e educador Ferdinand Röhrr, para definir que se tornar humano implica conhecer e manejar-se nas múltiplas dimensões individuais e coletivas que se afetam mutuamente e são indissociáveis. Inclui uma configuração que torna relevante conectar-se a si mesmo e aos outros, tratando de produzir sentido, considerando os aspectos mais íntimos e sutis que só podem ser explicados quando reconhecemos a existência de uma dimensão espiritual. Não se trata apenas de uma escolha. Requer consciência da própria complexidade formativa, autoconhecimento, autocuidado e disposição para humanizar, isto é, construir e vivenciar valores como ética, liberdade, respeito e solidariedade (RÖHR, 2013).

Durante os anos de mestrado (ARANTES, 2014), vislumbramos a ideia de que seria necessário desenvolver uma perspectiva de Educação Emocional Integral pautada na visão multidimensional, cuja meta formativa rompesse com os modelos restritivos de autoajuda e adaptativos apresentados nessa área. Mas como fazer isso? Como integrar as teorias mapeadas em uma prática efetiva no cotidiano escolar? Enfim, como organizar as várias visões de emoção em uma ação de educação emocional que nos apontasse um horizonte de maior integralidade?

Foi com a motivação de questões dessa natureza que ingressamos no doutorado. E logo depois, ainda no início de 2015, surgiu a oportunidade de ajudar a planejar e implantar um projeto de extensão com essa intencionalidade em uma escola pública de referência em ensino médio no estado de Pernambuco. A iniciativa foi do Grupo de Pesquisa em Habilidades Socioemocionais e de Valores (GHSEV), vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) mediante convênio assinado com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU).

Dessa atividade acadêmica surgiu o “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo”, um projeto formativo participante longitudinal (2015–2018) cujo objetivo central é promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em professores e alunos de uma escola pública de ensino médio pernambucana. Ao todo, estão envolvidas cerca de 300 pessoas no projeto, entre pesquisadores, direção, coordenação, docentes, estagiários do IFPE e estudantes de oito turmas dos primeiros, segundos e terceiros anos da escola.

Neste projeto seminal, vislumbramos uma oportunidade de operacionalizar empiricamente a visão de educação emocional integral que vínhamos construindo desde os anos anteriores. Dessa forma, após participarmos do Conecte-se durante os anos de 2015, 2016 e meados de 2017, complexificamos nosso olhar para outras bases epistemológicas, refletimos

sobre a prática, organizamos e consolidamos o processo educativo título do trabalho: Educação Emocional Integral (EEI). É amparado nele que defendemos a tese de que uma educação emocional integral no ambiente escolar favorece processos de humanização na medida em que promove o cultivo do manejo das emoções através da alfabetização emocional, do autoconhecimento, do autocuidado e da tomada de decisões responsáveis.

Devido a essa trajetória, nossa questão norteadora e os objetivos foram estipulados a partir da nossa participação nos dois primeiros anos letivos do projeto “Conecte-se”, 2015 e 2016. Indagamo-nos: de que maneira o projeto continuado formativo participante “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo” estimula o cultivo do manejo das emoções em um grupo de professoras e alunos do primeiro ano de uma escola estadual de ensino médio em Pernambuco? E que elementos norteadores essa experiência disponibilizaria para pensarmos uma educação emocional integral?

Nosso **objetivo central** foi investigar uma experiência formativa de educação emocional em uma escola estadual de referência em ensino médio em Pernambuco.

Os **objetivos específicos** foram:

1. Apresentar e analisar o projeto formativo-participante “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo”, aplicado em uma escola estadual de referência em ensino médio de Pernambuco;
2. Compreender, a partir da perspectiva integral, como um grupo de docentes e estudantes do primeiro ano do ensino médio, participantes do projeto “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo”, foi estimulado a cultivar o manejo das emoções no ambiente escolar no período de 2015 a 2016;
3. Apresentar as bases epistemológicas e os objetivos de uma proposta de educação emocional que visa à integralidade.

Para atender esses objetivos estruturamos a tese em seis capítulos. O capítulo 1 trata da parte introdutória e dos aspectos relativos à estruturação do trabalho, como a problematização, o contexto, o levantamento das questões norteadoras e a apresentação das justificativas e dos objetivos desta tese.

O capítulo 2 apresenta uma delimitação no campo acadêmico brasileiro da Educação, com o mapeamento de projetos sobre o desenvolvimento da educação emocional em ambiente escolar no Brasil. Nota-se que essa preocupação ganhou muita força quando lemos o novo texto

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino básico de 2017, no qual percebemos que, das 10 competências básicas e obrigatórias listadas pelo Ministério da Educação (MEC), seis estão relacionadas à aprendizagem socioemocional. No entanto, até o momento não foi divulgada nenhuma norma ou orientação sobre a esse respeito. Houve avanço quanto à percepção da necessidade de aprender sobre o manejo das emoções, mas será que não corremos o risco de ver implantados nas escolas públicas projetos que não seguirão interesses pautados na humanização? De quais bases partirão esses aprendizados? De que modo as produções científicas brasileiras já publicadas podem contribuir com a regulamentação da aprendizagem socioemocional? Existe um parâmetro?

Nesse sentido, esta tese também contribui com um levantamento feito nos cinco maiores bancos de dados do país das áreas da Educação e da Psicologia – a biblioteca digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o acervo do Portal da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), o acervo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e os repositórios universitários vinculados à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – com as quatro principais palavras-chave utilizadas tradicionalmente no estudo das emoções: educação emocional, educação socioemocional, habilidades socioemocionais e inteligência emocional (DURLAK *et al.*, 2015; CASASSUS, 2009; BISQUERRA, 2000; PÉREZ-GONZALEZ; GARRIDO, 2011; SALOVEY; MAYER, 1990; GOLEMAN, 2007).

O resultado desse levantamento é uma classificação das atividades científicas com esses temas, desde o primeiro trabalho publicado em 1993 até o mês de agosto de 2018, por ano de produção, tipo de publicação e tipo de abordagem (teórica ou empírica). Também captamos, nas intervenções que foram ou ainda estão sendo implementadas em escolas brasileiras, a visão de educação emocional proposta: se biológica, psicológica, social, cultural, híbrida ou integral.

O capítulo 3 apresenta o projeto formativo participante continuado “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo” a partir da oportunidade de participar dele, que é um projeto de extensão acadêmica de educação emocional desenvolvido para a direção de uma escola estadual de referência de ensino médio de Pernambuco. O capítulo conta como o projeto surgiu por iniciativa do Grupo de Pesquisa em Habilidades Socioemocionais e Valores (GHSEV) naquele momento, quando o grupo estava em fase inicial de formação e lidava com a problemática do que fazer para melhorar a qualidade dos relacionamentos nas escolas. Aponta as justificativas

acadêmicas que embasam o projeto, descreve os procedimentos metodológicos deste e explica a visão do trabalho quanto à importância das habilidades socioemocionais como aspecto formativo do ser humano multidimensional. Ao final, situa o contexto da instituição escolar em questão.

O capítulo 4 situa como a pesquisa-ação realizada nesta tese insere-se no Projeto Conecte-se. Abre a Seção II, esclarecendo os vínculos da autora com o Núcleo de Pesquisa em Educação e Espiritualidade (NEE/UFPE), e discorre sobre os aspectos éticos da pesquisa e os sujeitos participantes. Explica como aconteceram os cinco giros da pesquisa-ação entre os anos de 2015 e 2017.

No giro 1, deu-se a aproximação com a instituição escolar e a sensibilização para a temática da multidimensionalidade humana; no giro 2, a formação inicial docente no que tange ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais; no giro 3, a continuidade da formação dos professores, juntamente com o primeiro ciclo de formação dos estudantes. No giro 4, a continuidade das observações participantes e as reflexões necessárias para a realização de uma análise textual lexicográfica dos dados construídos anteriormente para as quais contamos com o auxílio da ferramenta Iramuteq. No giro 5, finalmente, a implicação de todo o processo que resultou na organização das bases epistemológicas e na delimitação de objetivos para uma proposta de abordagem educativa sobre o manejo das emoções no ambiente escolar, a qual chamamos de Educação Emocional Integral (EEI).

O capítulo 5, que abre a Seção III, é dedicado a explicar a EEI, apontando a importância da dimensão emocional na formação humana e caracterizando suas quatro bases epistemológicas – espiritualidade, multidimensionalidade, integralidade e transdisciplinaridade (FERRER, 2002, 2008, 2017; RÖHR, 2010, 2013; WILBER, 2006, 2007, 2013; CETRANS, 1994) – como fundamentais para a organização de projetos que visem a ensinar sobre o manejo das emoções.

E o capítulo 6 aponta os objetivos da EEI de proporcionar um aprendizado capaz de dar sentido à experiência do conhecimento formado e adquirido sobre o cultivo das emoções, gerando identificação e possibilitando utilizá-lo para a autoformação e o bem-estar comum. Trata especificamente de 1) desenvolver a alfabetização emocional, compreendendo o vasto vocabulário nela envolvido, e reconhecendo e interpretando corretamente a linguagem não verbal; 2) favorecer o autoconhecimento para estimular a percepção da conexão existente entre sentir, pensar e agir, e avaliar os próprios limites e capacidades de manejar as emoções; 3) estimular o autocuidado, desenvolvendo a capacidade de regulação das emoções para gerir

os efeitos das emoções e responder de modo apropriado ao contexto e 4) facilitar a tomada de decisões responsáveis para conseguir fazer escolhas construtivas e respeitadoras dos limites individuais e coletivos.

Nas considerações finais estão as ponderações sobre as contribuições e os limites desta tese, e as novas possibilidades de pesquisa que se configuram a partir dela.

2 O ESTUDO DAS EMOÇÕES E O MAPEAMENTO DE PROJETOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO CAMPO ACADÊMICO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO

Antes de apresentar nossa visão de educação emocional, é relevante situar a temática dentro dos limites acadêmicos da Educação no Brasil. É de conhecimento público que alguns projetos e programas de educação emocional já estão sendo implementados nas escolas e, no entanto, não encontramos um mapeamento científico de tais intervenções sob nenhum aspecto, nem mesmo quantitativo.

Acreditamos que o estudo das emoções na educação precisa ser abordado cientificamente, pois questionamos como serão implementadas nos próximos anos as novas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ sem o sólido amparo da produção científica.

Homologado pelo Ministério da Educação em 2017, o novo texto da BNCC, que contém orientações gerais para toda a educação básica e é referência obrigatória para a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares públicos, cita a aprendizagem emocional em seis das dez competências apresentadas. Vejamos:

Quadro 1 – Itens do novo texto da BNCC referentes a educação emocional

Competência 4 – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
--

Competência 6 – Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade .
--

(continua)

¹ Texto completo disponível pelo MEC em: BRASIL. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 fev. 2018.

(conclusão)

Competência 7 – Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com **posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.**

Competência 8 – **Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.**

Competência 9 – **Exercitar a empatia**, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, **fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.**

Competência 10 – **Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.**

Fonte: Elaboração própria a partir de BRASIL, 2017 (grifos nossos).

Colocamos em negrito as palavras e expressões que tratam do desenvolvimento de competências que remontam ao desempenho de habilidades como o autoconhecimento e a autogestão emocional, e problematizamos que para atingir esses propósitos o modelo de ensino e de aprendizagem não pode ser planejado como nos moldes tradicionais, com base em regras e exceções, como se, por exemplo, tratássemos de explicar acentuação gráfica. “Produzir sentidos”, “projeto de vida”, “liberdade”, “autonomia”, “consciência crítica”, “responsabilidade”, “posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo e dos outros”, “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”, “Exercitar a empatia [...] fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento”, “autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos [...] solidários” (BRASIL, 2017) são saberes que requerem a perspectiva de uma abordagem sobre o desenvolvimento humano mais ampla e complexa do que a atual lógica pedagógica separatista e reducionista pode dar conta.

Embora não seja objeto deste trabalho, alertamos que o conjunto de competências proposto pela nova Base necessita ser compreendido à luz de perspectivas que tocam no significado de ser e formar-se humano no ambiente escolar, antes de se modularem suas possíveis formas de implementação.

Além de acreditarmos na importância da temática para a formação humana, chama-nos a atenção a quantidade de materiais produzidos sobre ela sem preocupações teórico-metodológicas que podem ser facilmente encontrados em livrarias nas estantes de “autoajuda” ou acessados via redes sociais. Perguntamo-nos qual o risco de deixar a Educação à mercê de soluções desse tipo, que mais parecem fórmulas mágicas se propondo a atender múltiplas necessidades emocionais de diferentes pessoas da mesma forma. O que pode acontecer com os agentes escolares, professores e alunos, especialmente, que cada vez mais necessitam conviver pacificamente com as diferenças, se não forem consideradas as suas individualidades no meio coletivo?

Para atender a essa lacuna e configurar a abrangência da temática quanto ao tamanho e a suas características, produzimos um mapa do conhecimento dos estudos científicos com os quatro principais descritores utilizados no estudo das emoções nos cinco maiores bancos de dados das áreas da Educação e da Psicologia no Brasil. Buscamos publicações científicas nos bancos de dados, repositórios e acervos da ANPED, da BDTD, da BVS, da CAPES e do INEP a partir dos descritores “educação emocional”, “educação socioemocional”, “habilidades socioemocionais” e “inteligência emocional”. Os resultados foram classificados por ano de produção, tipo de publicação e tipo de abordagem (teórica ou empírica). Separamos os trabalhos que apontam para intervenções que foram ou estão sendo implementadas em escolas públicas brasileiras para uma leitura minuciosa e verificar uma possível aproximação do objetivo central desta tese, de propor o desenvolvimento emocional a partir da educação transpessoal. Discutindo o que foi encontrado, ensejamos oferecer uma contribuição efetiva e consistente para o avanço científico da temática da educação emocional, especialmente na grande área de Ciências Humanas.

Começamos com um resumo visual ([Figura 1](#)) do levantamento anunciado (CRESWELL, 2010). Essa ferramenta é útil para montagens de mapas de literatura, pois facilita a compreensão do percurso percorrido e das classificações que serão apresentadas:

Figura 1 – Percurso e classificação do estado do conhecimento



Fonte: A autora (2018).

Em primeiro lugar, escolhemos quatro termos descritores/palavras-chave a partir da literatura referenciada para demarcar o campo conceitual de cada uma delas:

- a) **Educação emocional** é a possibilidade de adquirir conhecimento, por palavras e ações, que, ao reconhecer o poder das emoções no que concerne à capacidade de nos revelar a nós mesmos, faz com que sejamos pessoas melhores, vivendo uma vida mais plena e consciente (CASASSUS, 2009).
- b) **Educação socioemocional** é o processo educativo contínuo, permanente e preventivo articulado com o objetivo de desenvolver a inteligência emocional e/ou as competências emocionais ou socioemocionais que capacitem o indivíduo para lidar melhor com os desafios do cotidiano (BISQUERRA, 2000; PÉREZ-GONZALEZ; GARRIDO, 2011).
- c) **Habilidades socioemocionais** são o conjunto de competências afetivas, cognitivas e comportamentais que possibilitam mais coerência na forma de pensar, sentir e agir (DURLAK *et al.*, 2015).
- d) **Inteligência emocional** é uma expressão criada pelos pesquisadores americanos Peter Salovey e John D. Mayer e popularizada por Daniel Goleman em meados dos anos 90 do século XX. Refere-se a um subconjunto de inteligência social que envolve

a capacidade de monitorar as próprias emoções e sentimentos, bem como as dos outros, para discriminar entre eles e usar essa informação para guiar o pensamento e as ações (SALOVEY; MAYER, 1990; GOLEMAN, 2007).

Em seguida, conforme ilustrado na figura anterior, realizamos a busca de cada um desses termos nos cinco maiores bancos de dados sobre Educação e Psicologia no Brasil:

- a) **Biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)** – é um banco de dados com um total de 3.762 itens em julho de 2018 que inclui os anais dos Encontros de Pesquisa em Educação do Norte-Nordeste (EPENN), atualmente denominado Encontro de Pesquisas em Educação do Nordeste (EPEN). Fizemos uma busca por todos os tipos de documento disponíveis para consulta, fossem artigos, fossem pôsteres, trabalhos encomendados, ofícios, moções, notas ou outros, sem separação por grupos de trabalho (GT).
- b) **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)** – vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT) do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, integra os textos completos de mais de 170 mil teses e 350 mil dissertações defendidas em 109 instituições educacionais e de pesquisa brasileiras, de acordo com dados coletados em julho de 2018. Nesse banco de dados, utilizamos a opção de busca por assunto.
- c) **Biblioteca Virtual em Saúde (BVS)** – foi estabelecido em 1998 como modelo, estratégia e plataforma operacional de cooperação técnica da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) para a gestão de informação e conhecimento em saúde na região da América Latina e do Caribe. Trata-se de uma rede constituída coletivamente pelos países participantes, como o Brasil, para promover a democratização do acesso à informação científica e técnica sobre saúde. Atualizada semanalmente, abriga 28 bases de dados organizadas em seis coleções, tais como Lilacs, Index Psicologia e Medline. Utilizamos nessa base a busca avançada para cada descritor, procurando no resumo dos trabalhos publicados em revistas assuntos relacionados a Psicologia e Educação. Não fizemos restrições quanto a tipo de trabalho, idioma, país de afiliação, ano de publicação e demais campos.
- d) **Portal de Periódicos (CAPES)** – conta com um acervo de mais de 38 mil periódicos com texto completo, 134 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas,

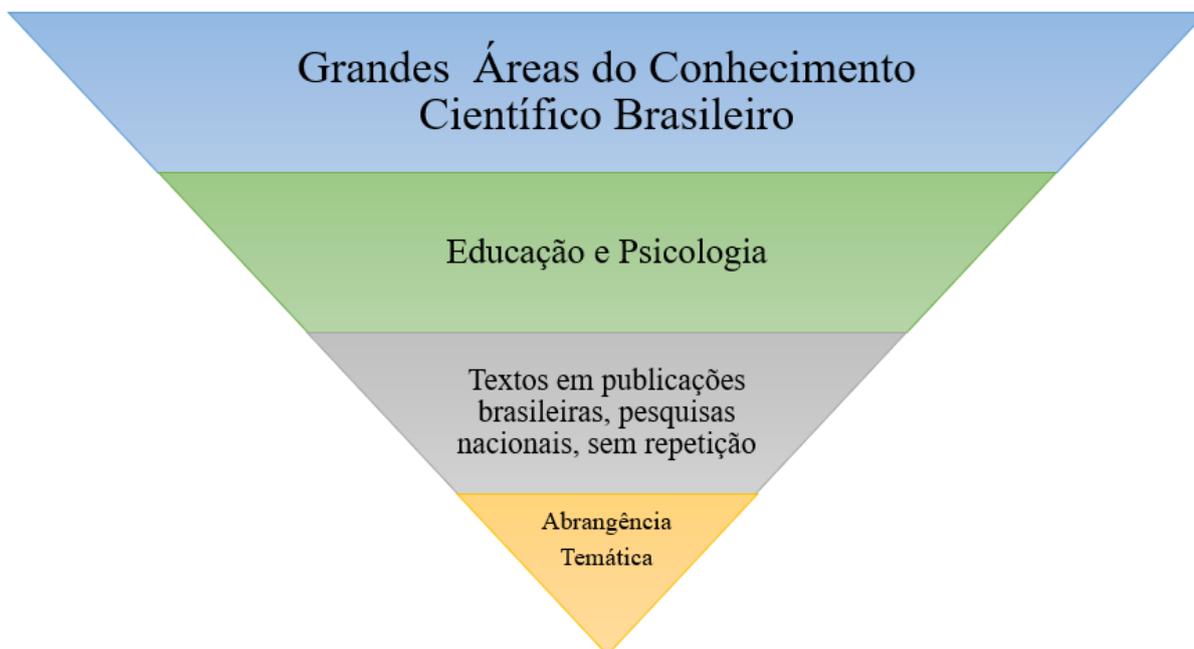
estatísticas e conteúdo audiovisual. Para aumentar a eficiência da consulta, ela foi feita a partir da definição de Ciências Humanas como Grande Área do Conhecimento, de Educação como área do conhecimento e de Educação como área de Avaliação. Deixamos em aberto as possibilidades de data de publicação, idioma e tipo de material. Na busca avançada, fizemos o cruzamento de cada descritor, em qualquer parte do texto, com o assunto Educação.

- e) **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)** – abriga o *Thesaurus Brasileiro da Educação* (Brased), com termos extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec). É composto por quatro campos ou subáreas: Contexto da Educação; Escola como instituição social; Fundamentos da Educação; Educação: princípios, conteúdo e processo. Foram incluídos quaisquer tipos de trabalhos, inclusive oriundos de mestrados profissionais, artigos e livros.

Antes de iniciar as classificações propostas, verificamos que o somatório da busca inicial resultou no total de 334 trabalhos publicados entre os anos de 1971 e 2018, de cinco grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas e Engenharia. Fez-se necessário, portanto, refinar os resultados por áreas do conhecimento. Também aproveitamos para excluir publicações estrangeiras, trabalhos realizados fora do território brasileiro e as repetições.

Com isso delimitamos, então, **a abrangência da temática no campo acadêmico brasileiro, considerando as Ciências Humanas da Educação e da Psicologia. Oficialmente, trata-se de 156 trabalhos diferentes, entre os anos de 1993 e 2018.** São 101 artigos, 34 dissertações, 18 teses, 1 livro, 1 entrevista e 1 boletim técnico. A [Figura 2](#) ilustra o refinamento dos dados para a abrangência da temática.

Figura 2 – Delimitação da abrangência temática



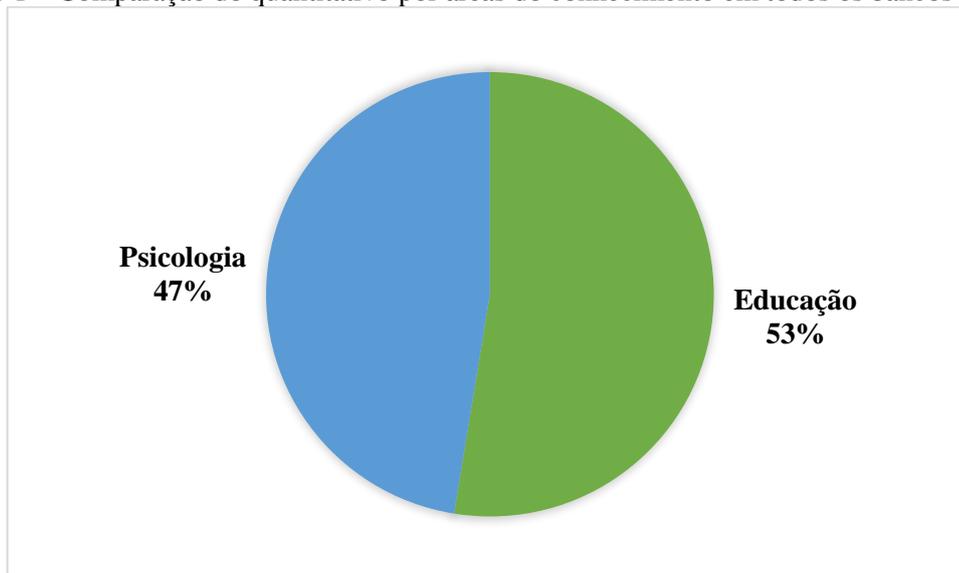
Fonte: A autora (2018).

A listagem completa por ordem cronológica, indicando áreas do conhecimento, palavras-chave, bancos de dados, tipos de trabalho e de metodologia, está no Apêndice A.

Descobrir somente 156 trabalhos diferentes em uma ampla pesquisa que abrangeu quatro descritores e cinco bancos de dados não foi uma surpresa. A falta de produções científicas relacionadas ao âmbito educacional é uma evidência do quanto as emoções não eram interessantes como objeto de estudo até pouco menos de duas décadas atrás. Em nosso entender, isso é fruto da herança da modernidade, que, ao privilegiar a lógica-racional ao invés da integralidade na concepção humana, deixa de lado perspectivas menos positivistas. Ao mesmo tempo, esse quantitativo é um alerta: como faremos para dirimir os efeitos da escassez de trabalhos científicos diante das demandas pessoais e da orientação da própria BNCC?

Passando ao detalhamento dos dados, nossa primeira sistematização mostra a distribuição percentual entre as duas áreas do conhecimento, considerando todas as quatro palavras-chave e todos os acervos e repositórios dos cinco bancos de dados (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Comparação do quantitativo por áreas do conhecimento em todos os bancos de dados

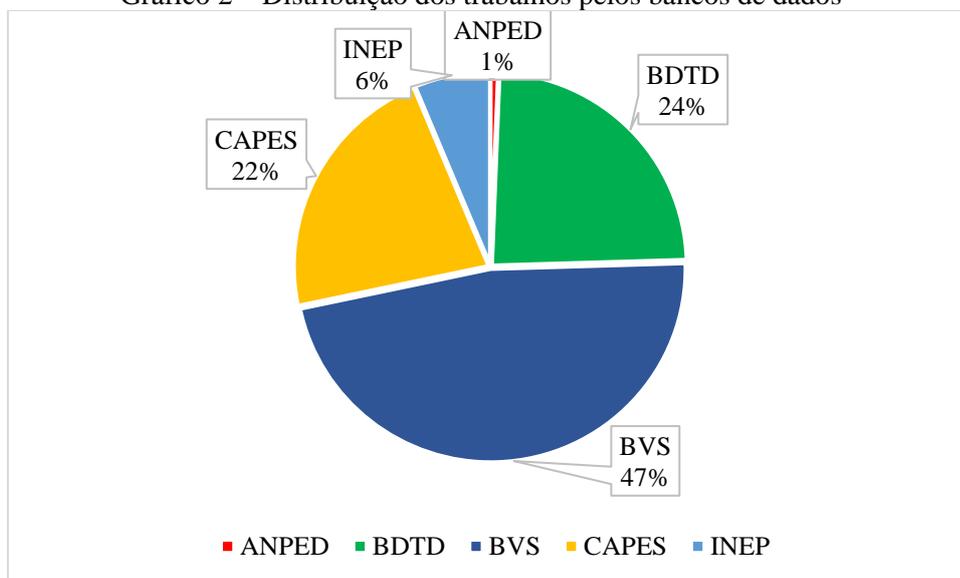


Fonte: A autora (2018).

Pelo gráfico vemos que existe uma distribuição percentual equitativa entre a área da Educação e a área da Psicologia na produção de trabalhos científicos sobre a temática das emoções relacionadas ao ambiente educacional, de 53% e 47%, respectivamente. Tal resultado pode se explicar pela tradição do estudo das emoções pela área da Psicologia.

Buscamos entender também a distribuição do material pelos acervos e repositórios de cada banco de dados.

Gráfico 2 – Distribuição dos trabalhos pelos bancos de dados



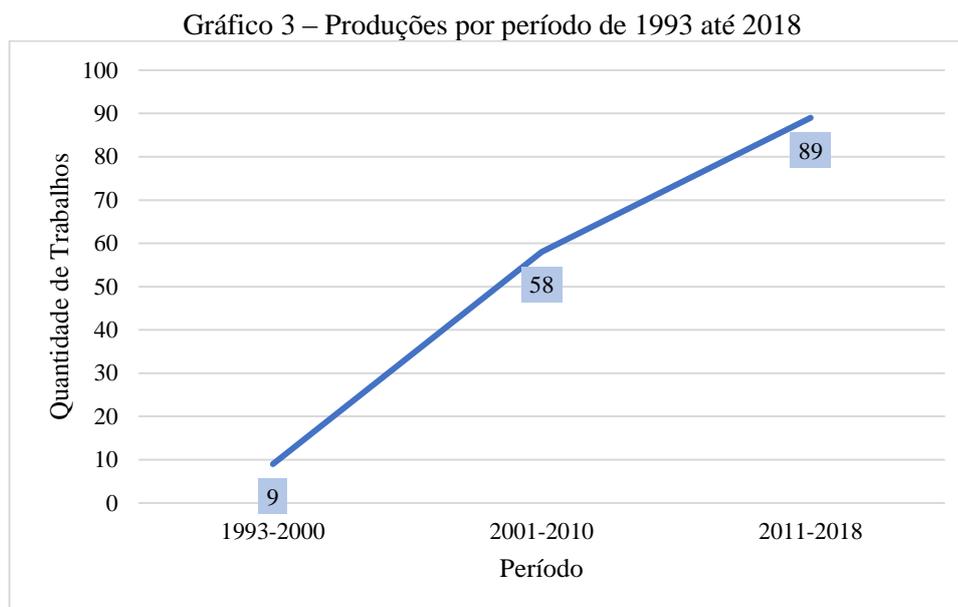
Fonte: A autora (2018).

No Gráfico 2, os dados apontam como a maior fonte de informação sobre a temática da educação emocional no âmbito da educação o Portal BVS, com 47% do total dos trabalhos, o que corresponde a 75 títulos. Em segundo lugar, praticamente com a mesma quantidade, estão a BDTD (38 títulos – 24%) e o Periódicos CAPES (35 títulos – 23%). Isso se explica em parte porque, como veremos adiante, os artigos são predominantes entre os tipos de trabalho.

Chama a atenção que exista apenas um registro na Biblioteca da ANPED, ainda que não tenhamos restringido a busca de nenhuma forma, procurando por todos os tipos de documento: artigos, pôsteres, trabalhos encomendados, ofícios, moções e notas. O único retorno foi o artigo “Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global”, cujo autor é Lima (2015). Vale ressaltar que fizemos a busca em mais de uma oportunidade para checar se não havia problema de atualização dos dados ou erro de sistema, contudo não houve mudança no resultado.

O passo seguinte deste mapa do conhecimento foi classificar a publicação dos trabalhos por época. Separamos os resultados por décadas, tendo como marco inicial a primeira produção encontrada, que data de 1993. Trata-se do título “Educação de crianças: ideias numa revista católica brasileira (1935 a 1988)”, um artigo de Educação escrito por Regina Helena Lima Caldana e Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves (1993). Encontramo-lo no Portal de Periódicos CAPES com o descritor “educação emocional”.

O Gráfico 3 mostra a quantidade de trabalhos produzidos em cada período e a linha de crescimento ao longo do tempo.



Fonte: A autora (2018).

Pelo gráfico vemos que, antes do início dos anos 2000, existiam apenas 9 trabalhos nos bancos de dados eleitos com as palavras-chave pesquisadas. Eis uma evidência do quanto o manejo da emoção e suas consequências praticamente não eram objeto de interesse para a pesquisa brasileira na área educacional. A partir do início do século XXI, o cenário começou a se modificar; o número aumentou para 58 entre os anos de 2001 e 2010, e para 89 de 2011 até o final de agosto de 2018, quando finalizamos a coleta de dados para este estado do conhecimento.

Em nossa visão, o crescimento da investigação científica sobre o manejo das emoções no Brasil a partir do ano 2000 deve-se a dois fatores: o primeiro é a popularização da temática nos Estados Unidos, estimulada por estudos que contribuíram para a compreensão da existência de múltiplas formas de inteligência (GARDNER, 2005) e da própria inteligência emocional (MAYER; SALOVEY, 1995; MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2004), assim como pelo sucesso do livro do jornalista e pesquisador Daniel Goleman, publicado no território brasileiro como *Inteligência emocional – por que ela pode ser mais importante que o QI*, que se tornou um *best-seller* mundial pouco depois do lançamento, em 1995.

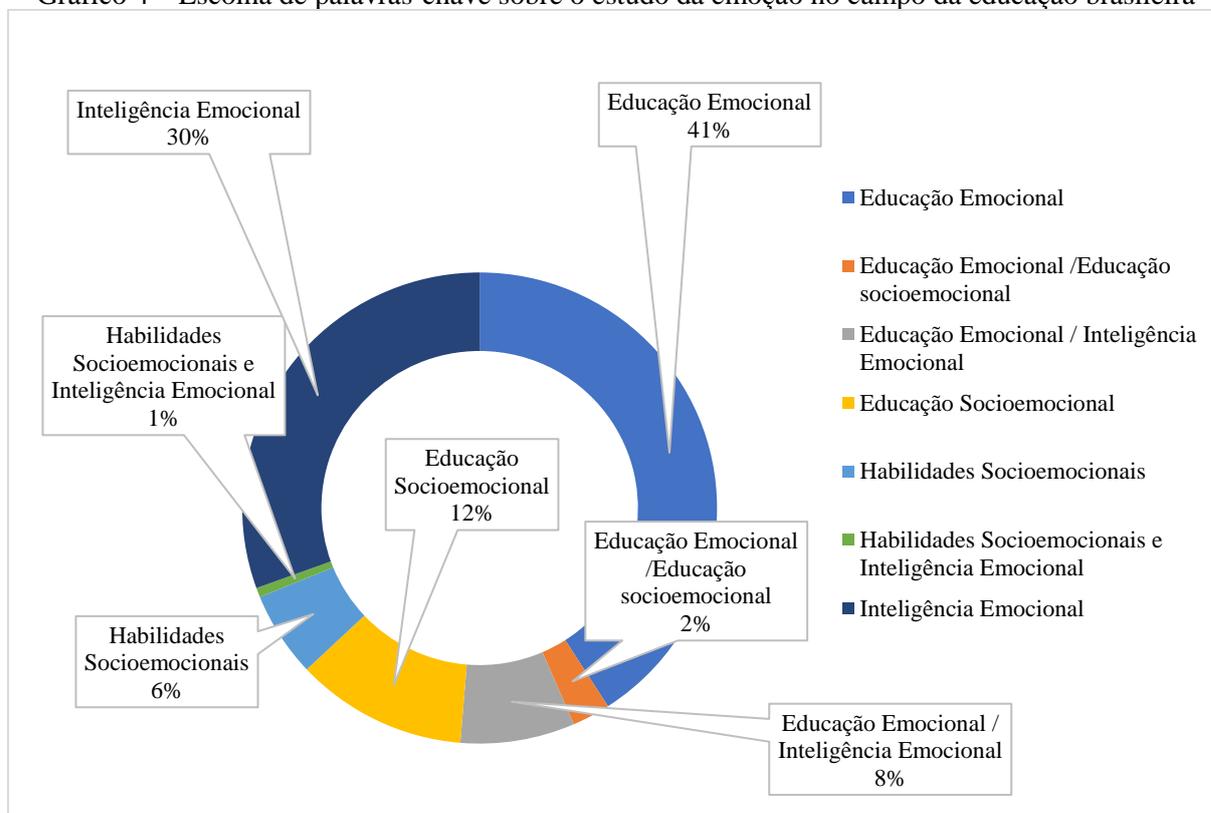
O segundo fator é a necessidade premente de lidar com os problemas de relacionamento intra e interpessoais dentro das escolas. É inegável que o clima emocional deteriorado influencia negativamente o processo de ensino-aprendizagem (UNESCO, 2001; OCDE, 2011). Também há evidências que relacionam, de um lado, a ausência de conhecimento sobre o manejo das emoções a problemas de saúde dos docentes como o sofrimento psíquico e o esgotamento físico

e mental (MAZON; CARLOTTO; CÂMARA, 2003; NEVES; SILVA, 2006; MARIANO; MUNIZ, 2006; GOMES; BRITO, 2006; GOMES *et al.*, 2010; POCINHO; PERESTRELO, 2011; COSTA *et al.*, 2013 e SILVA *et al.*, 2015) e, de outro, o estresse ao rendimento escolar (GOMES *et al.*, 2006; PASIN; PAI; LANNES, 2012).

Acreditamos na continuidade do aumento no volume de publicações registrado nos últimos 18 anos. Porém, estamos cientes de que ainda não existe um grande quantitativo de registros dessa temática como há de outras, tais como “formação de professores”, por exemplo. Somente no Portal de Periódicos da CAPES, a palavra-chave “formação de professores” com o assunto Educação resulta em mais de 1.000 artigos em periódicos revisados por pares, sem falar em teses e dissertações.

A recente inserção das discussões em torno da educação emocional na educação brasileira é reveladora também da divisão dos termos descritores. Conforme mostraremos a seguir, há uma predominância das palavras-chave “educação emocional” e “inteligência emocional” em comparação com os outros termos.

Gráfico 4 – Escolha de palavras-chave sobre o estudo da emoção no campo da educação brasileira

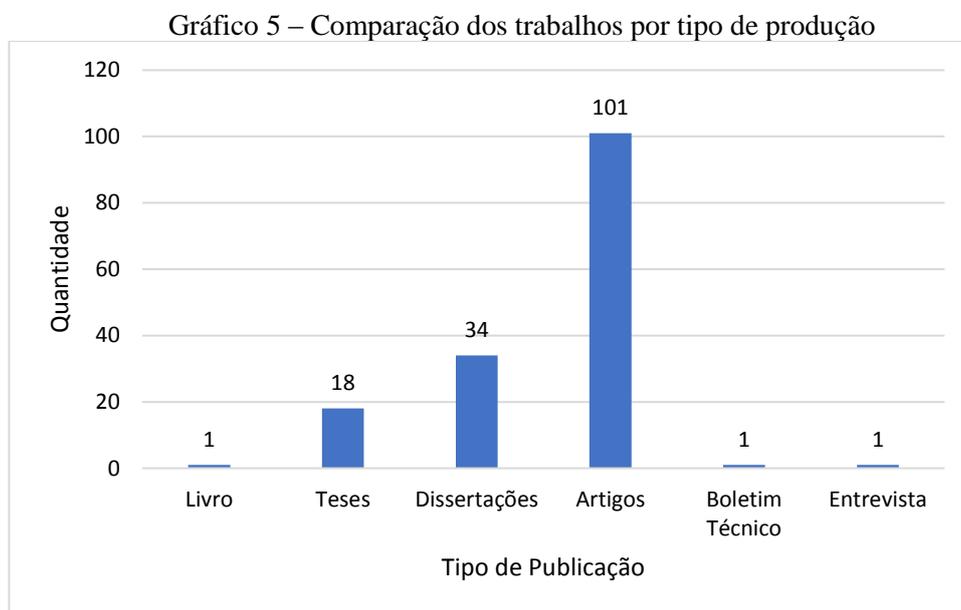


Fonte: A autora (2018).

Pelo Gráfico 4, percebemos que tem sido a palavra-chave “educação emocional” a mais usada pelos autores de títulos, em 41% do total, seguida de “inteligência emocional”, com 30%. Ambos os termos também surgem combinados em 8% dos resultados, ou seja, o(s) autor(es) também escolhe(m) as duas palavras-chave simultaneamente para classificar seu trabalho. Outros termos descritores também aparecem, mas em menor proporção: “educação socioemocional” em 11% e “habilidades socioemocionais” em 6%. Há uma combinação entre “educação emocional” e “educação socioemocional” em 3% dos trabalhos e entre “habilidades socioemocionais” e “inteligência emocional” em 1%.

Na proposta apresentada na seção III desta tese, nós optamos pelo termo “educação emocional”, em parte por causa dos resultados apontados neste estado do conhecimento e também porque acreditamos na facilidade de sua assimilação. Contudo, preferimos acrescentar a palavra “integral” para deixar claro que colocamos uma diferenciação em relação ao que tem sido proposto até o momento. Mas explicaremos isso mais adiante.

Em seguida, classificamos o total de 157 produções quanto ao tipo de trabalho, e os dados confirmaram que as produções menores em termos de páginas são as mais comuns.



Fonte: A autora (2018).

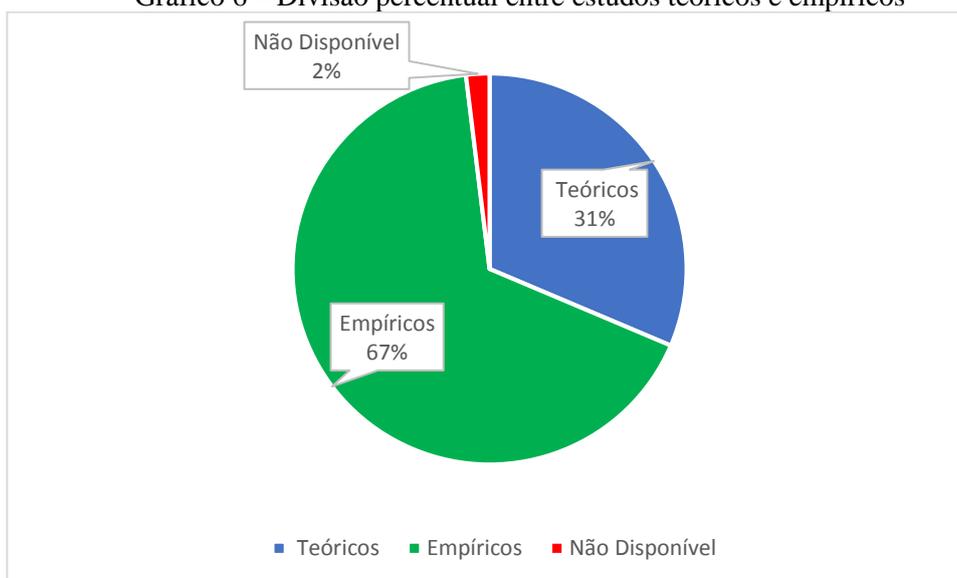
O Gráfico 5 mostra que a quantidade de artigos (102) é praticamente três vezes superior ao número de dissertações (34) e quase seis vezes a de teses (18). A catalogação de livros científicos, boletins técnicos e entrevistas (1 para cada) é ínfima. Isso nos leva a refletir sobre

a dificuldade de se praticar pesquisa no Brasil. Para realizar investigações longitudinais e abrangentes do ponto de vista territorial é necessário um alto investimento e tempo de amadurecimento. Embora não seja nosso objetivo, apenas como efeito de comparação colocamos o descritor “educação emocional” em inglês no banco de dados de Periódicos CAPES, dentro do assunto Educação. A busca retornou 40.135 artigos em publicações revisadas por pares!

Por outro lado, Creswell (2010, p. 61) coloca os artigos de periódicos revisados por pares em posição hierárquica mais alta do que as dissertações, que “[...] são listadas em um nível menor de prioridade porque variam consideravelmente na qualidade”. De fato, como comunicadores sabemos que a realização de uma síntese eficiente requer habilidade para escrever com objetividade e clareza.

Por fim, classificamos os trabalhos contidos neste mapa do conhecimento quanto à metodologia aplicada, se teórica ou empírica. Estudos que tenham contemplado algum tipo de investigação com sujeitos, independentemente de terem estratégia qualitativa, quantitativa ou mista, foram considerados empíricos. As revisões da literatura e reflexões críticas foram consideradas pesquisas teóricas. O gráfico abaixo mostra a diferença percentual nessa produção.

Gráfico 6 – Divisão percentual entre estudos teóricos e empíricos



Fonte: A autora (2018).

Dentre os 156 trabalhos, apenas 2% (3 trabalhos) não estavam disponíveis eletronicamente para leitura, conforme mostra o Gráfico 6. A maioria, 67% (104), aplicou alguma metodologia empírica, envolvendo a participação de sujeitos. E 31%, ou 49 títulos, são pesquisas teóricas. Em nosso entender, no que tange aos estudos sobre o manejo das emoções na sala de aula existe uma carência dos dois tipos de estudos. Por ser uma temática nova e por haver tanta controvérsia na concepção do que é emoção, de quais são suas origens e reverberações no corpo, na mente e nas atitudes individuais e coletivas são necessárias mais ações interventivas com os sujeitos da Educação e propostas que tenham como objetivo fazer reflexões críticas, revisões e resenhas literárias.

Em nosso entender, este estado do conhecimento revela que a educação emocional é uma categoria transversal que perpassa por outras que são consolidadas como objeto de estudo na Educação brasileira. E isso nos oferece uma nova lente de investigação para repensar a história da Educação, seus aspectos teórico-filosóficos, a formação de professores, a composição do currículo, as estratégias didáticas, as metodologias ativas e até mesmo a inovação tecnológica. Acreditamos também na pluralidade da educação emocional como temática. Assim como o ser humano ou a Educação não podem ser objetivados por uma única lente, o estudo do desenvolvimento e manejo das emoções e suas implicações no ambiente escolar também não.

Como esta tese contempla a apresentação de uma teoria e uma intervenção formativa que tratam do desenvolvimento emocional em uma escola pública pernambucana, decidimos nos aproximar mais dos 104 estudos empíricos. No primeiro contato, buscamos resposta à seguinte pergunta: o trabalho propõe ou desenvolve algum tipo de programa ou projeto de educação emocional em um ambiente escolar? Dos 104 títulos iniciais, verificamos que seis encaixavam-se nessa situação. São as teses e dissertações apresentadas no Quadro 2. Os que foram excluídos, em sua grande maioria, estavam fora do ambiente escolar ou tiveram como objetivo aplicar, construir ou validar parâmetros de medida de inteligência emocional. Outros não tiveram o desenvolvimento emocional do sujeito como foco, avaliaram o ambiente e não as pessoas individualmente ou tinham como objetivo medir a eficácia do uso de ferramentas tecnológicas educacionais. Alguns confirmaram com os participantes das respectivas intervenções a importância da aprendizagem sobre o manejo das emoções sem, contudo, avaliar um projeto de desenvolvimento.

Quadro 2 – Trabalhos que tratam da aplicação de projetos ou programas de educação emocional no ambiente escolar

Autor (ano)	Título do trabalho	Programa/Projeto citado
Mota (2010)	<i>Desenvolvimento emocional e relacional na educação infantil: implicações do PATHS e do ACE à formação da criança e do educador</i>	Currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS) Treinamento Atenção plena e Concentração no Ensino (ACE)
Cordeiro (2012)	<i>Formação humana de jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco</i>	Componente curricular
Alves (2015)	<i>Sentidos e práticas da formação humana na adolescência: compreendendo um programa de educação emocional para a prevenção da violência</i>	Programa de Educação Emocional para a Prevenção da Violência (PEEPV) – Adaptação
Mendes (2016)	<i>Educação emocional na escola: uma proposta possível</i>	Oficinas de ensino “Vida Emocional”
Marques (2016)	<i>Inteligência emocional e gestão de conflitos na sala de aula: interfaces razão-emoção a partir de relatos e reflexões docentes</i>	Programa de Desenvolvimento Docente (PRODED)
Mota (2016)	<i>O currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS) na prática docente: implicações para a educação das emoções e das relações humanas em instituições educativas</i>	Currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS)

Fonte: A autora (2018).

Para cada um dos trabalhos citados no Quadro 2 realizamos pelo menos uma leitura mais aprofundada. A intenção foi capturar a visão de educação emocional proposta em cada um pois, como explicaremos mais adiante, o fenômeno da emoção pode ser visto sob múltiplas perspectivas: biológica, psicológica, social, cultural, híbrida ou integral. Isso faz diferença no modo de compreensão do sujeito que será afetado pela proposta interventiva.

Dentre os seis títulos, há oito programas, projetos ou propostas diferentes sobre educação emocional. O currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS) foi utilizado nos estudos de Mota em duas oportunidades, 2010 e 2016. Destacamos que as autoras Mota (2010; 2016), Cordeiro (2012) e Alves (2015) têm em comum o fato de terem produzido seus estudos na Universidade Federal de Pernambuco, no Núcleo de Educação e Espiritualidade, onde também desenvolvemos nossa pesquisa. Nesses três casos, portanto, a

intencionalidade de ensinar sobre o manejo das emoções reflete a pauta da linha de pesquisa Educação e Espiritualidade da Pós-Graduação em Educação da UFPE. Refutamos a visão de mundo fragmentada e separatista que tem levado ao predomínio da mente em detrimento de outras dimensões humanas, inclusive da dimensão emocional. Conforme detalharemos adiante, consideramos a espiritualidade como um elemento norteador que inspira a Educação a preparar os indivíduos para se autodesenvolverem de modo livre e autônomo.

Para nós, há uma proximidade entre a educação emocional e os princípios que formam uma pessoa humanizada, pois, como parte da humanização, a educação emocional oferece ferramentas que se dispõem a elaborar elementos estruturantes para a formação de uma pessoa atenta a si própria e ao outro/a, buscando sentido para a existência de suas ações e reações na vida. (ALVES, 2015, p. 77)

Os programas de educação emocional utilizados por Mota (2010; 2016) e Alves (2015) são adaptações de estudos internacionais. O PATHS foi idealizado pelos pesquisadores norte-americanos Carol Kusché e Mark Greenberg para promover a aprendizagem emocional e inter-relacional em crianças de 5 a 11 anos. Sua metodologia consiste em sistematizar o desenvolvimento de competências emocionais e relacionais na infância, direcionando as crianças a educar a si mesmas a partir das próprias experiências. O Treinamento Atenção Plena e Concentração no Ensino (ACE) é destinado a aperfeiçoar a capacidade docente de lidar com dificuldades profissionais sem perder o foco na ação de desenvolver com coerência os alunos, concentrando-se nas experiências (MOTA, 2010). O Programa de Educação Emocional para a Prevenção da Violência (PEEPV), adaptado por Alves (2015) e aplicado em alunos do sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental de duas escolas públicas do Recife, foi criado por uma equipe de educadores espanhóis. O PEEPV tem por intuito analisar no ambiente escolar a possibilidade de desenvolver competências emocionais como autoconhecimento, automotivação, autoconsciência, empatia e habilidades sociais.

Ressalvando que os três processos interventivos foram aplicados em sujeitos de diferentes faixas etárias (no ensino fundamental 1, PATHS e no ensino fundamental 2, PEEPV), notamos que nenhum deles apontou evidências quantitativas de desenvolvimento dos estudantes quanto às respectivas competências emocionais propostas. Porém, segundo as considerações finais de ambas as autoras, a análise qualitativa sobre os apontamentos dos docentes participantes indicou a necessidade de incluir informações sobre a educação emocional no contexto escolar.

Cordeiro (2012) dedicou-se a organizar um componente curricular brasileiro voltado para a formação humana de jovens e adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Pernambuco. A dimensão emocional foi trabalhada a partir das contribuições dos autores do PATHS, Kusché e Greenberg (1994). Estruturado para ser aplicado durante uma disciplina de Relações Interpessoais com duração de 54 horas/aula, a autora cita que foi sua intenção desenvolver no aluno “um olhar para dentro e para fora de si mesmo, a fim de compreender pela experiência como administrar as informações provenientes das diferentes dimensões que compõem a natureza humana” (CORDEIRO, 2012, p. 150). Não houve divergências quanto aos resultados quantitativos e qualitativos, e as considerações levam a crer que a educação emocional faz parte de uma formação humana que pode ser viabilizada dentro do ensino tradicional, influenciando positivamente a predisposição dos sujeitos para tomar ações e decisões responsáveis.

Mendes (2016) é autora da única pesquisa de abordagem exclusivamente quantitativa. Baseada numa perspectiva de educação humanista, sua tese de doutorado foi motivada pela crença na necessidade de formação de vínculo afetivo entre professores e alunos para solucionar conflitos em sala de aula e promover aprendizagens significativas para ambos. A autora apresenta uma visão de educação emocional baseada nas descobertas das neurociências e da psicologia positiva que “[...] buscou influenciar positivamente nos níveis de emoções e sentimentos, de autoestima e de aprendizagem dos estudantes” (MENDES, 2016, p. 21). Adotando como objetivo central desenvolver 10 oficinas de ensino denominadas “Vida Emocional”, aplicou a intervenção formativa em um grupo de 12 alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Os resultados foram comparados com os de um grupo controle (n= 28) e analisados por meio de duas escalas de autorrelato, uma de autoestima e outra de afetos positivos e afetos negativos. Ao final, de acordo com a tese, os dados apontaram que houve melhora no desempenho escolar do grupo experimental. Isso levou a autora a concluir que o desenvolvimento intencional da dimensão emocional, quando promovido por uma ação educativa e organizada no contexto escolar, pode levar a repercussões positivas na vida acadêmica e pessoal dos estudantes.

Partindo da premissa de que os professores apresentam dificuldades no manejo das emoções em situações difíceis na sala de aula, a visão de educação emocional no Programa de Desenvolvimento Docente (MARQUES, 2016) está baseada na teoria da inteligência emocional de Daniel Goleman para o mercado de trabalho. Na perspectiva desse autor, a inteligência emocional tem função eminentemente relacional. A avaliação no ambiente laboral passou a ser feita pelos critérios de qualidades pessoais e de iniciativas como empatia, capacidade de adaptação e persuasão, pois a formação e o grau de especialização deram lugar à maneira como lidamos conosco e com os outros (GOLEMAN, 2001).

Os docentes que participaram da pesquisa-ação foram incitados a fazer uma reflexão sobre a prática utilizando um diário de aula para registrar os conflitos vivenciados em sala de aula. Esses registros foram a principal fonte de informações para atender o objetivo de analisar a inteligência emocional (IE) dos profissionais no ambiente escolar.

[...] o processo de análise da IE docente sugere que, através da reflexão docente sob as situações conflitivas vivenciadas em sala de aula, torna-se possível o reconhecimento das suas emoções e reações manifestadas. A prática da autorreflexão docente sobre a forma como ele conduz as situações favorece a percepção do seu comportamento e do resultado obtido diante dessas situações. (MARQUES, 2016, p. 85)

Marques (2016) afirma ter compreendido a partir de seus estudos que o desenvolvimento da inteligência emocional dos professores é um processo que contribui para o manejo das situações conflitivas em sala de aula, tornando-os mais conscientes de suas próprias ações e mais bem preparados para lidar com as reações que surgem a partir de emoções como medo, tristeza e raiva.

Após concluir essas leituras, percebemos que a proposta formativa de educação emocional da qual participamos e que será apresentada e analisada nos próximos capítulos pode contribuir para a consolidação da temática. Não só porque os estudos interventivos que se dedicam a testar a aplicação de projetos são exíguos. Mas, sobretudo, porque se trata de uma intervenção formativa com maior tempo de aplicação e com um grupo ainda não testado: professores e estudantes do ensino médio de uma escola pública da região metropolitana do Recife.

2.1 OBSERVAÇÕES ACERCA DO USO DE TERMOS CORRELATOS

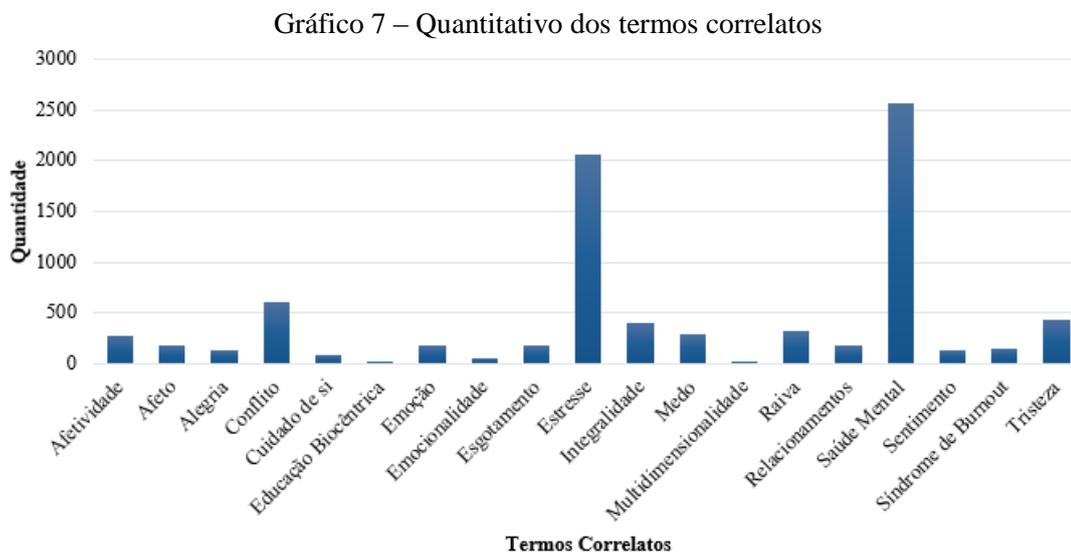
Em um momento posterior aos resultados apresentados no mapeamento, fizemos outra investigação, que reforça o quanto a temática desta tese tem sido tratada por diferentes áreas, muitas vezes sem ligação direta com os principais descritores: educação emocional, educação socioemocional, habilidades socioemocionais e inteligência emocional.

Motivados pelo baixo número de publicações encontradas na listagem da biblioteca da ANPED, voltamos a esse banco de dados e também aos repositórios e acervos da BDTD, da BVS, da CAPES e do INEP para buscar 19 termos correlatos que captamos na primeira leitura dos 156 trabalhos que delimitam a abrangência da temática no campo acadêmico brasileiro, considerando as Ciências Humanas da Educação e da Psicologia. Por ordem alfabética, os

termos foram: afetividade; afeto; alegria; conflito; cuidado de si; educação biocêntrica; emoção; emocionalidade; esgotamento; estresse; integralidade; medo; multidimensionalidade; relacionamentos; raiva; saúde mental; sentimento; síndrome de *burnout* e tristeza.

Essa nova busca resultou no total de 8.273 textos, sendo 22 na ANPED, 997 na BDTD, 297 no INEP, 1.187 na BVS e 5.770 na CAPES. Na BDTD, fizemos uma busca avançada por assunto nos cursos de Pós-Graduação em Educação e Psicologia, e agrupamos cursos que tinham nomenclaturas diferentes nos resultados, como por exemplo Psicologia e Psicologia Social ou Psicologia Clínica. No Portal BVS, pesquisamos as bases de dados nacionais tendo o Brasil como país ou região do assunto no trabalho. E, nos periódicos CAPES, consideramos os resultados que surgiram nos periódicos revisados por pares a partir da busca avançada por assunto.

Devido ao grande volume, não verificamos as repetições. Contudo, pontuamos que mais da metade dos textos, precisamente 4.616, advieram da busca pelos termos “saúde mental” e “estresse”, conforme mostra o Gráfico 7.



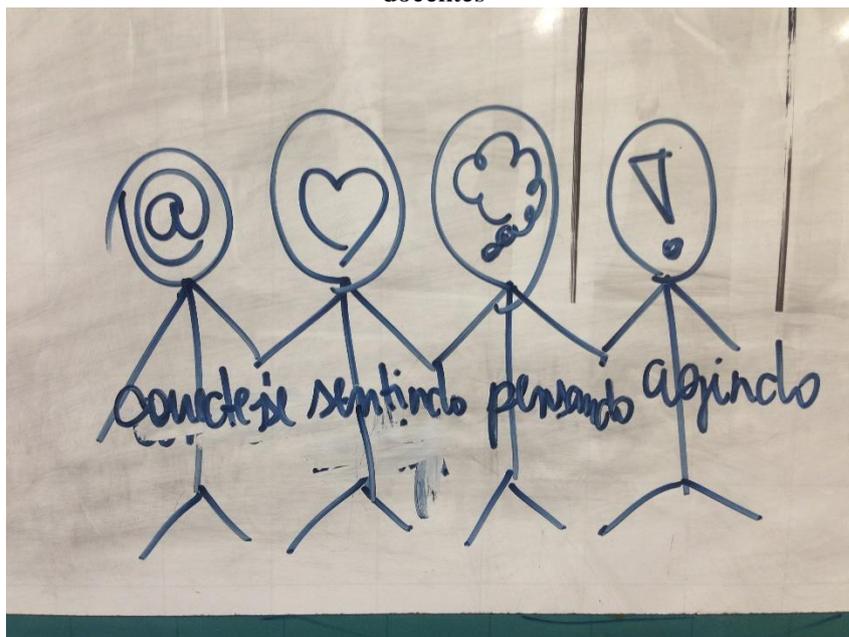
Fonte: A autora (2018).

O resultado apontado pode sinalizar que essas duas expressões são consideradas pelos pesquisadores como as que possuem maior correlação com a problematização em torno do manejo das emoções. Além disso, chamam a atenção as palavras “conflito”, que ultrapassa 500 resultados, “tristeza” e “integralidade”, que se aproximam dessa marca. As demais não ultrapassam 300 textos, sendo que nas últimas posições aparecem “cuidado de si” e

“emocionalidade”, que tiveram resultado inferior a 100, “multidimensionalidade”, com 12 trabalhos, e “educação biocêntrica”, com nove.

3 “CONECTE-SE: SENTINDO, PENSANDO E AGINDO”: A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COM E PARA PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Figura 3 – Esboço da logomarca do projeto feito pelos participantes da pesquisa-ação, pesquisadoras e docentes



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

3.1 O QUE É E COMO COMEÇOU O PROJETO “CONECTE-SE: SENTINDO, PENSANDO E AGINDO”

Em março de 2015, como integrantes do Grupo de Pesquisas em Habilidades Socioemocionais e de Valores na Educação (IFPE/CNPq), tivemos a oportunidade de contatar a direção de uma escola estadual de ensino médio semi-integral de Pernambuco para propor o desenvolvimento de um projeto de extensão acadêmica de educação emocional.

Como a direção mostrou-se bastante favorável e aberta à iniciativa, poucos dias depois oportunizou um espaço para que conversássemos com os docentes e a coordenação pedagógica durante duas horas. Apresentamos, de forma sucinta, considerações sobre afetividade nas relações interpessoais estabelecidas na escola e alguns conceitos sobre a educação com vistas à formação humana integral. Na ocasião, todos os 12 docentes presentes deixaram seu nome na lista de interessados para participar de uma possível formação a respeito da temática.

A proposta metodológica começou a desenhar-se como participativa quando percebemos que, apesar do interesse dos docentes, o tempo que eles tinham disponível era escasso e, portanto, caso não houvesse alto grau de interesse pessoal a participação poderia tornar-se rara ou extinguir-se ao longo do tempo. Havia necessidade efetiva e urgente de melhorar a qualidade dos relacionamentos na escola, marcados por conflitos e agressões em seus mais diversos níveis, até mesmo entre professores e alunos e entre os próprios estudantes.

No percurso de discussão acerca de ações que intencionassem equilibrar o excesso de *conteudismo* voltado para o cognitivismo lógico-linguístico e a competitividade no ambiente escolar com outras que privilegiam a afetividade, a cooperação e o respeito, foi surgindo o projeto “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo”. O Conecte-se é, de acordo com o mapeamento realizado, o primeiro projeto de extensão acadêmica formativo participante continuado longitudinal (2015–2018) sobre habilidades socioemocionais criado e aplicado inteiramente em uma escola pública do Brasil. É um projeto de extensão sobre habilidades socioemocionais que tem como objetivo estimular alunos e professores de uma escola de referência em ensino médio em Pernambuco a desenvolver competências por meio de reflexões e práticas pedagógicas no intuito de propiciar maior consciência e coerência entre sentir, pensar e agir.

Sua problemática relaciona-se à efetiva e urgente necessidade de melhorar a qualidade dos relacionamentos na escola. O escopo do projeto sinaliza que pretende atender as orientações do relatório da Comissão Internacional da UNESCO (PARIS, 2010) voltadas para a Educação do século XXI, entre elas aprender a ser e aprender a viver juntos, e a visão de educação interdimensional adotada como política pública em Pernambuco para as instituições escolares.

Dentre suas justificativas acadêmicas está o *Primeiro Estudo Internacional Comparativo em Linguagem, Matemática e Fatores Associados para Alunos de Terceira e Quarta Séries do Ensino Fundamental* (PEIC), cujo objetivo foi identificar os fatores intra e extraescolares que interferem na aprendizagem, que podem apontar saídas para a formulação de políticas públicas que diminuam a desigualdade social. (UNESCO, 2001). Tal pesquisa, realizada pela UNESCO em 14 países, incluiu o Brasil entre os anos de 1995 e 2000. No território brasileiro foram escolhidos três estados considerados como representativos do país, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Ceará, que apresentavam índices de alto, médio e baixo nível de sucesso educacional, respectivamente, dentro dos quais se elegeram amostragens representativas.

Como principais resultados, o PEIC apontou que o desempenho escolar resulta de uma multiplicidade de efeitos combinados que não podem ser considerados isoladamente nem a partir de uma soma simples entre as variáveis.

Por exemplo, escolas com concentração de alunos com pais de alto nível socioeconômico e sociocultural normalmente têm professores com salários superiores, contam com um alto nível de recursos físicos e de materiais didáticos e as crianças contam, em suas casas, com apoios suplementares de ordem profissional e tecnológica. Nas sociedades em que prevalece a desigualdade, este efeito combinado operando de maneira positiva tende a se concentrar nos setores privilegiados. Por outro lado, o reverso deste efeito combinado é que nas situações mais carentes concentram-se escolas onde os docentes têm baixo nível de salários, faltam recursos físicos, não se conta com materiais didáticos em quantidade suficiente, e cujos alunos têm baixo nível sociocultural e econômico e não dispõem de apoios humanos e tecnológicos em seus lares. Esta dinâmica se traduz em oportunidades desiguais para os alunos conforme o tipo de escola que frequentam, o que tem por efeito a segmentação do sistema educacional. (CASASSUS, 2007, p. 138)

Nas palavras dos próprios pesquisadores, este é o resultado mais importante do estudo porque teve peso maior nos resultados dos alunos do que todos os outros fatores reunidos.

O processo mais importante é o clima emocional existente na aula. A percepção dos alunos quanto ao tipo de clima emocional tem uma incidência muito forte em seus resultados. A relevância da dimensão do ambiente emocional percebido pelos alunos é algo cuja importância não pode ser suficientemente destacada, e isto pelo menos por duas razões. Uma delas é que esta variável, por si só, tem um efeito maior nos resultados do que a soma de todas as outras variáveis em conjunto, o que a torna um fator crucial nos processos educacionais. A outra é que a dimensão emocional é algo que depende das inter-relações e, portanto, pode ser modificada tanto pela pedagogia como pela gestão educacional. (CASASSUS, 2007, p. 147)

As interações entre os sujeitos estão no centro das explicações encontradas pelo PEIC como fator que interfere na aprendizagem. O ambiente emocional, que favorece ou não a aprendizagem, é construído por todos, sendo que cada pessoa, por sua vez, é o resultado único de suas próprias combinações biológicas, psicológicas, sociais e culturais. Portanto, pelo nosso modo de ver, não podemos mais nos contentar explicações unidimensionais, ou nossas propostas de contribuir para a humanização da educação não darão conta das múltiplas dimensões que compõem cada indivíduo e suas relações.

Esses resultados foram corroborados por outras pesquisas de larga escala, como o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nos relatórios do PISA, a influência do clima emocional para a aprendizagem e o desempenho em sala de aula aparece a partir da inter-relação entre as perspectivas disciplina, relação professor-aluno e atitudes positivas dos

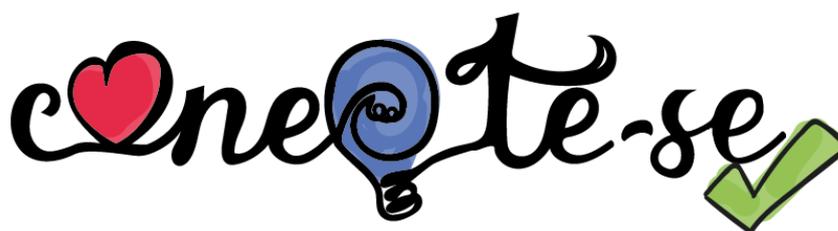
estudantes com relação à escola. Os países onde a disciplina em sala de aula melhorou entre os anos de 2000 e 2009 são também aqueles em que os estudantes disseram que se relacionavam melhor com os professores.

Salas de aula e escolas com maiores problemas disciplinares ensinam menos, uma vez que os professores perdem muito tempo criando um ambiente ordeiro antes de começar a ensinar. As interrupções na sala de aula tiram a concentração e prejudicam o envolvimento dos alunos com aquilo que está sendo ensinado. Os resultados do PISA 2009 mostram que o clima disciplinar está fortemente associado com o desempenho dos estudantes. (OCDE, 2011)

Com esses argumentos, o projeto Conecte-se formou-se fruto do anseio de olhar adiante, para além da constatação da necessidade de tornar as relações humanas na escola menos impulsivas, mais conscientes e coerentes. Foi pensado por educadores que não queriam ficar paralisados, questionando quais seriam e quando surgiriam as condições estruturais perfeitas para desenvolver uma proposta formativa das habilidades socioemocionais (HSE) voltada para alunos e professores, e dedicaram-se a fazê-la. Neste contexto, as professoras perceberam que as pesquisadoras não queriam chegar na escola, coletar dados e ir embora ou simplesmente aparelhá-las com as competências socioemocionais. Buscavam construir conhecimento coletivamente com as mesmas, integrando teoria e prática tendo a preocupação de levar uma compreensão mais abrangente do ser humano tendo a educação emocional como meio para isso.

A figura abaixo mostra a logomarca do projeto Conecte-se feita por uma aluna de designer do IFPE:

Figura 4 – Logomarca do projeto Conecte-se



Fonte: Projeto Conecte-se (2016).

Figura 5 – Cartaz do projeto Conecte-se colocado em cada sala de aula da escola²



Fonte: Projeto Conecte-se (2016).

Figura 6 – Adesivo distribuído para todos os alunos da instituição no início do projeto Conecte-se³



Fonte: Projeto Conecte-se (2016).

Desde antes de receber o nome oficial, o projeto Conecte-se teve como meta mais elevada propiciar a conexão entre sentimentos, pensamentos e ações para inspirar o respeito, a empatia, a compaixão e a colaboração mútua, entre outros valores. Para tanto, busca cultivar e

² O retângulo branco com borda azul marca o lugar de inserção da logomarca da escola no cartaz. Usamos esse recurso para não permitir a identificação da instituição.

³ A forma geométrica oval com borda azul marca o lugar de inserção da logomarca da escola no cartaz. Usamos esse recurso para não permitir a identificação da instituição.

desenvolver competências e conhecimentos que integram afeto, cognição e comportamento, promovendo consciência e responsabilização para lidar de modo mais eficaz com as tarefas e os desafios da vida, respeitando os próprios limites e os limites dos outros. É um trabalho que envolve a combinação de teoria e prática, aproximando o conhecimento acadêmico do cotidiano da escola e vice-versa, e promovendo o autoconhecimento, a autogestão emocional, a consciência do significado de viver em sociedade e a compreensão de como afetamos e somos afetados pelas relações que estabelecemos em nosso entorno.

3.1.1 Sobre os aspectos metodológicos

Metodologicamente, o Conecte-se foi pensado para ser um projeto formativo participante continuado de caráter exploratório e longitudinal (2015–2018) e abordagem mista que contempla a preparação de docentes e, posteriormente, de estudantes.

Utiliza como instrumentos de construção de dados a produção textual, a aplicação de questionários semiestruturados, a produção de cartazes, atividades livres, técnicas de grupo focal, a discussão em grupo e a observação participante, e trabalha no desenvolvimento de uma escala de compreensão de habilidades socioemocionais e de valores.

A produção textual foi utilizada como forma de compartilhar o conhecimento teórico referenciado sobre a temática das habilidades socioemocionais para as docentes, em 2015 (Apêndices B, C, D, E, F e G), para elaborar cartas motivacionais para as professoras e tutoriais para propor e orientar atividades do projeto com os estudantes, em 2016 (Apêndices H, I, J, K, L, M, N, O e P) e para propiciar aos alunos momentos de reflexão posterior às atividades (Apêndices Q, R, S, T e U).

Os questionários serviram para captar informações sociodemográficas e a opinião dos docentes sobre questões que relacionavam teoria e prática a respeito das habilidades socioemocionais na escola (exemplos nos Apêndices V e W). A produção de cartazes foi utilizada como recurso pelas docentes na formação dos estudantes a partir do terceiro giro da pesquisa-ação, como no exemplo citado no apêndice X. De atividades livres denominamos as dinâmicas, as dramatizações, os debates, as exposições orais e os vídeos caseiros ou da internet utilizados durante os encontros na escola.

As discussões em grupo ocorreram entre pesquisadores e docentes nas reuniões quinzenais ou foram marcadas sob demanda, quando por determinação do grupo em fazer, a

gestão da escola não liberava horários para a participação das professoras nas reuniões. Serviram tanto para refletir a respeito da teoria referenciada sobre habilidades socioemocionais quanto para planejar as atividades livres com os estudantes, assim como para avaliar o que era feito em sala de aula. Nesses momentos, as professoras relataram inclusive seus sentimentos e impressões durante as atividades, e comentaram percepções a respeito do projeto e das relações mantidas entre elas próprias e também com e entre alunos. O conteúdo foi gravado em áudio e serviu como base para a análise lexicográfica, como será explicado posteriormente. A presença das docentes era registrada numa ata de presença, conforme modelo no apêndice Y.

As técnicas de grupo focal foram baseadas em Minayo (2014) e Barbier (2007), para quem os grupos focais devem acontecer de forma não diretiva a fim de se obter o ponto de vista de todos e de cada participante, confiando que o ser humano tem a capacidade de formular suas opiniões e expor suas atitudes nas interações com o outro. Como pesquisadores, assumimos o papel de motivadoras, introduzindo a temática, cuidando para que todos tivessem oportunidade de falar, encorajando-os a aprofundar as discussões e também controlando o tempo. Utilizamos a técnica entre pesquisadoras e estudantes quando entendemos que seria útil ouvir dos próprios estudantes suas impressões, sugestões e críticas a respeito do projeto Conecte-se. Realizamos um grupo focal com cinco estudantes de cada turma, escolhidos pelas professoras a partir do critério de frequência ou entre os que se voluntariaram para opinar. O registro também foi feito em áudio.

Em razão de a pesquisa-ação acontecer simultaneamente com o desenvolvimento e a implantação do projeto, entre o período de 2015 a agosto de 2017, também ocorreram observações participantes que não seguiram um modelo predeterminado de registro, porque nossa intenção era mais de colaborar do que de intervir nas atividades dos docentes com os estudantes. Na maioria dos casos, ajudamos a distribuir o material utilizado e nos limitamos a tirar fotografias das dinâmicas. Porém, tais atitudes serviram de base para nosso diário de pesquisa, que, em vez de escrito, foi gravado em áudio ao final de cada encontro. Nas gravações, além de descrever nossa participação, registramos nossos sentimentos, impressões, pressentimentos, fizemos autoavaliações e refletimos bastante sobre a prática de pesquisa e suas complexidades. Como será discutido adiante, esse material foi útil para aprofundar as análises no momento oportuno.

Os processos de construção de dados foram detalhados na descrição de cada um dos giros da pesquisa-ação da qual esta tese se origina. No capítulo a seguir, explicamos a relevância que o Conecte-se atribui às HSE como parte do processo formativo humano multidimensional.

3.1.2 A visão do Conecte-se sobre a importância das habilidades socioemocionais como aspecto formativo do ser humano multidimensional

O Conecte-se inspira-se em programas que buscam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais desde a educação infantil até o ensino médio, que podem ser encontrados em vários países, conforme os relatórios da Fundação Botín (2011; 2013; 2015), da Espanha, e da Cooperativa de Aprendizado Acadêmico, Social e Emocional (CASEL) da Universidade de Illinois, dos Estados Unidos. Fundada em 1994, a CASEL se dedica a colaborar com o avanço científico da temática através de resultados baseados em evidências práticas e a promover políticas públicas no âmbito pedagógico, desde a pré-escola até o ensino médio, nos Estados Unidos.

O projeto parte do pressuposto de que os constantes conflitos e casos de violência entre os indivíduos na escola evidenciam que faltam ao ambiente escolar competências que ajudem os jovens a enfrentar os desafios de um contexto social competitivo, seletivo, de grande concentração de renda e escasso em oportunidades de emprego. Pelo modelo tradicional, a escola fica inerte diante dos desafios de lidar com os estados emocionais dos alunos e parte do pressuposto de que todos estão aptos para prestar atenção aos conteúdos e às avaliações, sentados dentro de uma sala de aula, que na maioria das vezes é pouco atrativa e muito restritiva. Ou seja, não se valoriza a inter-relação entre sentimentos, pensamentos e ações e o processo de aprendizado. Dessa forma, não se cultivam habilidades como autonomia, empatia e responsabilidade, o que acaba por comprometer o clima emocional em sala de aula e na escola como um todo.

O projeto caracteriza-se por buscar uma forma possível de promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no âmbito escolar, considerando e respeitando a força da individualidade na coletividade e compreendendo o ser humano a partir da perspectiva da integralidade, de uma abordagem multidimensional articuladora dos aspectos internos, externos, individuais e coletivos, incluindo o modo de ser, estar e agir no mundo a partir das relações estabelecidas.

As habilidades socioemocionais que o Conecte-se adota como principais são as propostas pela CASEL (DURLAK *et al.*, 2015): autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades relacionais e tomada de decisão responsável, de modo inspirado pela

integralidade do autor Ferdinand Röhr (2010;2013). A opção partiu do entendimento de que tais HSE compõem um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes cujo cultivo aumenta a capacidade de integrar cognição, afeto e comportamento para lidar de forma eficaz com as tarefas e os desafios diários ao longo da vida.

Figura 7 – As cinco habilidades socioemocionais propostas pela CASEL



Fonte: Projeto Conecte-se, a partir de Durlak *et al.*, 2015.

Existe entre elas uma relação de conexão, sequência e interdependência. Todas estão relacionadas entre si, mas deve-se considerá-las como se fossem as horas em um relógio, portanto no sentido horário, marcando uma sequência a partir do autoconhecimento; depois vêm a autogestão, a consciência social e as habilidades relacionais até que se chega à tomada de decisão responsável. Não é um ciclo finito nem com marcações separadoras rigidamente delimitadas. Suas peculiaridades são explicadas a seguir, separadamente, com base em um diálogo entre as propostas da CASEL (DURLAK *et al.*, 2015) e de outros estudiosos da temática (ALZINA; ESCODA, 2007; ALZINA; GONZÁLEZ; NAVARRO, 2015; BISQUERRA, 2000; CASASSUS, 2009; CHABOT; CHABOT, 2005; GOLEMAN, 2001, 2012; GROP, 2009; MOSCOVICI, 2004, 2012; PRETTE; PRETTE, 2008).

3.1.2.1 Autoconhecimento

O processo de autoconhecimento leva a uma integração das múltiplas dimensões humanas, associando as experiências no corpo físico com as emoções e a razão, dessa forma

promovendo uma aceitação maior de nós mesmos. Além de sermos seres pensantes e sentimentais, somos seres físicos que imprimem no corpo as marcas do que vivenciamos. Apesar de não produzir a emoção, a mente precisa estar conectada com o corpo para funcionar bem, porque o que sentimos depende, em grande parte, do que acontece no nosso corpo. As operações fisiológicas, mesmo inconscientes, como por exemplo a digestão, a circulação do sangue e as batidas do coração, são ações que têm grande influência em determinar como nos sentimos. A dor de cabeça é uma sensação que vem do corpo, não da vontade. O mesmo se pode dizer do amor (CASASSUS, 2009).

A educação emocional possibilita nos conhecer “por dentro” e perceber que somente nós mesmos temos capacidade de sentir o que sentimos. Não podemos delegar ao outro a atividade de sentir raiva ou medo por nós. Além disso, proporciona o benefício de perceber, identificar e dar nome às emoções próprias e dos outros. Também significa compreender um vasto vocabulário de termos e suas ambiguidades, e entender que os sentimentos também podem ser expressos, inclusive pela comunicação não verbal.

Na literatura, esse processo de autoconhecimento é tratado por pelo menos três termos: autoconsciência, autopercepção e autoconsciência emocional (DURLAK *et al.*, 2015; GOLEMAN, 2001; BISQUERRA, 2015). De forma similar, todos se referem a identificar, conhecer, compreender as próprias emoções e suas origens, reconhecendo como pensamentos, sentimentos e ações estão interligados, para avaliar de forma realista as suas capacidades, forças e limitações.

Trata-se de um pré-requisito para as outras habilidades socioemocionais porque permite reconhecer em nós mesmos o poder das emoções, revelando-nos uma forma de viver mais plena e consciente. Oferece-nos um caminho para irmos além do que vemos no espelho, avançar no entendimento do que as pessoas dizem sobre nós e aprofundar nosso conhecimento sobre quem somos e o que queremos. Percebendo as próprias emoções e como elas nos modificam, somos capazes de nos entender melhor, usar nossas forças e respeitar nossas limitações para atingir os objetivos que temos em vista. Também agimos de acordo com os valores que conduzem nossa vida e, finalmente, tornamo-nos capazes de desenvolver o poder pessoal de modificar a qualidade do ambiente que nos cerca.

3.1.2.2 Autogestão

No desenvolvimento de habilidades socioemocionais, enquanto o autoconhecimento nos auxilia a identificar, conhecer e compreender as nossas próprias emoções e suas origens, reconhecendo como pensamentos, sentimentos e ações estão interligados para avaliar de forma realista nossas capacidades, forças e limitações, a autogestão nos permite monitorar nossas emoções e decidir como agir.

Existem inúmeras abordagens que preconizam a gestão das emoções. Como todas as outras habilidades, a autogestão comporta uma dimensão intrapessoal (a gestão das próprias emoções) e uma dimensão interpessoal (ajudar os outros a gerir suas próprias emoções). Pode-se defini-la como a habilidade que contribui para a regulação das emoções, dos pensamentos e do comportamento em diferentes situações, inclusive o controle do impulso em momentos de estresse e, se for o caso, a perseverança para atingir objetivos pessoais (DURLAK *et al.*, 2015). Também se pode nomeá-la de automonitoramento, quando uma pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais (PRETTE; PRETTE, 2008), ou regulação emocional, o que significa dar uma resposta apropriada ao contexto sem deixar levar-se pela impulsividade (ALZINA; GONZÁLEZ; NAVARRO, 2015). Pode-se ainda falar dela como autorregulamentação, enunciando a habilidade de lidar com as próprias emoções de forma a facilitar a tarefa que se tem pela frente em vez de se deixar interferir por elas, de ser consciencioso e adiar a recompensa a fim de perseguir metas, e de recuperar-se bem de aflições emocionais. Não deve ser confundida com repressão por ser uma capacidade essencial quando se interage com outras pessoas que permite saber escutar, não se precipitar, formular perguntas, aceitar silêncios e introduzir estratégias de melhoria do clima emocional (GROP, 2009). (GOLEMAN, 2001).

É importante salientar que saber gerir as próprias emoções não significa adotar um modelo como certo e adaptar nosso comportamento a ele sem levar em consideração aquilo que verdadeiramente sentimos a respeito de determinada situação na qual nos encontramos. A autorregulação das emoções requer uma prática continuada e, de modo geral, consiste em 1) gerir as expressões não verbais (faciais e corporais) para demonstrar uma postura correspondente; 2) gerir as funções fisiológicas (concentração, sono, direção de veículos, clareza de raciocínio); 3) gerir o comportamento; 4) gerir os pensamentos negativos e as carências emocionais (reavaliando uma situação e mudando de atitude); 5) gerir os sentimentos afetivos (buscando o bem-estar e a quietude) (CHABOT; CHABOT, 2005).

São atividades importantes para estimular essa habilidade: o diálogo interno, o relaxamento, a respiração, a introspecção, a meditação, a consciência plena, o controle do estresse, autoafirmações positivas, a assertividade, a reestruturação cognitiva, a imaginação emotiva, entre outras (ALZINA; GONZALEZ; NAVARRO, 2015). Quando desenvolvemos essa capacidade, os passos acontecem internamente e nas nossas relações sociais, ou seja, tornamo-nos capazes de ajudar o outro que tem dificuldade de administrar a si próprio e suas emoções.

Em nossa cultura é comum a expressão que diz que as emoções não nos deixam pensar direito. Na verdade, o que acontece é justamente o contrário. A ausência de contato com as emoções é que provoca um bloqueio que não permite o pensar e o agir coerentes, pois elas se relacionam bem com o pensamento e servem também para pensar direito. É importante perceber que unir nossas competências emocionais às nossas competências de pensamento aumenta nossa capacidade de ver, de raciocinar logicamente, de julgar e de gerar ações conscientes e coerentes (CASASSUS, 2009).

3.1.2.3 *Consciência social*

Além do nosso íntimo, as emoções permeiam as ligações com as outras pessoas, desempenhando um papel central na criação, manutenção e dissolução de relacionamentos entre os sujeitos. Dessa forma, o desenvolvimento de nossas competências socioemocionais precisa avançar na direção do outro. Autoconhecimento e autogestão são imprescindíveis para o reconhecimento das nossas emoções e de como elas têm a capacidade de mexer com a nossa forma de pensar e agir, mas não são suficientes para que exerçamos o poder de modificar o clima emocional ao nosso redor. É necessário ampliar o olhar e perceber a atmosfera das pessoas do nosso convívio, na qual todos estamos inseridos.

Consciência social é a competência de ter essa percepção a respeito das outras pessoas, de vislumbrar o que elas sentem, mesmo que não estejam dizendo com palavras. É perceber através do tom de voz, da expressão facial e dos gestos se elas estão tristes, com raiva ou com medo; se estão agindo na defensiva ou procurando realmente nos atacar. Inclui a habilidade de assumir a perspectiva de pessoas com diferentes origens e culturas, ter empatia e compaixão. Também envolve a compreensão das normas sociais de comportamento e o reconhecimento da família e da escola no ambiente social (DURLAK *et al.*, 2015). É facilitadora das relações

interpessoais e tem papel importante para evitar atitudes racistas, xenófobas, machistas e preconceituosas, que ocasionam tantos problemas (ALZINA; ESCODA, 2007).

A consciência social requer a utilização de duas capacidades básicas para melhorar a vida em sociedade: a empatia e a escuta. A empatia representa um conjunto de aptidões que nos conecta às outras pessoas, estabelecendo uma sintonia que nos permite compreender seus sentimentos, bem como os pontos de vista nos quais se baseiam, e até antever suas necessidades (GOLEMAN, 2001).

E não é possível desenvolver empatia se não conseguimos ouvir o que o outro tem a nos dizer. A escuta é uma habilidade fácil de ser entendida, mas difícil de ser praticada. Ouvir implica gastar tempo dando atenção ao outro e gerindo a nossa ansiedade de falar para não interrompê-lo. Saber escutar consiste em saber o que a outra pessoa deseja nos comunicar e transmitir-lhe que recebemos a mensagem (GROP, 2009). A empatia e a escuta evidenciam a nossa parcela de responsabilidade nos relacionamentos com as outras pessoas porque nos deixam claro que a comunicação com o outro acontece mesmo quando não falamos. Quando viramos de costas, ficamos silenciosos ou nos afastamos, estamos interagindo e comunicando aos demais mensagens como falta de disposição para dialogar, timidez, agressão ou algum tipo de constrangimento ou ressentimento (MOSCOVICI, 2012).

3.1.2.4 *Habilidades relacionais*

O reconhecimento da existência do outro e do que lhe importa, como reagimos diante das necessidades dele e como nos comunicamos são tão importantes quanto o autoconhecimento, a autogestão e a consciência social para a saúde das nossas emoções.

Habilidades relacionais são aquelas que favorecem relacionamentos saudáveis com diversos tipos de pessoas e grupos e dependem do desenvolvimento de competências comunicativas como expressar-se claramente, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão social inapropriada, saber negociar conflitos de forma construtiva e procurar ajuda quando for necessário (DURLAK *et al.*, 2015). É uma compreensão sobre as emoções que incorpora os princípios da comunicação empática (CASASSUS, 2009), permitindo enxergar alternativas e transformar conscientemente o meio e as relações, fazendo sentido, sobretudo, com relação ao modo de pensar, sentir e agir.

A partir de uma visão emocional madura, a habilidade relacional nos permite perceber que, numa simples conversa com outra pessoa, ocorre também uma segunda conversa, conosco, como neste exemplo dado por Casassus (2009, p. 184):

Pedro (para o outro): “Oi, Maria (olhando para o relógio). Chegou tarde, faz tempo que estou te esperando”.

(Para si mesmo): Hoje chegou atrasada, como sempre.

Maria (para o outro): “Oi, Pedro. Desculpe o atraso, mas tinha de terminar um trabalho no escritório que não podia deixar para amanhã”.

(Para si mesma): Como eu sou burra! Não sei por que eu tenho que ficar me desculpando. Quem ele pensa que é?! Eu não fiz nada de errado. Pedro é bem inconsciente, ele devia saber o quanto meu trabalho é importante para mim.

Ao ter a percepção de que existe uma *segunda conversa*, quando temos a habilidade relacional desenvolvida podemos escolher com mais facilidade estabelecer uma comunicação empática. Percebendo nossas reações emocionais, somos capazes de agir conscientemente, tomando atitudes que levarão em consideração, além dos nossos anseios, as necessidades do outro. Elas facilitam e melhoram as relações com as outras pessoas, pois permitem reivindicar nossos próprios direitos sem negar os direitos dos outros; também facilitam a prevenção, a identificação e a resolução de problemas (GROP, 2009).

Amplificando o entendimento e a abrangência dessa definição, vislumbramos que as habilidades relacionais nos levam em direção ao caminho da compaixão.

Há um espectro que vai desde a total auto absorção (em que não reparamos nas outras pessoas) até notá-las e começar a sintonizar, a ter empatia, a entender suas necessidades e ter uma preocupação empática – e depois vem a ação compassiva, em que as ajudamos. (GOLEMAN, 2012, p. 88)

É bom frisar novamente que, assim como conhecer e gerir as emoções não significa negá-las, ter habilidade relacional, agindo com empatia e compaixão, não quer dizer que vamos nos esquecer das próprias necessidades e só pensar no outro. Especialmente nas relações entre grupos, como é o caso de uma escola, O importante é saber que opiniões divergentes são estimulantes e contribuem para o sucesso de objetivos compartilhados entre os membros. “Respeito, mente aberta e cooperação são elevados. O grupo investe constantemente em seu próprio crescimento” (MOSCOVICI, 2004, p. 5).

3.1.2.5 Tomada de decisão responsável

A tomada de decisão responsável é uma competência que requer os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para fazer escolhas construtivas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais em diversas configurações. Demanda a capacidade de considerar os padrões éticos e as preocupações de segurança, saber as normas de comportamento necessárias em casos de risco, fazer uma avaliação realista das consequências de várias ações e levar em consideração a saúde e o bem-estar de si e dos outros (DURLAK *et al.*, 2015).

Essa habilidade influencia fortemente os relacionamentos sociais por facilitar diversas atividades, como a organização de grupos, a negociação de soluções, a ligação pessoal e a análise social (GOLEMAN, 2001). e está na base da autonomia bem-sucedida. Representa o entendimento de que, por mais complexos que sejam os relacionamentos, devemos agir com responsabilidade, ponderando como nossas atitudes repercutirão em nossa própria vida e na vida do próximo. Requer também a análise das mensagens culturais diante dos comportamentos individuais e culmina com o respeito que reconhece e aceita as diferenças entre pessoas de modo consciente, levando em consideração os aspectos éticos e sociais (ALZINA; ESCODA, 2007). Um bom exemplo do que não é uma tomada de decisão responsável está no uso de álcool e drogas para aliviar sintomas de ansiedade, depressão ou raiva, passando do limite da recreação ou usando-os como automedicação (GOLEMAN, 2001).

Para o suporte teórico das atividades formativas, além das HSE defendidas pela CASEL e apresentadas acima, o projeto Conecte-se se ampara na concepção multidimensional humana, a partir da perspectiva do educador Ferdinand Röhr (2010, 2013). Tal abordagem questiona a divisão tradicional ocidental entre matéria-espírito e explicita a existência de cinco dimensões básicas dos seres humanos: física, sensorial, emocional, mental e espiritual. Para o autor, a dimensão é um território da natureza humana caracterizado por sinalizações e funções específicas no contato com as realidades relacionais, seja entre humanos, seja com animais de outras espécies ou a natureza de uma forma geral, ou com as realidades que transcendem o mundo das formas e podem ser capturadas por vias intuitivas. As dimensões são apresentadas na Figura 8.

Figura 8 – As cinco dimensões básicas do ser em Röhrr

Dimensão material	Dimensão sensorial	Dimensão emocional	Dimensão mental	Dimensão espiritual
matéria mais densa				matéria mais sutil
matéria física, corpo biológico	sensações físicas: tato, visão, audição, tato e paladar	estados emocionais: alegria, medo, empatia, entusiasmo, tristeza, raiva	raciocínio lógico: reflexão, memória, imaginação, fantasia, intuição	comprometimento incondicional com valores éticos ou metafísicos

Fonte: RÖHR, 2013, p. 27.

O diagrama na Figura 8 apresenta um mapeamento do território humano interior, ajudando na percepção da dinâmica interna dos impulsos e informações que recebemos, os quais inspiram sentimentos, pensamentos e ações. Cada uma das dimensões apresentadas tem certa limitação, dada a sua própria densidade. As quatro primeiras, da esquerda para a direita, são chamadas de imanentes, pois apresentam evidências constantes; a última, a espiritual, de transcendente, pois implica um comprometimento com ela para ser vivenciada e, embora não possa ser comprovada empiricamente ou nossa emoção não dê conta de expressá-la adequadamente, deixa de ser real (RÖHR, 2013).

Nota-se que as divisórias entre as dimensões não são fechadas e a densidade da matéria não está sendo pensada em gradações, mas em uma dimensão contínua. Isso significa que existe um espaço de difícil identificação nos limites das dimensões. Mesmo sendo fácil, normalmente, fazer diferença entre uma sensação física e uma emoção, existem situações em que a emoção pode ser tão intensa que se aproxima de uma sensação física, ou uma sensação física expressa uma emoção. Não é possível estabelecer limites nítidos. (RÖHR, 2013 p. 27)

A **dimensão física ou material** é a pré-condição para manifestação de todas as outras dimensões. Ela é a matéria mais densa, o nosso corpo físico-biológico, pelo qual toda a rede de membros, órgãos e tecidos produz substâncias que nos permitem perceber a existência de outras fontes e formas de energia em nosso corpo, como as sensações, as emoções e os pensamentos. O limite mais evidente do corpo físico é o envelhecimento, contra o qual nada se pode fazer (RÖHR, 2010, 2013).

A **dimensão sensorial** oferece sentidos que operam como sensores de captação da realidade ao nosso redor. São as sensações físicas como calor, frio, dor, prazer e todas as

percepções que temos por meio dos sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar. Ela impele a ações de repulsa ou atração, de fugir ou ficar, respectivamente. Mas as sensações não se restringem à esfera do contato; elas se tornam fontes de informações e sinais para dimensões mais sutis, como a emocional. Para essa dimensão, o envelhecimento também é o limite, pois nossas sensações físicas esvaem-se com o avançar da idade (RÖHR, 2010, 2013; CORDEIRO, 2012).

A **dimensão emocional** nos oferece a oportunidade de conhecer outra forma/ambiente nas relações que mantemos conosco, com os outros e com todo o meio em que vivemos, gerando fluxos de energia em todo o corpo, os quais nos movem em busca de alguma forma de extravasamento. É a nossa psique, nossos estados emocionais e seus movimentos e compensações. A dimensão emocional também sofre as consequências do envelhecimento do corpo, mas provavelmente a busca constante pelo bem-estar emocional como uma meta a ser atingida é seu maior limite. Enquanto não compreendemos que o bem-estar emocional é uma vivência, sofremos com a tendência a sermos possessivos, seja com bens materiais, seja com relação aos outros (RÖHR, 2010, 2013; CORDEIRO, 2012).

A **dimensão mental** é singular aos seres humanos, pois, diferentemente dos animais, temos a possibilidade de nos libertar das percepções mais imediatas. É ela que nos possibilita criar infinitamente imagens da realidade, inventando e desconstruindo, compreendendo e questionando os fenômenos que nos cercam de modo mais racional, lógico e reflexivo. Por outro lado, ela nos impõe limites, como o risco de permanecermos encurralados por pensamentos e ideias fixas oriundos de uma distorção da realidade, já que ela cria uma realidade própria e singular para cada um de nós. Somos dotados de autoconsciência, criatividade, memória, inteligência e intuição, mas ainda temos o imenso desafio de conhecer a própria mente. Também refletimos sobre como somos aparentemente livres para desbravar a Terra e o cosmos à nossa maneira e, no entanto, precisamos lidar com forças internas que nos indagam constantemente sobre o sentido de nossas ações. A racionalidade ajuda a desbravar o mundo de fora e a intuição dá condições de realizar esse processo equilibrando as necessidades internas e as externas (RÖHR, 2010, 2013; CORDEIRO, 2012).

A **dimensão espiritual** é o território dos valores éticos, dos questionamentos filosóficos e existenciais confirmados apenas via intuição. Pode incluir valores religiosos, mas não pode ser confundida com religião. Percebemo-la quando nos deparamos com os limites da nossa racionalidade, ou seja, quando sentimos que algo desperta em nós uma identificação profunda, além de mero ato mental; quando percebemos que faz sentido unir teoria e prática porque nos

sentimos apropriados de modo existencial, envolvidos por inteiro (RÖHR, 2010, 2013; CORDEIRO, 2012).

Ela pode ser interpretada pela mente, mas opera de forma diferente porque não se baseia na lógica evidenciada pelas verdades do mundo físico. Tem função norteadora e seus efeitos são percebidos pelos atos que trazem bem-estar, harmonia, justiça e felicidade para tudo e para todos, ou quando o indivíduo percebe em si a força inerente às ações que fazem sentido, ou seja, quando determinada situação não é resolvida unicamente via intelectualização do problema.

Confrontamo-nos, na vida espiritual, com a responsabilidade de sermos nós mesmos, de forma incondicional. A responsabilidade por nós mesmos não é egocêntrica, mas implica a responsabilidade por todos. Na dimensão espiritual, abre-se uma compreensão profunda dos valores humanos, como liberdade, amor, amizade, solidariedade, esperança, confiança, verdade etc. Não se trata de novidades propriamente ditas. São aspectos que, da mesma forma que sucumbem, constantemente, em redemoinhos da vida “mundana”, podem ser encontrados nos atores que desenvolvem seu pensamento a partir da dimensão espiritual, e servem de exemplo nas suas tentativas de vivê-la coerentemente. (RÖHR, 2013 p. 268)

Para Röhr (2013), interferir em qualquer dimensão significa necessariamente mexer com todas as outras, pois existe hierarquia e interdependência entre elas. Cada uma das dimensões imanentes tem seu escopo de ação e seus limites, mas é por meio de um movimento de expansão e transcendência entre elas que podemos ir além das sensações físicas, sensoriais, emocionais e mentais, e nos tornamos capazes de atingir, alcançar a dimensão espiritual, passando a cultivar, vivenciar e nos comprometer com valores éticos e questionamentos filosóficos e existenciais.

Na concepção dos pesquisadores deste projeto, agir de forma mais responsável é fazer das HSE meios para desenvolver virtudes em prol do bem-estar próprio em harmonia com tudo e todos que nos envolvem.

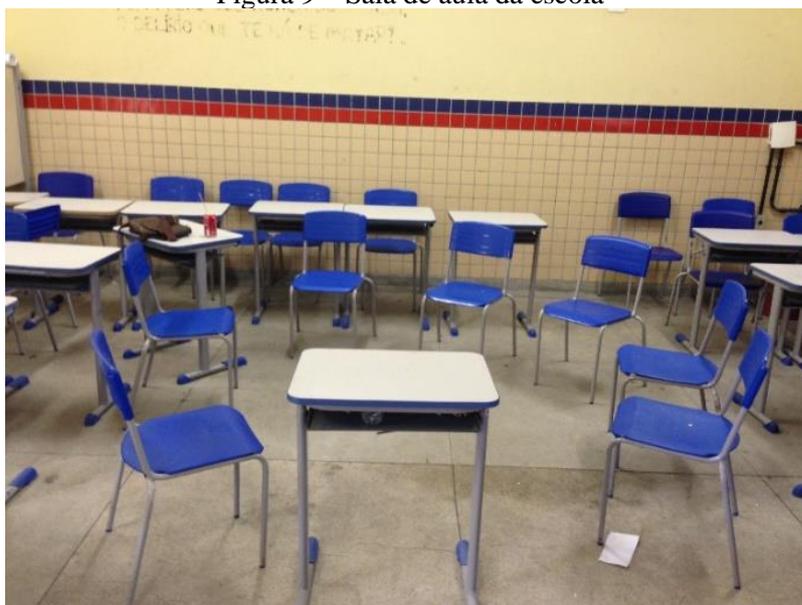
3.1.3 A escola e os participantes

O local do Conecte-se é uma escola estadual de referência em ensino médio (EREM) de Pernambuco. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, a proposta das escolas integrais e semi-integrais está fundamentada na educação interdimensional, que compreende

ações sistêmicas voltadas para a racionalidade, a afetividade, a corporeidade e a espiritualidade em conjunto com um planejamento estratégico de tecnologia empresarial aplicada à educação.⁴

Essa instituição é uma das 175 escolas de referência do estado que têm carga horária semi-integral, com aulas oferecidas em dois turnos três vezes por semana e em um único turno duas vezes por semana, o que totaliza 35 horas semanais.

Figura 9 – Sala de aula da escola



Fonte: A autora (2015).

Nos anos de 2015 e 2016, a escola tinha no total 280 alunos em oito turmas, sendo quatro de primeiro ano, duas de segundo e outras duas de terceiro ano. O quadro de funcionários contabilizava 16 professores no total.

Cartazes afixados no refeitório expunham a missão, a visão de futuro e os valores da instituição (Quadro 3).

⁴ PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Educação Integral**. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em: 14 set. 2016.

Quadro 3 – Valores da escola participante

Missão: Assegurar uma educação de boa qualidade através da Educação Integral formando pessoas críticas, éticas, solidárias, participativas, conhecedoras dos direitos e deveres, de modo que possam atuar como agentes de transformação na sociedade, construindo conhecimentos e atuando na resolução dos desafios da sociedade.
Visão de Futuro: A Escola ser reconhecida como uma das cinco melhores Escolas de Referência de Pernambuco.
Valores: Solidariedade: compreendida como total identificação da necessidade do outro e o propósito de apoio para resolver conjuntamente.
Respeito: condição em que não haja atitudes danosas em relação a outras pessoas ou ao ambiente que as circunda.
Ética: compreendida no sentido em que todas as atitudes sejam realizadas de tal forma que a honestidade e integridades estejam presentes.

Fonte: Cartazes afixados na escola em setembro de 2015.

A escola é um casarão histórico de importância cultural para Pernambuco, mas não vamos entrar em detalhes sobre o bairro e a cidade porque consideramos que seria fácil localizá-la, o que poderia comprometer o sigilo da pesquisa.

No período do Conecte-se, vários cartazes do projeto foram afixados nas paredes e portas da escola como forma de motivar a participação de todos.

Figura 10 – Cartaz do projeto afixado na sala dos professores



Fonte: A autora (2016).

Terminada a caracterização do projeto Conecte-se, passaremos para a contextualização mais específica desta tese. Na próxima seção, explicaremos com detalhes a pesquisa-ação realizada em cinco giros entre os anos de 2015 e 2018.

4 SENTIR, PENSAR E AGIR NA FORMAÇÃO DA PESQUISADORA

Figura 11 – Gravura de inspiração para a pesquisadora na produção científica



Fonte: Vasily Kandinsky, *In the Black Square*, 1923 (óleo sobre tela, 97,5 x 93 cm)

4.1 A PESQUISA-AÇÃO DENTRO E FORA DO PROJETO CONECTE-SE

Nosso movimento inicial está intrinsecamente ligado à mobilização de pessoas que constroem pontes por onde o conhecimento filosófico sobre espiritualidade discutido academicamente possa ser usufruído e ampliado no cotidiano das escolas. Pesquisadores que, cada um ao seu modo, problematizam o tipo de formação humana promovido pelo processo educativo formal e visam a contribuir com perspectivas epistemológicas e ontológicas que se justapõem, sem antagonismos nem indisposições de caráter impeditivo. Inserimo-nos em um contexto mais amplo abraçado por dois grupos de pesquisas acadêmicas: o Grupo de

Habilidades Socioemocionais e de Valores (GHSEV/UFPE) e o Núcleo de Pesquisa em Educação de Espiritualidade (NEE/UFPE).

Conforme explicado no capítulo anterior, a parte empírica desta tese resulta da iniciativa do GHSEV/UFPE de desenvolver um projeto de extensão acadêmica formativo participante continuado de educação emocional do ser humano numa perspectiva de integralidade e multidimensionalidade (RÖHR, 2010;2013). Concomitantemente, o suporte teórico advém dos referenciais apontados pelo NEE/UFPE, especialmente dos encontros semanais para discutir perspectivas, limitações e possibilidades da educação transpessoal (CUNHA, 2017; FERREIRA, 2007; FERREIRA; SILVA; SILVA, 2015; FERRER, 2002, 2008, 2017; LIMA, 2014; RÖHR *et al.*, 2010; SILVA, 2018; WILBER, 2006, 2007, 2013; WILBER *et al.*, 2011).

Sendo assim, a pesquisa-ação não trata apenas do Projeto Conecte-se nem o analisa em sua totalidade. Insere-se no referido projeto de extensão e foi pensada junto com ele. Porém, seguindo o entendimento de Barbier (2017), depois de certo tempo foi necessário tomar distância para que a coformação como pesquisadora-autora acontecesse livremente. Em nosso caso, estabelecemos novos diálogos teóricos, incluímos outras perspectivas paradigmáticas e formas de análise de dados que não tinham sido previstas ou não eram abraçadas pelo projeto de extensão.

Foram considerados os dados construídos durante o projeto no período decorrido entre março de 2015 e agosto de 2017, que serão detalhados adiante. Assumimos que o afastamento foi uma decisão difícil de ser tomada, pois estávamos mergulhados naquele percurso formativo desde sua concepção. Tal decisão, oficializada no final de agosto de 2017, veio carregada de um momento de crise pessoal e profissional, inclusive sobre nossas funções e desejos como educadores. Mas “[...] o pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática” (BARBIER, 2017, p. 14). Assumimos que isso é natural no campo das Ciências Sociais, em especial no da Educação, tão complexo e carregado de diversidades que precisam ser reconhecidas no momento da pesquisa, sem que se possa, no entanto, reduzi-las a modelos e normas a serem seguidos irrefletidamente. Atuamos num espaço que demanda uma combinação de teoria e dados, pensamento e ação para o exame da realidade a que nos propomos, assumindo que essa mesma realidade não se esgota.

Para Barbier (2007, p. 143), “[...] numa pesquisa-ação, a teoria decorre da avaliação permanente da ação”. É resultante de um processo de pesquisa em espiral que, diante de uma

situação problemática, planeja, executa e avalia a ação, depois teoriza sobre ela e retroage ao problema para reiniciar o ciclo. Nesse processo acontece a coformação do pesquisador, que, imerso no sistema de relações lógicas entre as noções-chave de inteligibilidade da complexidade do mundo, reconhece sua própria “[...] totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica, indissociável” (BARBIER, 2007, p. 87). Isso nos proporcionou combinar organização, informação, energia, retroação, fontes, produtos e os fluxos do sistema, sem fecharmo-nos numa clausura teórica ou metodológica. Fez com que compreendêssemos que a pesquisa acadêmica, em especial a pesquisa-ação, é sempre um texto em movimento fluido e hiperativo.

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. (BARBIER, 2007, p. 14)

Cunha (2017, p. 44) também nos ajudou a entronizar internamente a complexidade das pesquisas educacionais desse tipo ao colocar que o estudo da formação humana requer uma perspectiva multiparadigmática, “[...] fundamentada em uma rede de pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que definem a visão de mundo e da natureza do pesquisador”. Inspirados no trabalho desse autor, adotamos um pluralismo metodológico que reflete nossa própria posição diante dos questionamentos da investigação, que são de que maneira o projeto continuado formativo participante “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo” estimula o cultivo do manejo das emoções em um grupo de professoras e alunos do primeiro ano de uma escola estadual de ensino médio em Pernambuco e quais elementos norteadores essa experiência disponibiliza para pensarmos uma educação emocional integral.

Desse modo, estabelecemos como objetivo geral investigar a experiência formativa de educação emocional em uma escola estadual de referência em ensino médio em Pernambuco. Especificamente, propomo-nos a 1) Apresentar e analisar o projeto formativo participante “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo” aplicado em uma escola estadual de referência em ensino médio de Pernambuco; 2) Compreender, a partir da perspectiva integral, como um grupo de docentes e estudantes do primeiro ano do ensino médio, participantes do projeto “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo”, foi estimulado a cultivar o manejo das emoções no ambiente escolar no período de 2015 a 2016 e 3) Apresentar as bases epistemológicas e os objetivos de uma proposta de educação emocional que visa à integralidade.

Conforme mostra a [Figura 12](#), a pesquisa-ação ocorreu em cinco giros, que tiveram início na concepção do projeto em 2015 e terminaram com a elaboração da proposta de Educação Emocional Integral em 2018.

Figura 12 – Giros da pesquisa-ação



Fonte: A autora (2018).

A separação entre cada um dos cinco giros apontados na [Figura 12](#) não foi feita por semestres letivos, mas tendo em conta o trabalho com os grupos participantes e as peculiaridades de cada período. Cada um dos giros teve uma dinâmica diferente de encontros com relação a tempo de duração, intervalos, temas trabalhados e grupos de participantes.

Esse passo a passo será minuciosamente descrito após as considerações éticas e as informações sobre os sujeitos do Projeto Conecte-se participantes da pesquisa-ação.

4.1.1 Aspectos éticos da pesquisa

Como esta pesquisa-ação insere-se no contexto de um projeto de extensão, o convênio institucional da escola foi firmado entre o Grupo em Habilidades Socioemocionais e Valores na Educação (GHSEV/CNPq), vinculado ao IFPE, e o Centro de Educação da UFPE, especificamente na linha de pesquisa de Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação.

No projeto de extensão, registraram-se ou tiveram alguma participação alunos do IFPE, estagiários bolsistas dos cursos de Design e cursistas de disciplinas de Relações Humanas a critério da docente do IFPE e líder do GHSEV. Não foi determinado qualquer pré-requisito ou critério para participação, a não ser trabalhar ou estudar na escola e interessar-se pela construção do projeto com todos os demais.

A participação de todos os envolvidos foi espontânea e devidamente oficializada mediante a assinatura de termos de consentimento livres e esclarecidos (TCLE) pelos responsáveis (ANEXO A – TCLE professores e ANEXO B– TCLE estudantes).

Ressalta-se que, desde o primeiro momento, todos os sujeitos da pesquisa foram informados de que os dados construídos seriam utilizados para fins científicos com o devido sigilo assegurado e de que nada foi posto como obrigatório, tampouco foi requerido qualquer tipo de justificativa ou comunicação por antecedência caso se ausentassem ou saíssem durante as atividades.

A pesquisadora-autora também é bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE) no curso de doutorado e, a título de devolução de resultados, encaminhará uma cópia desta tese para as instituições envolvidas, além de disponibilizá-la gratuitamente aos participantes que o desejarem.

Considerando que o local da pesquisa é o mesmo do projeto de extensão tratado na seção anterior, vamos detalhar as informações sobre os sujeitos participantes e, depois, descreveremos os giros.

4.1.2 Os sujeitos participantes

Embora o Projeto Conecte-se tenha se desenvolvido de modo simultâneo para oito turmas de ensino médio entre os anos de 2015 e 2016, atingindo cerca de 300 sujeitos, optamos nesta tese por considerar os dados construídos pelas pesquisadoras e pelas quatro docentes que tiveram participação efetiva no período entre 2015 e 2016, além de 139 alunos de quatro turmas de primeiro ano que estudavam pela primeira vez naquela instituição. A opção justifica-se por ser o volume de material construído suficiente para atingir os objetivos propostos neste trabalho. O total de sujeitos da pesquisa é de 145 participantes, sendo:

- **Pesquisadoras:** duas pesquisadoras do GHSEV, sendo uma líder do grupo, Doutora em Educação, docente do IFPE, que vem pesquisando a formação humana na perspectiva de integralidade desde 2008 em aulas de relações interpessoais em cursos tecnológicos e como pesquisadora do Núcleo de Educação e Espiritualidade, no qual defendeu sua tese sobre a temática em 2012. E a outra, sendo membro do mesmo grupo de pesquisa, doutoranda em Educação da UFPE e bolsista vinculada à FACEPE, mestre em Educação, pesquisadora dos efeitos da ausência de conhecimento sobre as emoções e seus efeitos nas relações humanas na sala de aula desde 2012, professora universitária e jornalista. Ambas compartilharam as funções de conceber, construir e coordenar o projeto formativo participante continuado na instituição, realizando as atividades previstas, bem como de manter interlocuções com os gestores, coordenadores pedagógicos e a Secretaria Estadual de Educação.

- **Professoras:** quatro professoras, que tratamos por Docentes A, B, C e D nas informações do perfil sociodemográfico preenchido por elas em março de 2016 (vide Quadro 4). Ressalva-se que mais adiante, nos resultados, para eliminar qualquer possibilidade de identificação delas, foi modificada a forma de referenciamento e passou-se a utilizar a codificação da organização do *software* de análise que identifica somente a gravação e não o autor do discurso. À época, as professoras tinham entre 34 e 50 anos de idade e 14 e 30 anos de tempo de docência no total, sendo de 3 a 8 anos no ensino médio. Todas trabalhavam dois turnos com carga total de 200 horas/aula e lecionavam disciplinas para as turmas do primeiro ano. Três já tinham exercido cargos diferentes no ensino além da docência, sendo que duas delas já tinham tido experiência como gestoras. Para participar da pesquisa, todas tiveram que assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) citado anteriormente nos aspectos éticos da pesquisa.

Quadro 4 – Dados sociodemográficos das professoras

Docente	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D
Idade	36 anos	50 anos	34 anos	36 anos
Tempo de docência	16 anos	30 anos	14 anos	15 anos
Tempo de docência no ensino médio	3 anos	5 anos	3 anos	8 anos
Tempo de docência na EREM	11 anos	2 anos	9 anos	2 anos
Carga horária (horas/aula)	200	200	200	200
Turnos de trabalho	Manhã e tarde	Manhã e tarde	Manhã e tarde	Manhã e tarde
Séries em que leciona	Todas as turmas de primeiro ano	Todas as turmas de primeiro ano	Todas as turmas de primeiro ano	Todas as turmas de primeiro ano
Número de disciplinas que leciona	2	2	1	1
Cargos que já exerceu na área educacional, além da docência	Já foi coordenadora pedagógica na mesma escola	Já foi gestora, gestora adjunta e coordenadora pedagógica em outras escolas	Não exerceu outros cargos	Já foi gestora em outra escola

Fonte: Projeto Conecte-se (março/2016).

• **Estudantes:** 139 adolescentes, com idades entre 14 e 16 anos, que estudavam regularmente nas quatro turmas do primeiro ano do ensino médio (1º A, 1º B, 1º C e 1º D). Para participar da pesquisa, todos tiveram que entregar o TCLE assinado pelos responsáveis, conforme explicado no trecho sobre os aspectos éticos deste trabalho. Os trechos utilizados dos grupos focais dos estudantes são referenciados de acordo com a codificação do programa utilizado para processamento dos dados.

A seguir, descrevemos os detalhes de cada giro da pesquisa-ação realizada.

4.1.3 Giro 1 – fase de aproximação

Conforme antecipamos, a pesquisa-ação teve início com a iniciativa do grupo de pesquisa GHSEV de uma proposta de extensão acadêmica que possivelmente culminaria no desenvolvimento de um projeto de educação emocional. Dada a autorização da direção e da coordenação acadêmica, ocorreu uma primeira conversa sobre afetividade nas relações estabelecidas na escola entre as pesquisadoras e os docentes durante duas horas na tarde de 11

de março de 2015. Como o grupo manifestou interesse em conversar novamente, os encontros foram se sucedendo, sempre com autorização da direção. Entre o início de março e 8 de julho de 2015, ocorreram nove encontros com duração semelhante e intervalo quinzenal.

Não havia qualquer tipo de hierarquia ou formalização. A sala era a disponível no momento e no horário marcado, que geralmente era às 13 horas, mas frequentemente havia atrasos. Isso não se constituía em preocupação porque nossa intenção naquele momento, mais do que construir dados, era aproximar-nos do ambiente escolar e do grupo de professoras a fim de propiciar melhor entrosamento e a criação de um clima de confiança mútua.

Procuramos nos aproximar do grupo de professores não com a intenção de aparelha-los para trabalharem com as habilidades socioemocionais, mas para criarmos um vínculo em torno de interesses mais abrangentes como discutir a formação humana compreendendo o ser humano em sua integralidade a partir da teoria das múltiplas dimensões do ser do educador Ferdinand Röhr (2010; 2013). Com isto, intencionávamos colocar o desenvolvimento das HSEV como meio para nos aproximarmos da integralidade humana contemplando os pilares do “aprender a ser e aprender a conviver” (PARIS; UNESCO, 2010)

Tomando como fio condutor as múltiplas dimensões do ser, antes do início de cada encontro, escolhemos um tema para orientar as discussões em grupo com as docentes, conforme mostra o Quadro 5.

Quadro 5 – Temas dos encontros do giro 1 – 2015

Encontro	Data	Tema
1	11 de março	Influência do entorno nas nossas escolhas e ações
2	25 de março	As múltiplas dimensões do ser
3	08 de abril	As múltiplas dimensões do ser
4	22 de abril	Dimensão sensorial
5	06 de maio	Dimensão emocional
6	20 de maio	Dimensão mental
7	03 de junho	Dimensão espiritual
8	17 de junho	Fechamento 1
9	08 de julho	Fechamento 2

Fonte: Projeto Conecte-se (2015).

Compreendemos à época que, nesse período de aproximação e sensibilização formativa para a percepção de conhecimentos que dizem respeito às camadas mais profundas do ser, seria necessário que todos tivessem informações para reconhecer a dimensão emocional como parte integrante e indissociável de qualquer ser humano. Para tanto, amparamo-nos na teoria das

dimensões básicas do ser (RÖHR, 2010; 2013) como embasamento dos temas das discussões em grupo com as educadoras.

Em cada um dos encontros, procurávamos começar com uma meditação de aquietamento guiada pelas pesquisadoras com duração de até cinco minutos. A intenção era que os participantes se acalmassem em virtude do clima emocional preexistente na escola, preliminarmente descrito pela direção como “muito problemático”. Em seguida, sempre numa conversa franca e sem pré-julgamentos, os professores passavam a relatar experiências e percepções sobre os relacionamentos interpessoais na escola e no período de intervalo entre os encontros.

Como exemplo de um dos modos de condução das discussões em grupo, foram utilizadas imagens retiradas da internet e colocadas em *slides* como mote para discutir quais são as forças que impulsionam nossas ações. Estas eram passadas numa sequência relativamente rápida, com intervalo de 4 segundos entre as figuras, sendo a duração total da exibição de aproximadamente 4 minutos. Em seguida, pedíamos para que fechassem os olhos e observassem quais figuras ficaram gravadas na mente. Realizávamos, então, uma roda de conversa sobre as impressões mais marcantes aproveitando para ir introduzindo a dinâmica interna das múltiplas dimensões, influenciada principalmente pelas dimensões mais densas. Aos poucos íamos mostrando a importância de a dimensão mental buscar formas criativas de transformar impulsos em escolhas conscientes visando o bem-estar próprio e de tudo e todos ao nosso redor. A sequência também tem uma lógica que vai do mais denso ao mais sutil, fazendo analogia a momentos de sentir e agir ao sabor dos impulsos, momentos de pensar e se interiorizar, e agir criativamente fazendo escolhas conscientes e cuidadosas. Ao longo das conversas perguntávamos se haviam percebido estas etapas. Ao final desse exercício, entregamos uma ficha para estudo e reflexão sobre o que havíamos discutido. Também estimulamos o processo de auto-observação destas dimensões como exercício até o próximo encontro.

Ressalta-se que as fotografias escolhidas não tinham intenção de reforçar nenhum tipo de estereótipo, como a exploração do corpo feminino em atitudes sexuais ou estímulo ao uso de drogas, por exemplo. Assume-se, no entanto, que tais representações, foram úteis para problematizar e trazer à tona reflexões dos participantes sobre posturas que podem ser adotadas por qualquer pessoa em comportamentos irrefletidos.

Exemplos da sequência de imagens seguem abaixo:

Figura 13 – Slides com imagens utilizadas para falar sobre a dimensão material



Fonte: Slides do Projeto Conecte-se (2015) com imagens da internet

Esse recurso ajudava a problematizar questões do cotidiano dos participantes e a discorrer sobre a importância de compreender a multidimensionalidade humana na perspectiva do educador Ferdinand Röhr (2010, 2013), sem, no entanto, adotar uma forma conteudista de exposição teórica apenas. Utilizando como mote os *slides* 2 e 3 com fotos de alimentos (Figura 13), por exemplo, foi possível compartilhar o conhecimento teórico sobre a dimensão material a partir de uma conversa sobre hábitos alimentares e saúde física, sempre estimulando uma autorreflexão.

Para falar sobre a dimensão sensorial e suas características ligadas às sensações físicas, foram exibidos *slides* com imagens sobre sexo e drogas, exemplificadas na Figura 14.

Figura 14 – Slides com imagens para falar sobre a dimensão sensorial

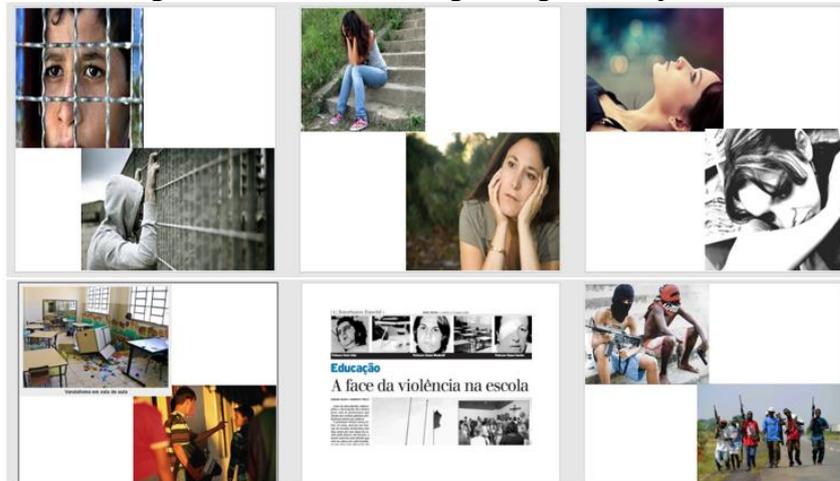


Fonte: Slides do Projeto Conecte-se (2015) com imagens da internet

Na discussão em grupo, ao verem as imagens os participantes sinalizaram sentir bastante preocupação com o uso de drogas e o abuso de álcool entre os adolescentes na escola. E, abertamente, falaram sobre casos em que perceberam que algum estudante fez uso de substâncias ilícitas antes de entrar na sala de aula.

Os *slides* sobre a dimensão emocional continham fotografias retiradas da internet com diversas expressões faciais, que permitiam indagações sobre a necessidade de autoconhecimento e de autopercepção, e outras que facilitavam falar abertamente sobre as relações mantidas no ambiente escolar.

Figura 15 – Slides com imagens sugerindo o pensar



Fonte: Slides do Projeto Conecte-se (2015) com imagens da internet

Esses encontros foram muito ricos em informações sobre o ambiente escolar do qual estávamos nos aproximando, deixando nítido que, naquele momento, o uso de imagens com outras pessoas facilitava o compartilhamento das próprias experiências e nos permitia saber mais sobre os participantes e o ambiente como um todo.

Para tratar da dimensão mental, entre as imagens escolhidas da internet algumas remetiam ao mercado de trabalho em geral (Figura 16), não apenas em relação à docência.

Figura 16 – Slides com imagens sugerindo o modo de vida robotizado



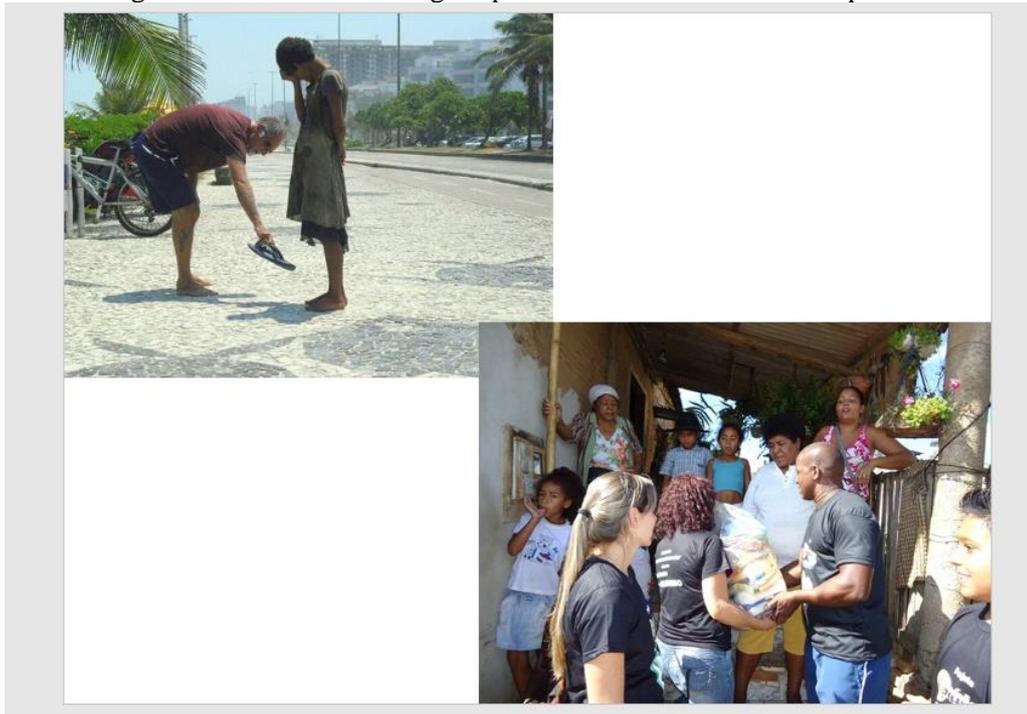
Fonte: Slides do Projeto Conecte-se (2015) com imagens da internet

Imagens como as da Figura 16, que mostram atividades realizadas em série em processos fabris, de modo automatizado, foram úteis para debater sobre a dimensão mental e sinalizar a excessiva racionalidade no uso mecanizado e repetitivo da racionalidade em

ambientes de trabalho, os quais têm analogia com um modelo de ensino baseado na lógica de replicação de conteúdo.

Para a dimensão espiritual, retiramos da internet imagens que remetem à solidariedade, à preocupação com o bem-estar dos outros e à empatia (Figura 17).

Figura 17 – Slides com imagens para falar sobre a dimensão espiritual

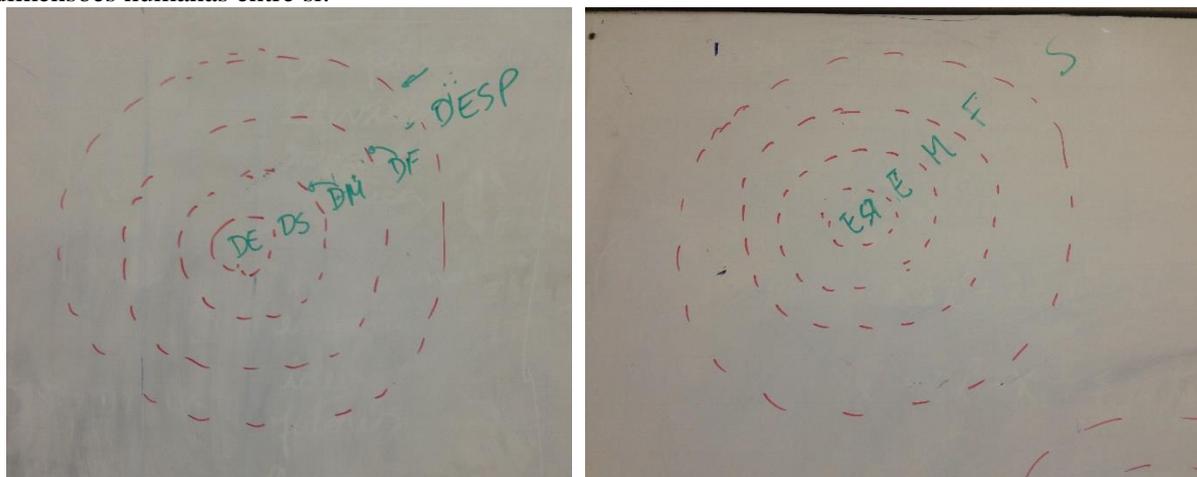


Fonte: Slides do Projeto Conecte-se (2015) com imagens da internet

Como resposta a esses estímulos, as docentes participantes do encontro sobre a dimensão espiritual expressaram anseios de mudança em suas próprias vidas pessoal e profissional.

Depois de estimular as reflexões espontâneas das participantes com apoio de representações imagéticas foi possível apresentar novos aspectos da teoria de Röhr (2010;2013) num momento seguinte. Para fazê-las refletir sobre a influência de cada dimensão sobre as múltiplas dimensões humanas, pedimos que desenhassem individualmente como percebiam em si mesmas tais movimentos. As respostas foram variadas, conforme exemplificam duas fotografias a seguir feitas no dia da atividade, uma de cada docente:

Figura 18 – Desenhos feitos pelas docentes mostrando a compreensão individual sobre a influência das dimensões humanas entre si:



Fonte: A autora (2015)

As imagens da figura 16 mostram dois conjuntos de quatro círculos concêntricos cada um feito em linha pontilhada desenhados no quadro branco da sala. Foi explicado para as participantes que cada círculo representava uma dimensão humana obedecendo a lógica dos do teórico (RÖHR, 2010), mais escuro ao centro simbolizando a densidade e mais claro na medida em que se expandiam, simbolizando o mais sutil. Enfatizávamos que nesse estudo não havia certo nem errado, mas que toda perspectiva era válida na medida em que fazia sentido para eles. Orientamos para que colocassem, no próprio modo de entender, onde acreditavam ser a posição mais adequada de cada uma das dimensões e explicar o entendimento que faziam a respeito da mútua influência. Ambas abreviaram as dimensões adotando ESP ou DESP para dimensão espiritual, S ou DS para dimensão sensorial, M ou DM para dimensão mental e E ou DE para dimensão emocional e F ou DF para dimensão física.

Na imagem do lado esquerdo, a docente colocou a dimensão emocional no círculo central, seguida da dimensão sensorial, dimensão mental, dimensão física e dimensão espiritual. No entendimento que apresentou, explicou que percebia em si mesma que o que tinha de mais íntimo eram seus sentimentos e emoções, por isso, escolheu o círculo menor para representar tal dimensão. Seguindo esse raciocínio preencheu as outras e em oposição, colocou a dimensão espiritual, apresentada por ela mesma como a mais longe de si mesma na prática, embora percebesse a influência de seus valores em todas as outras, como mostram as setas que desenhou.

Na imagem do lado direito, mostra que a outra docente fez um entendimento similar ao da colega, colocando no círculo menor o que o na sua perspectiva está seu aspecto íntimo mais

inacessível aos outros. Para esta segunda docente, no entanto, sua dimensão mais inacessível foi a espiritual, seguida da emocional, mental, física e sensorial.

A partir de tais atividades, as pesquisadoras puderam apresentar e discorrer sobre o entendimento do educador Ferdinand Röhr (2010;2013) sobre a localização de cada dimensão humana e suas influências. Foi uma forma de remetê-las a uma autorreflexão no exercício de distribuição das dimensões, propiciando uma vivência de um modo menos conteudista e mais experiencial, fazendo com que as participantes pudessem refletir um pouco mais sobre sua constituição humana.

Estes oito primeiros encontros, entre março e julho, foram riquíssimos para pesquisadores e participantes. Todos estávamos aprendendo juntos e construindo laços de confiança. Havia o interesse genuíno de repensar o ser humano e a educação junto com os professores no chão da escola. E foi dessa união de saberes acadêmicos com aqueles oriundos de uma prática educativa no ensino médio que o Conecte-se surgiu.

É bem provável que o projeto não teria tido fôlego para ir adiante no clima emocional no qual encontrava-se a escola se as professoras não fossem vistas como pesquisadoras de um campo ainda desconhecido. Pois, naquele momento percebemos pelos relatos registrados que, embora os participantes não tivessem qualquer conhecimento prévio sobre as HSEV e a teoria da multidimensionalidade, haviam começado a sentir os efeitos de repensar a própria prática educacional. E, mais do que isso, cultivando as sementes de motivação, começaram a aplicar a teoria prático-reflexiva, encontrando formas criativas de resolver problemas de relacionamento interpessoal no cotidiano na escola. Os conflitos eram tão evidentes que, conforme mostrou o Quadro 5, houve dois encontros marcados para fazer o fechamento do semestre 2015.1. No dia de fechamento originalmente marcado, o clima estava muito ruim em função de forte desentendimento entre um professor e uma funcionária da escola que terminou com uma chamada policial para a escola. Então, o tempo destinado ao encontro foi usado para falar do ocorrido e os participantes solicitaram outra data para o encerramento formal das atividades do semestre, o que aconteceu no início de julho.

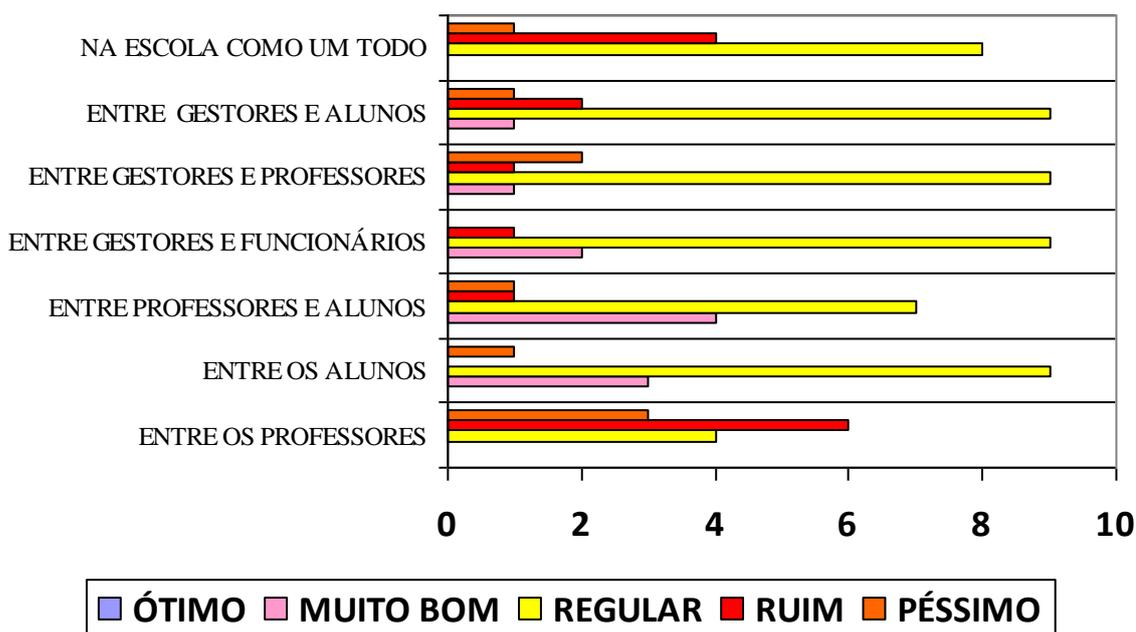
Consideramos que o resultado colhido foi positivo, pois os próprios professores pediram a continuidade e a expansão do projeto para os outros grupos da escola, como pais, funcionários, direção e demais colaboradores.

Depois das férias de julho, fomos chamados pela direção para participar do encontro pedagógico com os docentes e demais funcionários, no dia 24 agosto de 2015. Naquele

momento, fizemos uma breve fala sobre os encontros anteriores e distribuímos entre os presentes na reunião um questionário que visava a detectar o clima emocional da escola e a repercussão do trabalho que estávamos realizando na instituição (Apêndice H).

Em sete questões de múltipla escolha, perguntamos como os professores, a direção e a coordenação pedagógica avaliavam o clima emocional na escola a partir das seguintes relações: 1) entre professores, 2) entre alunos, 3) entre professores e alunos, 4) entre gestores e funcionários, 5) entre gestores e professores, 6) entre gestores e alunos e 7) na escola como um todo. As respostas variavam entre ótimo, muito bom, regular, ruim e péssimo. Também foi feita outra questão, sobre o apoio ao projeto de desenvolvimento das habilidades socioemocionais, cujas possibilidades de resposta eram “sim”, “não” e “indiferente”. As respostas dos 13 questionários respondidos, de 10 professores, o diretor e duas coordenadoras pedagógicas, estão sintetizadas no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Respostas sobre o clima emocional nas relações sociais da escola



Fonte: Projeto Conecte-se (2015).

A partir do gráfico, percebe-se que as relações interpessoais estavam sendo percebidas como regulares na escola em geral, sendo que não foi feita nenhuma avaliação “ótima” para qualquer dos grupos. O dado foi especialmente preocupante entre os professores porque, no grupo, quatro docentes consideraram a relação regular (30,1%), seis como ruim (46,1%) e três como péssima (23%).

A relação entre os alunos foi avaliada pela maioria, nove, como regular (69,2%), por três como muito boa (23%), por um como péssimo (7,6%) e ninguém considerou o clima emocional entre o grupo ótimo nem ruim. Avaliando professores e alunos, quatro respostas consideraram-no regular (53,8%), sete, muito bom (30,7%), um, ruim (7,6%) e o mesmo número, péssimo. Não houve quem considerasse a relação ótima.

Para a relação entre gestores e funcionários prevaleceu também o julgamento como regular, com nove escolhas (69,2%), houve duas respostas “muito boa” (15,3%), uma (7,6%) “péssimo” e uma “ruim” (7,6%). Considerando a relação da escola como um todo na visão dos presentes na reunião, a maioria (oito) respondeu “regular” (61,5%), em segundo lugar, com quatro marcações, veio a opção “ruim” (30,7%) e, depois, “péssimo”, com uma marcação (7,6%), sendo que ninguém marcou as opções “ótimo” e “muito bom”.

Sobre o apoio ou não ao trabalho de desenvolvimento de habilidades emocionais, houve duas abstenções (15,3%), uma resposta marcada como “indiferente” (7,6%) e dez respostas manifestando apoio (76,9%). Ninguém marcou a alternativa “não”.

Com os resultados tabulados em mãos, conversamos com a direção da escola e apresentamos nossa disposição de construir um projeto de desenvolvimento de habilidades socioemocionais com caráter científico e sem qualquer ônus financeiro para a escola por um período de quatro anos, coincidente com a parte empírica da tese de doutoramento de uma das pesquisadoras, a qual se desenvolveria no mesmo local. A partir de então, demarcou-se o final do primeiro giro com a oficialização do projeto, mediante convênio assinado entre a EREM e as instituições federais participantes.

4.1.4 Giro 2 – momento da formação docente voltado para as HSEV

O segundo giro, que foi de 2 de setembro de 2015 a 13 de abril de 2016, teve início com a assinatura pelos docentes de um termo de compromisso com a pesquisa, TCLE (Anexo 1), proposto para esclarecer quaisquer dúvidas, oficializar o ato científico e promover o engajamento genuíno e livre de cada um, aspectos que consideramos fundamentais para o sucesso de um projeto dessa natureza.

Cinco docentes assinaram o termo, mas um deles, o único representante do sexo masculino, desistiu no meio do semestre alegando problemas pessoais. Participaram até o final desse giro quatro professoras e as duas pesquisadoras, cujas presenças foram registradas mediante assinaturas. Foi mantida a dinâmica dos encontros quinzenais, com duas horas de

duração em média. O giro terminou em abril de 2016, com a decisão conjunta das docentes e das pesquisadoras de que deveria haver o compartilhamento do conhecimento construído com os estudantes. O Quadro 6 mostra os temas norteadores das discussões em grupo de cada encontro.

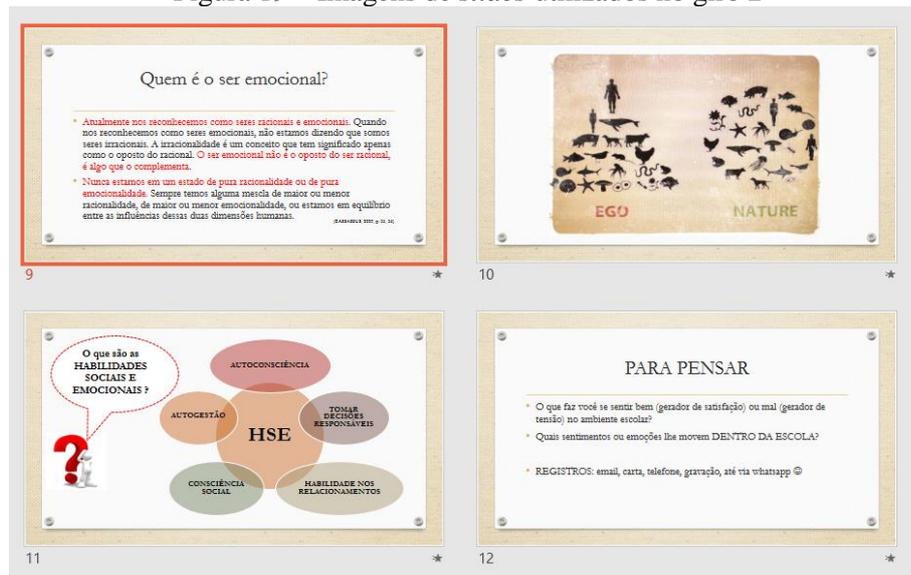
Quadro 6 – Temas trabalhados nos encontros do segundo semestre de 2015 e início de 2016

Encontros	Data	Tema
1	02/09/2015	O ser emocional
2	16/09/2015	Autoconsciência
3	30/09/2015	Autogestão
4	14/10/2015	Consciência social
5	28/10/2015	Habilidades relacionais
6	11/11/2015	Tomada de decisão responsável
7	25/11/2015	Avaliação de 2015
8	11/12/2015	Encerramento de 2015 e início do planejamento 2016
9 a 14	Fev./mar. 2016	Planejamento para iniciar o Conecte-se com os estudantes

Fonte: Projeto Conecte-se (2016).

Nesse segundo giro, os encontros ganharam um lugar na escola: o laboratório de informática. Mais confortável que as salas de aula por ter sistema de ar condicionado, o local ficava automaticamente reservado para os encontros formativos, com autorização da direção e da coordenação pedagógica da EREM.

A condução da conversa com as docentes em cada encontro seguiu o mesmo padrão ao longo de todo o giro 2. Iniciávamos com a meditação de aquietamento, de forma similar à do giro anterior, depois conversávamos sobre a temática da semana a partir de *slides* que tinham sido preparados pelas pesquisadoras especificamente para tal finalidade, como os do exemplo da Figura 19, utilizados no encontro 2.

Figura 19 – Imagens de *slides* utilizados no giro 2

Fonte: Projeto Conecte-se (2015).

Os *slides* continham trechos de referenciais teóricos, figuras ilustrativas da internet, artes gráficas simplificadas e frases que visavam a informar e estimular as discussões em grupo. Nem sempre foram seguidos rigidamente, pois, muitas vezes, um assunto paralelo acabava dominando o tempo disponível. Apesar disso, as pesquisadoras não intervinham nem obrigavam a retomada do tema, por estarem cientes da necessidade de deixar o processo de pesquisa-ação acontecer também com o protagonismo dos demais sujeitos.

Após a parte inicial dos *slides*, a dinâmica do encontro consistia numa leitura conjunta do texto sobre o tema da semana. Esse texto tinha caráter informativo e teórico, e era preparado antecipadamente pelas pesquisadoras de modo claro e sucinto. Os textos podem ser vistos nos apêndices B, C, D, E, F e G.

Ao final, como forma de estimular a manutenção do vínculo com as docentes e de manter vivo o interesse delas, lançávamos perguntas abertas, sugerindo que refletissem sobre elas nos dias de intervalo entre os encontros. O Quadro 7 mostra quais questões foram propostas em cada tema.

Quadro 7 – Questões reflexivas propostas às docentes ao final de cada encontro temático do giro 2

Tema	Questões
O ser emocional	O que faz você se sentir bem (gerador de satisfação) ou mal (gerador de tensão) no ambiente escolar? Quais sentimentos ou emoções a movem dentro da escola ?
Autoconsciência	Por uma semana ou mais, observe em você como funcionam a raiva, o medo, a tristeza e a alegria. Observe essas emoções no seu corpo, os pensamentos gerados em função delas e suas ações mais comuns. De que maneira as auto-observações contribuem para o controle e monitoramento das emoções?
Autogestão	O que faz você perder o controle emocional? O que você faz para tentar retomar o controle das suas emoções/ações?
Consciência social	Como você se sente e se comporta quando está escutando alguém?
Habilidades relacionais	Marcos é um aluno estudioso e animado por uma sincera vontade de ir bem na escola. Mas ele tem dificuldades. Sempre faz muitas perguntas, afirmando não ter entendido o que foi explicado. Antes de cada prova, ele procura você sempre com uma série de dúvidas cuja maior parte, aliás, você já havia resolvido. Pelo tipo de pergunta que faz, você percebe nitidamente que ele não entendeu nem sequer um terço da matéria da prova. Aliás, suas respostas nas provas e seus trabalhos e exercícios anteriores já são prova disso. Suponha que você é Marcos e responda: 1) Como você se sente em relação à escola, em geral? 2) Como você se sente, em geral, em relação a você mesmo como aluno? 3) Qual a relação entre essas emoções e seu desempenho escolar? 4) Quando você procura o seu professor, o que você gostaria de sentir? 5) Como o seu professor poderia ajudá-lo?
Tomada de decisão responsável	Considerando todo nosso aprendizado até agora e pensando como professor, como você agiria com relação ao Marcos?

Fonte: Projeto Conecte-se (2015).

A intenção de sugerir a auto-observação na atividade de autoconsciência advinha do fato de as pesquisadoras sempre ressaltarem a necessidade de um aquietamento interno a fim que as docentes reservassem mais tempo para pensar a própria prática e registrar os sentimentos. Na atividade de autogestão, o termo controle emocional foi usado no sentido de monitoramento e gerenciamento das emoções

Caso sentissem vontade, durante os dias de intervalo as professoras tinham liberdade para compartilhar as reflexões com as pesquisadoras por e-mail ou telefonema, mas não houve registros disso. Geralmente, elas preferiam falar no início do encontro seguinte.

O segundo giro da pesquisa-ação não foi finalizado quando o ano de 2015 terminou. Isso porque, nos meses de novembro e dezembro, no momento da avaliação final dos encontros daquele ano letivo, as professoras pediram novamente a continuidade do projeto e esboçaram o desejo de compartilhar o conhecimento adquirido até aquele momento com os estudantes da instituição.

Acatamos a ideia e, dessa forma, o último encontro do ano, em 11 de dezembro, foi dedicado a pensar um nome para o projeto, que no ano seguinte ganharia mais participantes. Por sugestão de duas estudantes que passavam no corredor naquele momento e foram chamadas a opinar por uma das docentes, o nome escolhido foi “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo”.

Sendo assim, as férias escolares serviram como período de gestação para um desejo que havia tomado conta de todos, a ampliação do projeto. Então, os seis primeiros encontros do ano letivo de 2016 foram reservados ao planejamento conjunto entre pesquisadoras e docentes para iniciar o Conecte-se com os estudantes tão logo fosse possível. Nesse período, foi estruturado um cronograma (Quadro 8) de 16 encontros com os estudantes que serviria para compartilhar o conhecimento construído até aquele momento. E o grupo teve a ideia de trabalhar o manejo das emoções a partir das emoções básicas raiva, medo, tristeza e alegria. Isso foi pensado como possibilidade de tornar o conteúdo mais atraente aos adolescentes. Havia o receio de que o uso de termos acadêmicos pudesse não despertar a curiosidade deles ou até provocar desinteresse.

Quadro 8 – Planejamento inicial do Projeto Conecte-se para 2016

Encontro	Atividade
1	Aplicação de escala
2	Apresentação do Projeto Conecte-se
3	Noções de multidimensionalidade
4 – 5 – 6	Raiva
7 – 8 – 9	Medo
10 – 11 – 12	Tristeza
13 – 14 – 15	Alegria
16	Avaliação final

Fonte: Projeto Conecte-se (2016).

O Quadro 8 mostra que o primeiro encontro seria destinado a aplicar a escala de desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de valores que, naquela época, estava sendo trabalhada pelo GHSEV. O encontro seguinte seria uma apresentação oficial do Projeto Conecte-se e a entrega dos termos de consentimento livre e esclarecido para que os adolescentes interessados levassem para casa e solicitassem a autorização dos seus responsáveis. O encontro 3 previa o planejamento de dinâmicas que pudessem dar aos estudantes noção da teoria da multidimensionalidade, na qual se baseava o projeto.

Para os encontros seguintes, entre o quarto e o décimo quinto, o grupo teve a ideia de trabalhar o manejo das emoções com os estudantes a partir das emoções básicas raiva, medo, tristeza e alegria. Para o último, a ideia era avaliar a apreensão por parte dos estudantes do conhecimento compartilhado. Esta escolha foi feita porque nossa intenção era evitar discussões teóricas oferecendo possibilidades de conexão com o próprio ambiente, a experiência de vida e o conhecimento de cada um. Foi uma forma de motiva-los a gerenciar as emoções sem teorizar sobre as habilidades socioemocionais.

Quando esse planejamento foi concluído e o Projeto Conecte-se teve seu escopo efetivamente ampliado com a participação direta dos discentes, iniciou-se o terceiro giro da pesquisa-ação.

4.1.5 Giro 3 – período de ampliação da formação docente e da formação inicial dos estudantes

Entre 18 de abril e 9 de dezembro de 2016, deu-se o giro 3, a partir da aplicação do projeto Conecte-se em sala de aula pelas docentes com a devida autorização da direção da escola e dos responsáveis pelos estudantes menores de idade. O período contemplou dois tipos simultâneos de atividades:

- Entre pesquisadoras e docentes: no mesmo molde do giro 2, com encontros quinzenais para avaliação das atividades realizadas em sala de aula por cada docente e planejamento das seguintes, conforme apontado no Quadro 8. Na prática, isso quer dizer que não havia manual ou modelo previamente estabelecido e que o conteúdo foi periodicamente sugerido, planejado e replanejado pelo grupo de pesquisadoras e docentes.
- Entre docentes e alunos: aplicação em sala de aula das atividades. Não havia calendário rígido de datas para esse tipo de atividade, tendo ficado acordado entre todos que cada docente seguiria seu próprio ritmo a fim de não atrapalhar o conteúdo formal a ser dado pela disciplina e o modo de perceber cada turma sob sua responsabilidade. Respeitadas as diferenças de atuação de cada professora, ao final do ano letivo de 2016 cada uma das turmas participantes teve 12 encontros de atividades, que trataram dos mesmos temas centrais: a conexão entre sentir, pensar e agir a partir de quatro emoções básicas (tristeza, raiva, medo e alegria).

A primeira vez que os estudantes das quatro turmas de primeiro ano tiveram contato com o projeto interventivo participativo foi, de fato, entre os dias 18 de abril e 03 de maio de 2016. Dias antes, as professoras receberam uma carta motivacional preparada pelas pesquisadoras (Apêndice J) e os estudantes, uma carta-convite para ingressar no projeto (Apêndice I).

A temática-chave inicial, após a assinatura dos termos de consentimento, foi o lema do projeto: “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo”. Além de apresentar a proposta oficialmente, intencionávamos captar a percepção inicial do grupo de estudantes sobre o significado da iniciativa.

O giro 3 foi marcado pela individualidade e pelo respeito à autonomia das professoras. Coube a cada uma delas a escolha de datas e horários de aplicação do Conecte-se, visto que, sem espaço oficial na grade curricular, o projeto deveria encontrar seu espaço junto com as disciplinas obrigatórias. Isso significou, muitas vezes, a obrigação de remanejar prazos e estratégias didáticas, e enfrentar imprevistos como reuniões marcadas de última hora pela direção, adoecimentos, entre outros. Os primeiros dias foram marcados pela animação das mesmas colocando cartazes em todas as salas de aula e um painel na entrada da escola sobre o projeto.

Nessa fase da pesquisa-ação, a pesquisadora-autora exerceu o papel de observadora participante em alguns encontros e pôde observar a importância de oferecer ao educador fundamentos teóricos por meio de uma formação que requer tempo e comprometimento de todos. Desta forma, as docentes tiveram autonomia para trabalharem da forma como achavam melhor em cada turma, sem oferecer uma cartilha rígida a ser seguida. Acreditamos que um processo de desenvolvimento de HSEV não pode se limitar a oferecer aos educadores atividades pré-programadas sem que eles possam conscientemente adaptá-las ao seu modo de ser, assim como ao estilo de cada turma, ora mais calmas, ora mais agitadas. O importante é formar o professor para criar e recriar intervenções pedagógicas em sintonia com o clima emocional vivenciado pelos alunos. Materiais pedagógicos podem ser úteis sim, mas precisam de um educador que os utilize conscientes do processo de amadurecimento emocional dos alunos. Eis a necessidade de acompanhamento por parte de coordenadores e pesquisadores, como também da troca de experiência entre eles. Tudo isto precisa ser bem pensado no planejamento interventivo. O conhecimento da prática pedagógica no chão da escola da escola se alimenta das teorias desenvolvidas na academia, e vice-versa.

Numa das vezes, por exemplo, uma docente escolheu trabalhar o Conecte-se na primeira aula da tarde, das 13h00 às 14h50. Naquele dia, havia 29 alunos na sala. Como usualmente após o almoço os estudantes chegam menos motivados devido ao cansaço da jornada, ela optou por iniciar com uma dinâmica para estimulá-los. Solicitou que todos ficassem em pé e dançassem ao som de uma música bem animada da cantora *pop* americana Lady Gaga, cuja letra fala sobre autoaceitação. Durante a dança, ela ia mostrando números que indicavam a quantidade de pessoas de grupos em que eles deveriam se juntar para dançar juntos, que aumentou gradualmente até que todos formaram um único grande grupo. O clima foi de muita agitação e, nas palavras dos jovens, eles se sentiram “alegres”, “energizados”, com “adrenalina”, “agressivos” e imbuídos de “felicidade”.

Em seguida, a professora colocou as seguintes perguntas no quadro e orientou que cada um escrevesse suas próprias percepções a respeito delas numa folha em branco:

1. O que você pensou quando leu o lema “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo”?
2. De que maneira isso faz sentido para você?
3. Como você interpreta essa mensagem?

A docente ressaltou que eles não precisavam responder literalmente a cada uma das perguntas, mas que as respostas deveriam dar-lhes subsídios para a discussão em grupo que viria a seguir. Nesse momento, ela saiu da sala dizendo que iria buscar algum material. Como observadores, não tomamos nenhuma atitude e só registramos as reações dos estudantes que tinham ficado “sozinhos” na sala. Algumas frases ditas em voz alta pelos alunos foram captadas por nós, como “eu não acho nada”; “acho que estou um pouco confusa”; “acho que não entendi”. Quando ela voltou, iniciou-se a socialização das respostas individuais em grupos de cinco alunos que ela mesma dividiu e cada grupo recebeu uma folha de papel ofício para escrever ou desenhar aquilo que considerava como a sua síntese.

Cada um dos sete grupos compostos escolheu um representante para apresentar o que tinha sido produzido. Os discursos dos estudantes foram expressos por meio de textos, prosa e desenhos, tal como o da [Figura 20](#).

Figura 20 – Exemplo de material produzido pelos estudantes no giro 3



Fonte: Projeto Conecte-se (2016).

Foram comuns entre os resultados menções aos aspectos tecnológicos por causa do nome Conecte-se, que sugeria inicialmente para os adolescentes a conexão com amigos via redes sociais.

Em outra ocasião, uma professora optou por utilizar as duas últimas aulas do período da manhã, entre 10h20 e 12h00 para o Conecte-se. Com 32 alunos presentes, ela escolheu uma dinâmica voltada para o acalento por ser o retorno do intervalo, um horário em que estão todos mais agitados. Distribuiu uma folha de papel para cada aluno e colocou no quadro as mesmas perguntas norteadoras que a professora da tarde utilizou:

1. O que você pensou quando leu o lema “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo”?
2. De que maneira isso faz sentido para você?
3. Como você interpreta essa mensagem?

Em seguida, para estimular a socialização das respostas ela dividiu a sala em seis grupos e orientou que cada integrante lesse para os colegas o que tinha escrito e, depois, todos do grupo realizassem uma reflexão em conjunto. O resultado dessa reflexão foi apresentado em cartazes tamanho A3 entregues por ela. Em virtude do tempo gasto nas discussões em grupo, os cartazes não foram finalizados. A professora informou aos alunos que os cartazes ficariam afixados na própria sala e que poderiam mexer nestes quando tivessem vontade.

Como observadores participantes, percebemos *in loco* o modo de ação de cada professora: a influência dos estados emocionais de cada uma na forma de planejar e de falar

com os estudantes e até a reação a nossa presença na sala. Uma delas foi bastante técnica, preocupada mais em adequar a atividade ao tempo disponível. A outra claramente ficou nervosa porque teve a preocupação de dar o máximo de tempo possível e começou a achar que o programado por ela não seria suficiente. Relatou depois que se sentiu como se estivesse sendo avaliada de algum modo, “como uma estudante em época de prova”. E, no momento das discussões em grupo, externou que se sentiria mais à vontade se as pesquisadoras não estivessem na sala.

Essa solicitação foi aceita e acabou estendida também para as outras professoras. As pesquisadoras passaram a não comparecer às atividades em sala de aula no giro 3 e confiavam inteiramente nas docentes para desenvolver o que estava sendo acordado mutuamente nas reuniões quinzenais de acompanhamento.

A partir de então, passamos a produzir para as docentes tutoriais com sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula (Apêndices K, L, M, N, O e P) e textos de apoio aos estudantes (Apêndices P, Q, R, S, T e U), seguindo o planejamento de usar os temas raiva, medo, tristeza e alegria como mote central para estimular o manejo das emoções nos âmbitos intrapessoal e interpessoal. Tais materiais eram preparados previamente pelas pesquisadoras, mas avaliados coletivamente pelas docentes nas reuniões em grupo. Mesmo assim, não eram de uso obrigatório e tinham a função de apontar caminhos que elas tinham a liberdade de seguir ou não.

Na nossa percepção, a decisão de sair das salas de aula e dar total autonomia às docentes fez muita diferença para elas na motivação em prosseguir com o projeto. Formou-se um clima de cooperação mútua, de construção coletiva e de união que contribuiu inclusive para que elas lutassem pela continuidade do projeto. Quando, em dado momento do ano de 2016, motivos externos e alheios à vontade de todos ameaçaram a continuidade do Conecte-se, elas se mantiveram firmes na decisão de continuar. Por exemplo, o espaço e o tempo reservados para as discussões em grupo com as pesquisadoras foram prejudicados em função de novas orientações da direção e da coordenação pedagógica, que alegavam a necessidade de usar a sala ou dar novas funções às professoras. Contudo, elas não cederam. Foram unidas dizer para a direção que estavam construindo um projeto que elas julgavam ser de fundamental importância para a escola.

Desse modo, as discussões em grupo continuaram e, além de construir os tutoriais de atividades e as fichas de reflexão para os estudantes, olhávamos os materiais eventualmente

produzidos pelos adolescentes. Mas, principalmente, praticávamos a escuta sensível dos relatos das experiências das professoras em sala de aula.

O giro 3 foi finalizado com a qualificação do projeto de tese diante da banca de avaliação na Universidade Federal de Pernambuco, no início de dezembro de 2016. Na ocasião, o material apresentado foi acolhido e elogiado pelos avaliadores. Entre as recomendações, foi sugerido que a pesquisa-ação passasse para a fase de análise do material produzido, por ser a quantidade de informações colhidas até aquele momento grande o suficiente para atingir os objetivos da tese. Mesmo assim, julgamos pertinente acrescentar ao teor, o segundo grupo focal com os estudantes no final de dezembro que como será demonstrado adiante teve grande valia para compreender como os mesmos estavam vivenciando o projeto.

4.1.6 Giro 4 – A realização das análises lexicográficas

O quarto giro da pesquisa-ação começou de forma um pouco conturbada porque tivemos resistência em criar um espaço de distanciamento do projeto de extensão para iniciar as análises necessárias ao andamento da tese. Vivenciamos inquietações internas e um imenso desconforto entre analisar os dados e continuar a produção conjunta do projeto. Havia uma forte adesão ao campo empírico que não nos permitia enxergar pontos que precisavam ser avaliados em ampliados. Adiamos esse momento tanto quanto foi possível e como estratégia de vínculo permanecemos como observadores das reuniões com as docentes até o distanciamento oficial em agosto de 2017.

Precisava enquanto pesquisadora elaborar uma grande reflexão sobre os dados construídos até o momento. Assim como, a ideia de estruturação de diretrizes de uma Educação Emocional Integral estava bastante amadurecida e precisava de tempo e espaço para florescer.

Mais uma vez, nos ajudou o trabalho de CUNHA (2016) com sua perspectiva multiparadigmática para estudar a formação humana. Sendo assim, para atingir o objetivo central de investigar a experiência formativa de educação emocional em uma escola estadual de referência em ensino médio em Pernambuco, optamos pela abordagem qualitativa, tendo como método a análise de textos lexicográfica.

A lexicometria é um conjunto de métodos que permite reorganizar a forma de uma sequência textual e fazer análises estatísticas referentes ao vocabulário de *corpora* textuais.

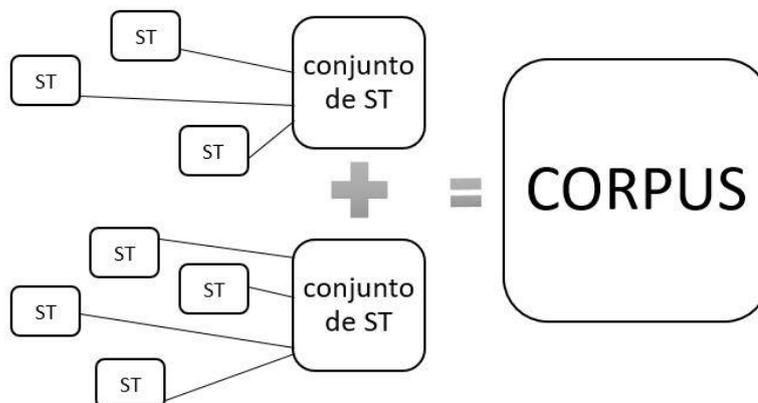
A análise de dados textuais, ou análise lexical, conforme Lahlou (1994) propõe que se supere a dicotomia clássica entre quantitativo e qualitativo na análise de dados, na medida em que possibilita que se quantifique e empregue cálculos estatísticos sobre variáveis essencialmente qualitativas – os textos. Torna-se possível, a partir da análise textual, descrever um material produzido por determinado produtor, seja individual ou coletivamente (um indivíduo ou um grupo), como também pode ser utilizada a análise textual com a finalidade comparativa, relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto. (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 514)

Como ferramenta de apoio para o processamento dos dados, contamos com o suporte do *software* Iramuteq⁵ (*interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires*). O Iramuteq foi desenvolvido na França, em 2009, por Pierre Ratinaud. Trata-se de um programa em código aberto ancorado no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem *python*. Por ser gratuito e realizar análises textuais mais complexas que o ALCESTE com rigor estatístico, passou a ser aplicado no Brasil em 2013, em estudos sociológicos (CAMARGO; JUSTO, 2013).

No caso desta tese, o uso do programa de computador viabiliza o aprimoramento do grande volume de textos gerados na pesquisa-ação. Seu uso viabilizou a codificação e a separação das informações dos *corpora*, facilitando a localização dos segmentos textuais, calculando a frequência de palavras e realizando análises multivariadas. Contudo, mesmo que o Iramuteq fosse capaz de organizar o vocabulário de modo compreensível e visivelmente claro, tivemos o cuidado de não realizar apenas uma análise mecânica dos dados construídos e mantivemos ativo nosso papel de pesquisadores, acrescentando observações, correlações e sugestões e discutindo os dados.

O Iramuteq permite a análise de bancos de dados compostos por um conjunto de textos, como entrevistas, reportagens de jornais, falas ou transcrições de áudio e vídeo. Esse conjunto de textos delimita o *corpus*, que é a totalização dos documentos utilizados. Cada um dos documentos componentes do *corpus* recebe o nome de *texto* ou *conjunto de segmentos de texto*. A [Figura 21](#) facilita a compreensão da formação do *corpus* pelo *software*:

⁵ Interface R para análises multidimensionais de textos e questionários

Figura 21 – Composição do *corpus* no Iramuteq

Fonte: A autora (2017).

Cada segmento de texto (ST) é composto convencionalmente por cerca de três linhas do documento inserido na base de dados. O conjunto de STs é o próprio *corpus* de análise. No caso desta tese, o banco de dados é composto, como será detalhado adiante, por duas unidades de *corpora* que não foram misturadas entre si devido à diferença na composição dos participantes. O *software* Iramuteq viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, organizando-os visualmente e fazendo representações gráficas da distribuição do vocabulário. Para tanto, esse programa requer do pesquisador preparação específica do material a ser analisado, conforme indicações no tutorial que o acompanha (CAMARGO; JUSTO, 2013). No nosso caso, foi necessário transcrever todas as discussões entre professoras e pesquisadoras e nos grupos focais entre pesquisadoras e alunos nos três primeiros giros realizados.

Consideramos, então, duas unidades de contexto inicial, que são chamadas de *corpora* textuais. As discussões em grupo com as docentes formam o primeiro *corpus* e as dos grupos focais com os estudantes, o segundo.

1. **Discussões em grupo:** utilizadas nos giros 1, 2 e 3. Basearam-se em Barbier (2017), para quem a pesquisa-ação não precisa ser como a pesquisa clássica, tendo a liberdade de propor questões que são mais interativas e implicativas. As reuniões quinzenais para discussões em grupo entre pesquisadoras e docentes no biênio 2015–2016 serviram tanto para refletir a respeito da teoria referenciada sobre habilidades socioemocionais quanto para planejar as atividades com os estudantes e discutir em conjunto o que estava sendo feito em sala de aula. Nesses momentos, as professoras relataram sentimentos e impressões sobre o exercício da profissão e comentaram as relações mantidas entre elas mesmas e com os alunos de todas as séries da escola. Os

extratos textuais utilizados para a composição do *corpus* analisado pelo Iramuteq excluem a participação das pesquisadoras. A abordagem das pesquisadoras era de uma escuta sensível (BARBIER, 2007, p. 94) apoiada na empatia, para “sentir o universo afetivo imaginário e cognitivo do outro e “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos”. O conteúdo das discussões foi todo gravado em áudio num gravador profissional com alta fidelização de qualidade de som. Realizamos a transcrição completa, que totaliza 15 horas e 40 minutos de gravação.

2. **Grupos focais:** utilizados no giro 3. Basearam-se em Minayo (2014), para quem a técnica deve acontecer de forma não diretiva a fim de obter o ponto de vista de cada participante, confiando que o ser humano tem a capacidade de formular suas opiniões e expor suas atitudes nas interações com o outro. Como pesquisadores, assumimos o papel de animadores, introduzindo a temática e cuidando para que todos tivessem oportunidade de falar, encorajando-os a aprofundar as discussões e controlando o tempo. Os grupos focais ocorreram entre pesquisadoras e estudantes em dois momentos, no final do primeiro semestre de 2016 e no final do segundo semestre do mesmo ano. Os 20 estudantes participantes estudavam no primeiro ano do ensino médio em 2016 e foram selecionados pelas docentes a partir do critério de frequência ao projeto. Eles relataram impressões sobre o projeto de estímulo ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais a partir de duas questões sugeridas pelas pesquisadoras: 1) Você sente que está prestando mais atenção às suas emoções, pensamentos e ações ou tem agido por impulso? Dê um exemplo. 2) Você sente que está prestando mais atenção e respeitando as emoções das outras pessoas? Dê um exemplo. O registro foi transcrito pela pesquisadora-autora a partir do mesmo equipamento usado para os encontros com as docentes.

E, ainda, utilizamos um **diário de itinerância**, que para Barbier (2007) trata-se de um instrumento específico de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo em que se emprega abordagem transversal. É o registro desta pesquisadora-autora que inclui considerações e tessituras tanto sobre o aprendizado a partir do GHSEV/IFPE quanto do NEE/UFPE e do curso de especialização livre em Educação Emocional. Anotamos no decorrer de três anos nossos sentimentos, pensamentos, meditações e dúvidas, que acabaram por documentar um percurso estrutural desta pesquisa-ação registrando como estávamos envolvidos naquele movimento. A partir de tais registros, fizemos autoavaliações e refletimos sobre as inter-relações formadas na complexa prática da pesquisa.

Para o uso da ferramenta Iramuteq foi preciso definir quais seriam os textos utilizados para compor o *corpus* de análise. Da fala das docentes excluímos trechos nos quais não se tratava diretamente do projeto Conecte-se, como informações sobre o calendário escolar e referências a pessoas e situações de fora do ambiente, tais como viagens, por exemplo. Nas transcrições dos grupos focais com os estudantes não houve necessidade de nenhuma exclusão, portanto a íntegra desse material compôs o segundo *corpus*. As análises não demonstram as respostas de cada sujeito separadamente, e sim dos grupos que as emitiram: docentes ou alunos. As falas das pesquisadoras presentes nas discussões foram desconsideradas em ambos os casos.

Fizemos a inserção do material selecionado em ordem cronológica, seguindo as instruções do tutorial para separação de linhas, pontuação, uniformidade de siglas, hifenização, uso de diminutivos, restrição ao uso de caracteres especiais (aspas, apóstrofo, hífen, cifrão, porcentagem, reticências e asterisco), uso de verbos na forma de próclise e escrita numérica na forma algorítmica. No Quadro 9 está uma exemplificação de como fica a inserção do material preparado para análise.

Quadro 9 – Exemplo de *corpus* textual inserido no Iramuteq

<p>**** *ind_3*que_1*per_2</p> <p>Por não sermos educados a tratar e reconhecer as emoções muitas vezes não agimos com consciência e quando somos jovens fica mais evidente a dificuldade em trabalhar esse aspecto e quando não estamos em sintonia se torna mais difícil; a concentração e o aprendizado, o fato de se reconhecer nos habilita para o ser, o conviver, aprender e o fazer.</p>
<p>**** *prof.*2016*_docaudio9523</p> <p>Não sei se é TPM, mas essa semana é que me deu raiva mesmo. E assim, normalmente eu sou bem light com os meninos, eu gosto de deixar eles bem livres para que eles escolham e tal. Só que chegou ao ponto em que eu disse, olhe essa semana minha paciência está microscópica.</p>

Fonte: A autora. (2017)

No exemplo, os asteriscos são indicados pelo sistema para separar as respostas, as siglas “ind_3” e “prof.” referem-se aos indivíduos, 2016, ao ano da gravação e as demais informações, ao modo de organização da pesquisadora no programa.

Nas configurações do *software*, utilizamos “uft-8-all languages” e idioma português para a importação dos dados. E, por sugestão do tutorial (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 14), para estudos na área de Psicologia foi definido o parâmetro das propriedades-chave de modo a

deixar o conteúdo do texto como o mais importante. São tratados como ativos os substantivos, adjetivos e verbos; e como complementares, os verbos auxiliares.

Para cada um dos *corpora*, realizamos os seguintes tipos de análises textuais:

- 1) **Lexical básica (ou clássica)**: útil para identificar a quantidade de palavras, a frequência média e *hápax* (palavras com frequência igual a um), pesquisar o vocabulário e criar formas reduzidas a partir das raízes lexicais.
- 2) **Nuvem de palavras**: agrupa as palavras do *corpus* textual organizando-as graficamente em função da frequência, o que facilita a visualização de palavras-chave do *corpus*. Destaca os termos em formatos diferentes de acordo com a frequência e a representatividade que têm no texto.
- 3) **Análise de similitude ou similaridade**: mostra um grafo que representa a ligação entre as palavras do *corpus* textual. Tem como função auxiliar na identificação da estrutura da construção do *corpus* e na percepção da aproximação das palavras utilizadas pelos participantes.

Vamos apresentar os resultados das análises textuais de docentes e estudantes separadamente na mesma medida em que vamos analisar os dados construídos à luz da teoria referenciada.

4.1.6.1 O Conecte-se nas palavras das docentes

A análise lexical básica do Iramuteq encontrou no discurso das professoras que compôs o *corpus* de análise 257 segmentos de texto (ST), que formaram 19 conjuntos de textos com 1.521 palavras distintas, totalizando 8.742 palavras se consideramos as repetidas.

Após esse passo inicial, montamos a nuvem de palavras para conferir graficamente como aparecem em termos de frequência e de representatividade os principais termos do texto. A nuvem, apresentada na [Figura 22](#), mostra 57 termos com relevância maior do que 10 no discurso. Verificamos que em maior tamanho aparece o verbo DIZER, cujo índice é 95, seguido de FALAR, com 87, e GENTE, com 81, entre outros termos com maior destaque no discurso docente.

Os termos na nuvem mostram que houve espaço também para falar dos relacionamentos interpessoais entre os próprios docentes que eram um problema que precisava ser resolvido, conforme foi apontado pelos mesmos e pela gestão no início do projeto.

Foi visto durante o percurso que não é possível ao profissional docente deixar as emoções fora da sala de aula como acredita o senso comum e como exige a ênfase à dimensão lógico-racional. Vejamos um exemplo no âmbito interpessoal:

Eu nunca cheguei pra agredir. **Eu falo o que eu falo, o que eu penso, elas aceitam se elas quiserem, mas quando elas falam eu também escuto, eu aceito se eu quero. O que a gente devia mesmo é sentar e conversar abertamente, colocar as relações de verdade pra fora,** porque não adianta dizer, mas é assim e assado, mas o que foi que eu fiz pra ter todas essas consequências? (informação verbal, prof.*2015 – grifo nosso)

E outro na dimensão intrapessoal, cujo ato de falar apareceu como forma de expor os próprios problemas com os quais as docentes lutam para não serem afetadas no desempenho profissional.

E eu **comecei a falar lógico da minha tristeza que, quando eu falei, me emocionei muito** porque falei do meu pai, falei da dor, contei toda história. Aí pronto 99% da sala se emocionou junto comigo e foi quando eles começaram a ter mais abertura porque viram a professora chorando, viram a professora falando, a intimidade como ela contou, né? Então a gente pode confiar de verdade...” (informação verbal, prof.*2016 – grifo nosso).

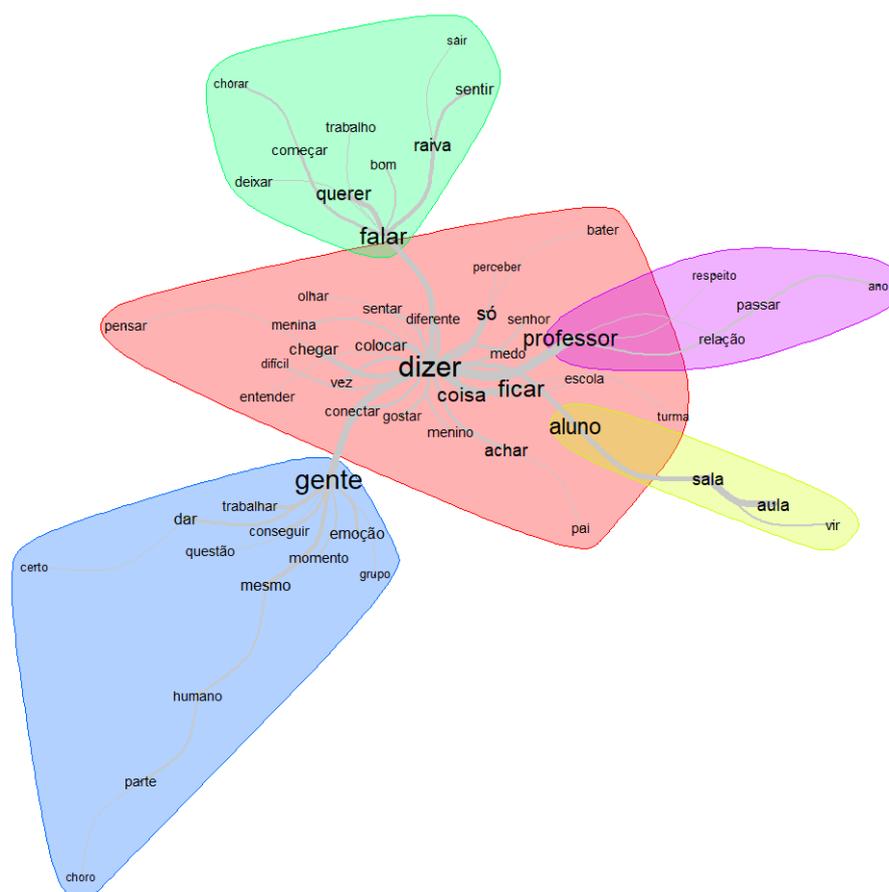
Como destacou uma das docentes, durante o projeto tanto as professoras quanto os alunos exercitaram mais e melhor essas habilidades de fala e de escuta. Ambos, quando emparelhados, são elementos fundantes da comunicação que é o eixo central da educação emocional.

Deixa eu contar... um dos meninos provoca muito um outro da mesma sala. Aí, eu perguntei: **Você quer dizer a ele por que você tem raiva** (das provocações)? Ele falou quero! **E aí virou e falou:** eu tenho raiva dele porque ele fica tirando umas brincadeiras, me chamando de peitinho e eu não gosto. Nisso, o outro (provocador) estava com a maior cara de debochado e eu só olhando pra cara dele. Quando o outro terminou de falar, eu fiz **você escutou fulano, ouviu o que ele falou?** Ele fez eu ouvi. E eu disse: **tem uma grande diferença entre ouvir e escutar.** Aí, uma menina disse no meio: é professora, porque **quando a gente escuta a gente reflete!** E eu pensei e disse é isso, que massa! (informação verbal, prof.*2016 – grifo nosso).

Dando outro tratamento aos dados trazidos pela a nuvem, utilizamos outro recurso do Iramuteq, a análise de similitude, com a finalidade de complexificar a interpretação do discurso das docentes e percebermos os sentidos da escolha e do uso das palavras. A árvore de

coocorrências com os mesmos 57 termos permite identificar a relevância das palavras na estrutura do *corpus* a partir da proximidade ou do distanciamento entre elas, conforme demonstrado na [Figura 23](#).

Figura 23 – Análise de similitude com os termos de maior relevância para as docentes sobre o manejo das emoções



Fonte: A autora (2017).

Para compreender a figura, atentemos primeiramente para sua estrutura. Na árvore de coocorrências da análise de similitude, os termos relevantes aparecem agrupados em cinco conjuntos que também podem ser chamados de eixos ou troncos: DIZER (ao centro, em rosa), FALAR (acima, em verde), GENTE (na parte inferior, em azul), PROFESSOR (no lado direito, em lilás) e ALUNO (no lado direito mais abaixo, em amarelo). Sugerem-se caminhos como a gente fala deles, para eles e sobre eles. E eles falam para a gente e sobre a gente.

Interessante notar que as outras duas palavras mais relevantes que se somaram as que tinham tido expressividade na nuvem são exatamente professor e aluno, os sujeitos para quem

e com quem foi pensado o Projeto Conecte-se. Como principais protagonistas da escola qualquer ação que vise refletir sobre o que significa formar seres humanos na escola e mudar paradigmas no processo de ensino e de aprendizagem precisa inclui-los e oferecer a eles vez e voz fazendo com que se percebam ativos e valorizados no contexto no qual estão inseridos.

Na árvore de coocorrência, as palavras foram agrupadas em cada conjunto a partir de sua aproximação na formação do discurso e os eixos aparecem conectados por ramificações, indicando o caminho percorrido no pensamento durante a composição textual para a apresentação das ideias.

Assim como na nuvem, o grupo principal é DIZER. Dizer é uma expressão que significa enunciar, expressar, exprimir, articular e manifestar por meio de palavras a opinião sobre um assunto. Também pode ser utilizada para afirmar, assegurar, garantir ou declarar a certeza sobre um fato ou alguma coisa. E ainda, dar uma ordem, aviso ou conselho que dizem respeito ao próximo. Em todos esses significados, percebemos o reforço do estímulo aos participantes para conhecer a si mesmo, incluindo a multiplicidade de suas dimensões e suas interferências no cotidiano.

O autoconhecimento serve pra isso. Veja, se você tá alimentando raiva. A raiva é uma emoção desgastante, então a gente não quer paz, a gente não quer um ambiente saudável, então a gente tem que ver o que a gente... o lixo que a gente bota nesse ambiente. Porque é a mesma coisa, é descarte de lixo. (informação verbal, prof.*2016 – grifo nosso)

Próximas a esse verbo estão as palavras *coisa, ficar, gostar, medo, só, diferente, colocar, chegar, vez, sentar, olhar, menina, difícil, senhor, escola*. Cada uma das ligações possíveis com DIZER aponta para a construção de sentido realizada pelas docentes na medida em que são expressões indicam a alusão aos sentimentos que surgem em relação às pessoas do convívio escolar e familiar que interferem no cotidiano.

Não é dizer assim, você tá sentindo raiva, é dizer preste atenção como está sua fala, veja como você fala. Você não tá ali pra dizer, você tá pra ajudar a observar. Exatamente isso. Porque a coerência vai se construindo na medida em que a pessoa consegue se observar melhor. Você chegou num ponto de ele dizer que é diferente de você, então diga a seu amigo que você não quer, você primeiro acessou ele, o sentimento dele e depois ele foi até o amigo e disse, é diferente, você não foi diretiva. (informação verbal, prof.*2016 – grifo nosso)

Era desejo do projeto Conecte-se propiciar o surgimento da coerência entre sentimentos, pensamentos e ações. E o trecho acima destaca exatamente este tipo de percepção por parte da docente. O autoconhecimento e o autogerenciamento interligados como parte da educação emocional.

Mais distantes, ainda que no mesmo grupo, aparecem *pensar, bater, pai e turma* que sinalizam a necessidade de trabalhar a educação emocional com o objetivo de melhorar a convivência em grupo. Vejamos mais um exemplo, citado após a atividade que trabalhou os malefícios da prática do bullying.

A questão de... não sei se aconteceu nas turmas que vocês já fizeram a caixa do bullying, mas comigo aconteceu o seguinte. Quando lia (*o relato escrito por um estudante que tinha sofrido bullying e que foi posto anonimamente numa na caixa na sala de aula*), ficavam dizendo é fulano, é cicrano, e assim eu disse minha gente, aqui **essa caixa do bullying não é adivinhação** não, é pra você ler, a pessoa contou uma coisa que aconteceu com ela anonimamente.... [...] Ninguém se recusou a escrever e a colocar na caixa do bullying agora por quê? Porque estavam preservados pelo anonimato, então assim, constantemente eu tinha que pedir que não fizessem a divulgação porque estariam desrespeitando a pessoa que escreveu, a confiança, né? E **surgiram relatos realmente muito dolorosos**. (informação verbal, prof.*2016 – grifo nosso)

O bullying pode ser compreendido no âmbito da educação emocional como uma falta de consciência social e de habilidades relacionais que são habilidade trabalhadas pelo Conecte-se. O fato de professoras e alunos terem conseguido trabalhar juntos essa temática indica uma melhoria significativa nas relações interpessoais porque propiciou às vítimas colocarem suas dores para fora ao mesmo tempo em que estimulou a reflexão dos praticantes.

Há dois termos sobrepostos que são os mais relevantes de seus próprios grupos: *aluno* e *professor* que mostram mais um reforço nas atividades dos protagonistas escolares. Estes termos, ligados a *dizer* indicam que ambos tinham necessidade de expressar, esclarecer, manifestar, discorrer e dissertar sobre os próprios sentimentos, conforme o exemplo abaixo quando uma docente relata que os alunos expressaram abertamente suas dificuldades de convivência.

E veio um menino no final e disse: “O que é que eu posso fazer?” Ele não falou o que era, **só falou o que ele sente**. “O que é que eu posso fazer quando eu já estou quase no fio?” Foi mais ou menos assim que ele disse. “E eu já quero partir pra outra coisa, pra sei lá, uma violência!” Eu disse: “olhe, eu acredito muito no diálogo.” Eu fechei a turma desse jeito dizendo que **eu acredito no diálogo**, que vocês possam se colocar. Eu estava esperando essa questão surgir, eu esperei o tempo da turma, né? Eu sei que aquela turma *tava* com um problema, mas aí eu não coloquei de imediato, eu esperei que eles colocassem a demanda, como foi no final. Então eu fechei dessa forma e fechei me abrindo para o diálogo, quando eles quisessem uma pessoa que intermediasse o conflito eu estaria pronta pra isso. (informação verbal, prof.*2016 – grifo nosso)

Essa análise reforça o apontamento da nuvem de que foi possível atingir um ponto fundamental no processo de educação emocional: a criação de um espaço de fala e de diálogo.

Isso é de especial relevância por ser a atividade pedagógica praticada exigindo de seus profissionais um silenciamento das emoções diante dos desafios do cotidiano.

Ao olhar para o interior do grupo, percebemos várias possibilidades de composição que nos permitem compreender a importância desse espaço de fala na mediação da relação professor-aluno em complementariedade à transmissão de conteúdo. Na citação abaixo, uma das docentes diz qual foi sua percepção a respeito as turmas quanto à participação no início do projeto Conecte-se:

[...] **as duas turmas são muito diferentes; enquanto o primeiro A é uma turma altamente ativa, o primeiro B o que eu senti foi o medo ainda de se colocar** como se ainda tivesse alguém que dissesse alguma coisa. Assim [...] do primeiro B eu acho que 7 alunos dos 37, 38 alunos se colocaram. A maioria ficou calada, a maioria esmagadora ficou calada. Enquanto que no primeiro A eu tive que dizer que vou ter que parar por conta da hora, porque as demandas vinham, as coisas vinham e eles falavam. (informação verbal, prof.*2016 – grifo nosso)

Neste outro exemplo, uma docente contou como compreendeu que as emoções são sinalizadoras e precisam ser compreendidas, pois percebeu que ela mesma precisa pensar no que dizer para não desrespeitar o sentimento de alunos que a procuram para desabafar assuntos pessoais, ou seja, exercer a consciência social e a habilidade relacional que haviam sido trabalhadas com as professoras em momentos anteriores:

Uma aluna falou professora, eu gosto do meu corpo, mas quando eu vejo uma amiga botando foto no Face com a cinturinha eu fico mal. **Eu disse, eu sei, eu te entendo, é difícil**; ela disse é difícil professora. É diferente da gente ver assim e dizer não, menina, cuida do teu corpo é lindo. Não, a gente não pode dizer isso porque é o sofrimento delas, a gente tem que dizer realmente é difícil, eu estou aqui compreendendo que isso é difícil pra tu. (informação verbal, prof.*2016 – grifo nosso)

O grupo FALAR, cujo termo principal teve índice de relevância 87, é formado pelas palavras: *querer, bom, raiva, sentir, trabalho, começar, chorar e sair*. Um olhar para o interior sugere discursos que tratam sobre falar da raiva que se sente; chorar quando começa a falar; e sentir raiva no trabalho.

Falar significa ter oportunidade de usufruir de um espaço para sobre as próprias emoções e sentimentos no ambiente escolar e fora dele, uma conquista propiciada pelo Projeto Conecte-se de que as docentes vissem a si próprias para além do conteúdo disciplinar sobre os quais são responsáveis. Elas puderam se colocar emocionalmente.

Eu sempre tive pra mim que eu sempre fui centrada, sempre fui calma e desapegada. **Acho que isso me descreve**. Mas quando estou com raiva

também descreve muito bem a pessoa que eu sou. (informação verbal, prof.*2015 – grifo nosso)

A docentes puderam compartilhar entre si momentos que antes guardavam para si próprias, apesar de eles também referirem-se ao trabalho. Em muitos casos, desabafaram sobre o cansado após um dia difícil na escola:

Só pra dizer assim, eu não desisti deles não, nem estou com raiva deles. Agora assim, quando eu cheguei em casa, eu cheguei. Tu chorou? Não, chorei não, mas eu cheguei assim... **emocionalmente eu estava quebrada**. E aí eu disse ao meu esposo: “me dá um café, faz um café pra mim, um cappuccino”. Porque eu não estava assim... eu estava com vontade de ficar calada mesmo. E ele,” o que foi”? “Nada não é porque hoje foi tão difícil”. Ele também compreende e disse: “Você quer que eu passe um café”? “Eu disse quero”. (informação verbal, prof.*2016 – grifo nosso)

Este desabafo mostra uma autopercepção das emoções e sua influência na prática da atividade docente, contudo, nem sempre é fácil falar sobre emoções e sentimentos. A prática requer um cultivo de autoconhecimento e noções do papel da dimensão emocional na constituição humana cujos conteúdos e estímulos não são trabalhados num processo formativo docente padrão ou oferecido aos estudantes de modo tão aberto e franco quanto o Conecte-se.

Quando ligamos o termo falar a outros do mesmo grupo enxergamos a necessidade que os participantes tem de discutir o que significa querer falar sobre as próprias emoções, falar sobre os sentimento no e sobre o ambiente de trabalho, que falar pode ser bom para fazer a raiva sair, mas também pode ser o começo de um choro, o que muitas vezes, pode fazer com que optem por deixar de falar sobre si, para não demonstrar fragilidade diante dos outros.

O eixo GENTE completa-se com *trabalhar, conseguir, emoção, grupo, momento, mesmo, questão, dar, certo, humano, parte e choro*. Está ligado a DIZER, o grupo central e suas ligações entre as palavras remetem a gente que se emociona, gente que consegue dar certo, gente que compõe um grupo do trabalho e precisa lidar com as diferentes emoções do ambiente, inclusive no caso da surpresa diante da valorização do trabalho realizado.

- Eu achei uma coisa muito interessante. Segunda-feira foi o plantão com os pais. A mãe daquele menino que chorou porque avô morreu, lembra?
- Sim.
- Ela veio conversar comigo, eu achei tão gratificante. Ela disse que nesse dia ele chegou diferente em casa. Dia do Conecte-se. Eu estava na tua sala. Tu lembra? Foi contigo que ele chorou e tal. Ela disse que ele chegou diferente porque realmente ele é muito tímido, ele fala pouco e nesse dia ele chegou diferente e sentou e conversou com ela sobre o projeto. Ela se emocionou e eu também porque é muito gratificante quando a gente consegue, meu Deus do céu! Porque a gente quer chegar na família, gente. Caraca! Ela com os olhos cheios de lágrimas dizendo, “professora...”
- Eu já estou emocionada!

- **Como foi importante isso na vida do meu filho, muito obrigada.**
(informação verbal, prof.*2016 – grifo nosso)

Ao mesmo tempo, dentro do eixo, o termo *choro* aparece tão isolado e distante do núcleo principal que leva a pensar que o choro faz parte do ser humano, mas não está ligado a gente que se sai bem no trabalho, nem professor, nem aluno. Provavelmente devido a força cultura que atribui ao choro uma característica de fraqueza interior que deve ser evitada e não de naturalidade.

O eixo ALUNO está inserido no campo do DIZER, indicando o resgate de uma possibilidade de enunciação do sujeito como capaz de assumir um lugar de fala. Neste eixo estão os termos *sala*, *aula* e *vir*. Nas discussões em grupo, o aluno estar ou não estar em sala de aula sempre é um assunto mencionado. E sobre o Conecte-se, especialmente no primeiro ano do projeto, as professoras também comentavam a respeito das relações interpessoais entre o grupo docente na escola que reverberavam em sala de aula. Vejamos este exemplo:

Eu venho com um problema, chego na escola, chego com essa cara mesmo. Então, **eu tenho que me segurar muito em sala de aula porque eu não posso contar com essa parte humana.** (informação verbal, prof.*2015 – grifo nosso)

A parte humana à qual se refere a docente é exatamente a emoção e a competência para lidar com seus efeitos no ambiente escolar. Elas se ressentiam da falta de respeito e de diálogo, inclusive, entre os colegas de profissão.

Do mesmo modo com relação aos estudantes, e embora percebessem como eram vistas por eles, sentiam-se pouco confortáveis de colocarem-se emocionalmente disponíveis para melhorar os relacionamentos:

Qualquer aluno novato que chega aqui, **a primeira coisa que eles dizem é “cuidado com a professora fulana”⁷** porque é assim, assim e assim...” todos os alunos. Aí eu entro na sala e ele já fica esperto. Eu gosto, **porque só assim eles ficam em silêncio na sala, dou minha aula tranquila, ótimo! Só que depois eles vão convivendo mais comigo, chega um aluno e diz, “professora a senhora não é tão chata como disseram”**. Tem uma aluna que quando eu chegava na sala queria me pegar na rua, hoje me defende pra quem não gosta de mim. (informação verbal, *prof.*2015 – grifo nosso)

Esta possibilidade de abertura emocional foi trabalhada no Conecte-se para que as participantes percebessem que a conexão emocional é uma via bilateral, ou seja, cabe também a elas propiciarem essa aproximação que tanto ensejavam. Tanto que no tronco PROFESSOR, aparecem as palavras *respeito*, *passar*, *ano* e *relação*. Há uma ramificação direta entre

⁷ Nome omitido para preservar a identidade da docente.

professor, relação, passar e ano, sugerindo que a relação entre professor e aluno se restringe a fazer passar de ano, inclusive ficando a palavra *respeito* do outro lado, sem mais nenhuma conexão. Nas palavras das docentes, “**O respeito é o indicador**” (informação verbal, prof.*2016) e “**o respeito pelo professor muda tudo!**” (informação verbal, prof.*2016 – grifo nosso).

A prática do respeito está elencada no projeto Conecte-se a partir das habilidades relacionais e da consciência social como base do estabelecimento de relações saudáveis que propiciassem uma boa convivência em qualquer ambiente.

Por exemplo, com os alunos eu precisava dar a sessão de esporro-terapia porque assim... esse assunto que eu vou começar era o assunto que era base. Se ele não souber isso, ele vai passar o ano todo sem saber nada, então ele vai passar o ano inteiro sem ter o que fazer, entendeu? Então não tem assim... então ou ele aprende isso, ou ele vai passar o resto do ano reproduzindo a falha que ele fez agora. **Então, eu acho que, às vezes, você tem que chamar atenção.** (informação verbal, prof.*2015)

Complexificando, trilhamos os caminhos que saem do tronco principal e levam para as ramificações. Entre os grupos DIZER-PROFESSOR e DIZER-ALUNO, captamos possibilidades que sugerem como o professor se sente diante da falta de respeito ou o que o professor precisa dizer ao aluno em sala de aula, que podem ser exemplificadas neste extrato, no qual uma das docentes relatou durante as discussões em grupo um diálogo que teve com uma estudante que assumiu pra ela, durante as atividades do Conecte-se, sentir raiva da sua conduta como professora.

A menina falou: “bem, **eu não tenho raiva de ninguém, só da senhora, professora**”. E eu ouvi, sabe? Eu fiz: “posso saber por quê?” “A senhora sabe muito bem! Porque a gente apresenta seminário e a senhora não quer que a gente bata palma. **A senhora não sabe o esforço que a gente faz de apresentar o seminário pra senhora?**” **Vou avançar nessa menina.** “Porque a senhora se acha e ainda por cima quando termina e a gente tira uma nota boa, em vez de dar os parabéns, diz que a gente não faz mais do que a obrigação...” Realmente eu falo isso, mas eu não falo do sentido de diminuir, e sim de um trabalho bem feito, por isso que tirou uma boa nota. Tanto é que quando ela falou, que terminou essa frase, eu fui e falei isso. Eu fiz “bem, já que é um diálogo, vamos à réplica, posso falar?” “Ela, pode, professora.” A outra, que estava junto, disse, “eu estou querendo falar”, só que eu disse que a última era ela. “Quando eu peço pra vocês não baterem palma é porque atrapalha. Eu não gosto e é um trabalho, é um seminário, não é um show nem nada.” E fui com meus argumentos descontando um pouco, um pinguinho da minha raiva que eu senti de matar ela, como eu não podia, eu fiquei só falando. É, e depois a senhora começou a me tratar diferente. Eu fiz, “olhe, pra mim, aluno é aluno. Eu deixei de tirar suas dúvidas ou deixei de lhe responder?” “Não, não, mas a senhora nem olha mais pra mim.” Nisso eu sentia toda raiva na fala dela e foi um desabafo, até que eu falei “está bom”, vou deixar ela falar, vou deixar a última palavra com ela que é melhor do que ficar blábláblá.

E até foi bom. [...] Eu sabia que elas achavam ruim que eu pedia pra parar, tanto é que, depois, assim que eu mandava parar, eu sentava mais na frente pra ouvir. E não é ela que puxava a palma já pra me afrontar? Pronto, e eu disse isso a ela. **Eu fiz: “eu senti que você fazia pra tentar me irritar.”** Mas a senhora nem ligava, ela disse. Eu fiz: não, eu ligava, só que **eu não vou chegar pra você e vou ficar discutindo com você em sala de aula, coisa que possivelmente há um tempo atrás eu poderia até fazer, mas hoje eu não faço mais. Esse trabalho teve até lado bom, eu consegui me controlar mais em sala de aula. Mas foi bom primeiro trabalhar com a gente. Porque senão a gente não ia ter maturidade pra ouvir.** É verdade, nem um pouquinho, eu ia logo dar um baque num aluno. Tem que trabalhar primeiro o professor, não pode cair de paraquedas. Não pode cair de paraquedas as coisas pra gente, não. Esse tipo de trabalho não pode. Tem que passar um ano como a gente passou. (informação verbal, prof.*2016 – grifo nosso)

Os conjuntos DIZER e GENTE, interligados pela expressão *conectar*, carregam termos que geram várias sugestões de discurso entre os grupos sobre o estímulo ao manejo das emoções. Referem-se a conhecer, perceber gerir e estimular a compreensão das causas e consequências das influências emocionais nos pensamentos e ações. Reproduzimos abaixo um trecho de uma professora que contou ter usado o próprio exemplo para ajudar os adolescentes a refletir sobre o comportamento agressivo de familiares.

Eu disse: minha gente, eu mato e morro pelas minhas filhas, mas eu também mato elas e morro com elas também, porque também é difícil estar nessa posição, trabalhar o dia todo, chegar em casa, correr, não é fácil. Imagine que seu pai e sua mãe também têm uma história. **Se em casa é assim, tem um porquê. Vocês já se perguntaram o porquê ele é tão grosseiro, o porquê ele é tão agressivo?** Também tem um porquê, porque ninguém é de graça, o pai e a mãe, ele ama você, **ele é um ser humano.** Ele não é grosseiro porque ele quer, tem alguma coisa, pode ser que ele esteja com um milhão de coisa na cabeça que você não tenha nem conhecimento. (informação verbal, prof.*2016 – grifo nosso)

A docente, que também é mãe, refletiu sobre a influência da vida profissional no cotidiano das filhas. Percebemos, então, no trecho destacado que houve um reconhecimento da própria natureza multidimensional que estimulou uma empatia com relação ao pai que demonstra um comportamento agressivo.

A seguir apresentamos as análises lexicais do *corpus* textual dos alunos do primeiro ano participantes do projeto formativo que devem ser vistas como complementares ao que foi posto até o momento.

Graficamente, na Figura 24 é possível visualizar que, além de *estar, falar, ficar e pensar*, outro termo que aparece com destaque devido a sua importância no *corpus* textual é *gente*, cuja relevância apontada pelo Iramuteq foi igual a 19.

O uso do verbo FALAR, que também foi um núcleo com alta expressividade entre as docentes, aponta que os estudantes encontraram no projeto Conecte-se um espaço para falar de si, de suas emoções e de sentimentos que permeiam os relacionamentos no ambiente escolar. Isso pode ser visto no exemplo a seguir:

Acho que antes era uma menina muito alterada, sou assim, eu sou quieta, mas não venha mexer comigo porque eu me estresso muito e eu sou capaz de avançar em cima de uma pessoa. Aconteceu um negócio aqui na escola, eu fiquei muito alterada mesmo, aí **a menina ficou discutindo**. Só que **a gente ficou discutindo, uma atingindo a outra com palavras e, depois, parei assim pra pensar e eu fui pedir desculpa pra ela e ela pediu desculpa pra mim também**. Eu não respeitei a opinião dela, assim... ela entendeu que eu não respeitei, mas eu respeitei e do mesmo jeito que eu entendi que ela não respeitou a minha e ela respeitou. Depois eu pedi desculpa pra ela, eu vi que eu estava errada e depois que eu parei pra pensar, eu tenho que controlar a minha raiva. Eu via a hora de eu bater nela! Só que eu pensei no Conecte-se e eu disse: “eu vou controlar minha raiva”. A menina, minha amiga da sala, pegou e ficou aqui me acalmando, aí **a gente começou a conversar**, me acalmando e pronto. Depois, eu pedi desculpa pra ela, a gente conversou e até hoje a gente se dá bem. (informação verbal, estudante*2016 – grifo nosso)⁸

Há muitas formas de falar. Fala-se tomado por uma emoção como raiva ou com calma. Fala-se para e sobre si ou para e sobre o outro. O ato de falar a respeito das vivências escolares possibilita um discurso reflexivo sobre si, sobre o outro, sobre as relações mantidas na escola. Uma fala que, quando não sai, fica presa na garganta, gerando mal-estar, ou acaba se transformando em uma agressão cujas consequências são impossíveis de prever.

ESTAR denota presença, consciência de si e dos atos influenciados pelas emoções. Apontando que o Conecte-se oportunizou aos estudantes notarem como se comportavam em situações estressantes, como neste exemplo.

Eu nunca fui de ligar pra alguma coisa, o povo falava uma coisa comigo, não me doía, não ligava, eu não ligava pra nada e agora, não, **eu estou mais sensível**. E sem falar que eu era muito, mesmo sabendo que eu estou errada, eu era muito de debater, ficava brigando muito com minha mãe por causa disso e hoje em dia **eu estou mais na minha**, antigamente qualquer coisinha que ela falava eu já ficava estressada, começava a chorar, hoje em dia eu não ligo mais, eu não bato mais boca com ela e, **mesmo que eu esteja certa, eu não**

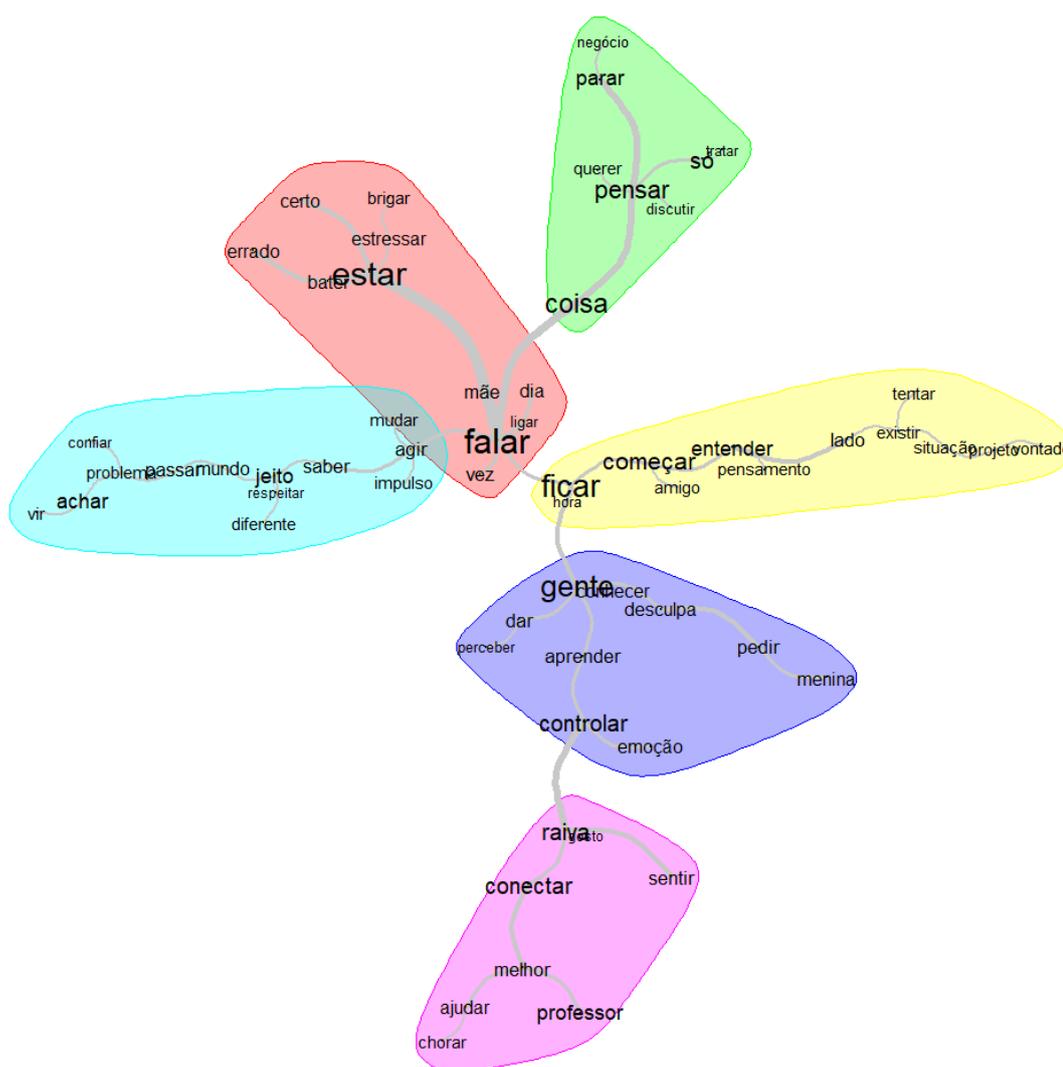
⁸ Nos resultados, utilizamos as referências codificadas do *software* de análise para garantir o sigilo dos participantes.

falo mais, pronto, é isso, eu estou mais calma. (informação verbal, estudante*2016 – grifo nosso)

Conseguir pensar antes de falar, não ceder aos impulsos emocionais como descreveu o estudante estava entre os objetivos do projeto Conecte-se que enxerga no desenvolvimento das habilidades socioemocionais uma forma de estimular a reflexão sobre os próprios atos a fim de evitar conflitos interpessoais.

Seguindo a mesma metodologia para o corpus docente, realizamos a análise de similitude que ampliou o estudo lexical sobre a percepção dos estudantes a respeito das possíveis contribuições do projeto para aprender a manejar as emoções e integrar pensamentos e ações. A árvore de coocorrências entre os termos está na [Figura 25](#).

Figura 25 – Análise de similitude a partir das percepções dos estudantes sobre o manejo das emoções



Fonte: A autora (2017).

Para a compreensão dessa árvore de coocorrências, observamos que sua estrutura apresenta seis troncos, eixos ou conjuntos principais: FALAR (em vermelho); COISA (em verde); FICAR (em amarelo); GENTE (em azul); RAIVA (em lilás); AGIR (em azul claro). Tais eixos alinham-se aos resultados das palavras-chave mais relevantes ilustradas pela nuvem e permitem ampliar o olhar sobre a abrangência dos discursos estudantis quanto ao estímulo do manejo das emoções pelo projeto Conecte-se.

O conjunto FALAR, que na nuvem também é que tem maior peso, é considerado principal por ter sido essa a palavra mais citada entre os estudantes quando responderam se estavam prestando mais atenção às emoções de si e dos outros, aos pensamentos e ações, ou sendo impulsivos. Dentro dele enxergamos o destaque da ligação com o verbo ESTAR, que por sua vez leva a outras expressões: *bater, estressar, brigar, certo e errado*. Percebe-se que a experiência do Conecte-se propiciou estar presente e atento às próprias emoções e as emoções dos outros. Combinada ao ato de falar a presença ofereceu uma nova possibilidade de reconhecer a responsabilidade nas relações mantidas no ambiente escolar.

Isso nos lembra vários momentos do percurso da pesquisa, quando ouvíamos dos sujeitos participantes desabafos sobre não terem um espaço para falar dos próprios sentimentos e expressarem suas opiniões e, por isso mesmo, não se sentirem respeitados. Citamos um exemplo extraído do grupo focal de dezembro de 2016 com os estudantes:

Eu **passei um tempo sem falar** com minha melhor amiga, uma amizade de 9 anos. Aí, a professora falando lá, ela botou uma música... aí a professora pediu pra trazer algo que lembrasse tristeza. Aí, essa minha melhor amiga, ela trouxe uma foto de duas meninas e ela começou a chorar. O Conecte-se me ajudou a ter o impulso, **a coragem de ir lá falar com ela e pedir desculpas**. A gente já está bem melhor agora por causa do Conecte-se, a gente chorou demais, mas tudo bem, foi necessário e o Conecte-se ajudou bastante. (informação verbal, estudante*2016)⁹

Passar um tempo sem falar, muitas vezes, é uma tentativa de deixar o desentendimento dissolver-se sozinho, negando a responsabilidade individual que cabe ao próprio indivíduo. Nega-se o sentimento na tentativa de extinguir o problema. Mas, o que não é dito gera mágoas, que podem ser tão fortes quanto as palavras ditas/faladas.

É do tronco FALAR que saem três ramificações que estão marcadas em cinza na Figura 25: uma em direção ao eixo COISA, na parte superior, outra em direção ao eixo AGIR no lado

⁹ Nos resultados, utilizamos como referências as codificações do Iramuteq explicitadas anteriormente para assegurar mais sigilo aos participantes.

esquerdo e a terceira em direção a FICAR. Diametralmente opostos e sem ligação direta com o principal, encontram-se os conjuntos GENTE e RAIVA.

Olhando primeiramente para as ramificações entre os conjuntos, captamos nos estudantes a possibilidade de composição de vários caminhos discursivos sobre o estímulo ao manejo das emoções. Ligando os termos a FALAR e COISA, podemos pensar em falar uma coisa sem pensar; estar estressado e falar qualquer coisa; pensar em discutir uma coisa com a mãe; estar estressado e brigar, bater para se mostrar certo, entre outros exemplos.

Vejamos um exemplo desse tipo de discurso captado dos estudantes nos grupos focais:

Às vezes, antes, **eu não me policiava pra falar as coisas** porque antes, quando eu brigava com uma pessoa, eu brigava pra magoar mesmo e, se fosse pior, eu partia pra briga, mas **agora eu tento me controlar e eu evito falar com pessoas que não me dou bem pra não brigar**. (informação verbal, estudante*2016 – grifo nosso)

Este estímulo de resistir ao impulso também foi percebido no grupo das docentes que compartilharam o conhecimento com os estudantes. O conjunto FALAR tem uma parte sobreposta em AGIR, especialmente nos termos *mudar e impulso*. A ramificação de AGIR leva para os outros termos de relevância desse grupo: *saber, jeito, respeitar, diferente, mundo, problema, achar, confiar*. Mas, até chegar a *confiar*, vemos que o caminho é longo e passa por ramificações que sugerem mudar o jeito de agir por impulso e saber respeitar o jeito diferente, por exemplo. De fato, no caminho da educação emocional, percorrer tal distância entre o autoconhecimento, a autogestão e as decisões responsáveis, requer dentre outras coisas, conseguir controlar impulsos, saber como falar, buscar um jeito de respeitar o que é diferente.

No grupo focal de dezembro de 2016, um dos estudantes falou sobre o desejo de agir diferente e achar que pode confiar nas pessoas.

Eu acho que confiança é um assunto muito delicado, porque geralmente a traição vem de pessoas que você não imagina. E quando você é traído, você fica assustado, é como se você visse traição em tudo, como se você não acreditasse em nada. E pra você poder passar a confiar em alguém novamente é algo difícil porque assusta, é assustador. E eu tinha problemas pra confiar em algumas pessoas. **Eu acho que eu tenho problema pra confiar em todo mundo, só que eu passei a confiar em poucas pessoas e, do mesmo jeito que eu confio nelas, elas confiam em mim. Eu acho que essa vai ser a nossa ligação e eu quero que continue sendo assim**. (informação verbal, estudante*2016 – grifo nosso)

O estabelecimento de uma relação de confiança está no patamar mais elevado das relações interpessoais. Confiar pressupõe conhecer e aceitar, implica em ter respeito e cultivar

a empatia. Não se consegue confiar em alguém ou ser digno de confiança sem o desenvolvimento da emocionalidade.

O terceiro ramo que sai do grupo FALAR leva ao maior grupo, o FICAR, com termos que expressam um dos objetivos do projeto: falar sobre as emoções para permitir que as relações mantidas na escola fiquem melhores. Mas, para que isso aconteça, o próprio eixo aponta um caminho interligando as palavras *começar, amigo, entender, pensamento, lado, existir, tentar, situação, projeto e vontade*.

Eu não conseguia me colocar no lugar das pessoas, eu enxergava só meu lado. Só que, de um tempo pra cá, eu comecei a tentar entender o lado dos outros, porque na história não existe só o meu lado. Existe o lado da outra pessoa e eu me coloco no lugar, me vejo na situação dela. Eu tento ter o mesmo pensamento que ela está tendo, entender o que ela está tentando explicar. (informação verbal, estudante*2016 – grifo nosso)

Uma fala dessa natureza, onde há o calor apontamento do processo de autoconhecimento e autogestão emocional, demonstra também o quanto os alunos perceberam a importância de incluir a perspectiva do outro, pensar como ele para compreendê-lo. Quando age por impulso, o sujeito não consegue praticar a escuta e a empatia, necessárias para o estabelecimento de relações mais saudáveis. Essa ramificação nos leva a pensar sobre o que significa para os alunos participantes começar a entender o lado do outro ou ficar de quem está do outro lado, uma reflexão recorrente ao longo do projeto entre eles.

[...] com as conversas que a gente teve na aula, **a gente viu que os professores também têm problemas e começou a entender o lado deles.** Ou vamos dizer que alguém sofria bullying, a gente aprendeu que, porque ele sofria bullying com aquilo, ele realmente ficava mal e se estava certo fazer aquilo com ele. (informação verbal, estudante*2016 – grifo nosso)

E entender os professores é um processo vital para a melhoria do clima emocional em qualquer ambiente escolar. Inclusive, apontado pelas próprias docentes participantes do Conecte-se, o respeito faz falta e é capaz de modificar as relações. Percebemos que, à medida que pensavam no outro, os alunos também voltavam a refletir sobre si mesmos, pois “você vê as outras pessoas de um jeito diferente. Começa a entender o lado delas e você começa a entender o seu lado” (informação verbal, estudante*2016). Falas assim mostram que eles se sentiram amparados a pensar em modos de lidar com situações difíceis nos relacionamentos escolares.

O projeto em si ajudou bastante a relação entre alunos, professores, porque, como ela falou, ele ajudou a gente a conhecer o próximo, a conhecer o lado de cada um, ajudou a compreender melhor as situações. (informação verbal, estudante*2016 – grifo nosso)

Somente o conjunto FICAR leva até o eixo GENTE, que abriga os termos *conhecer, desculpa, pedir, menina, dar, perceber, aprender, controlar e emoção*. A conexão entre essas expressões leva a interpretações sobre começar a ser gente no ambiente escolar. Gente que pede desculpas e que procura entender mais o ponto de vista alheio; gente que aprende a controlar a emoção.

Eu tenho um professor que sempre diz que o equilíbrio é a chave de tudo, então muitas vezes eu já cheguei a me desequilibrar com minhas próprias emoções, às vezes de explodir, às vezes de me fechar demais, e com essa atividade eu aprendi que precisa ter um equilíbrio, **você tem horas pra ficar mais na sua, você tem horas pra falar mais, e eu acho isso importante, você pode levar isso pra sua vida.** (informação verbal, estudante*2016 – grifo nosso)

Esta é uma das metas do projeto, oferecer algo que possa ser levado para a vida como um todo. Em outros trechos dos grupos focais, os estudantes citaram histórias que tratam da dificuldade de lidar com a raiva a fim de tornar o ambiente mais amigável para todos, inclusive fora da escola.

Eu e minha mãe, a gente é bem diferente e tem algumas coisas que a gente não bate. Antes eu batia de frente com ela, mas agora eu não falo mais nada e fico calada. [...] às vezes a pessoa tá assim toda agitada e você não sabe o que é e você brinca com aquela pessoa e causa mais confusão. **Então, eu acho que as duas coisas que eu aprendi é não julgar as pessoas,** porque tem muitas pessoas que têm problema que você nem sabe que tinha, **e também não provocar raiva no outro** porque, do mesmo jeito que é ruim você provocar raiva, é ruim as pessoas provocar raiva em você também. É ruim provocar raiva nos outros e, quando você parte pra agressão física, também dói muito, muito mesmo, tanto na pessoa que bateu quanto na pessoa que recebeu, e às vezes essa agressão não fica nem no seu corpo, mas fica na sua mente. (informação verbal, estudante*2016 – grifo nosso)

Mas no âmbito escolar, o relacionamento difícil com as docentes também foi citado.

Eu e a professora [...] ¹⁰, a gente não se dava bem nem um pouquinho. Só que com o tempo ela foi aplicando o Conecte-se, e eu vi que ela era uma pessoa completamente diferente do que eu pensava que ela era, e **não tinha necessidade de eu tratar ela do jeito que eu tratava e dela me tratar do jeito que ela me tratava, porque ela também não me conhecia.** Daí a gente foi se conhecendo e eu vi que ela é realmente uma mulher incrível. (informação verbal, estudante*2016 – grifo nosso)

Pelo extrato dessa fala, vemos que o projeto propiciou um conhecimento mútuo positivo para os principais agentes escolares, que não se davam bem sem nem mesmo saber as razões para isso. Esse mal-estar entre duas pessoas pode ocorrer quando a emoção não é acolhida e trabalhada.

¹⁰ O nome da professora foi retirado para garantir o sigilo dos participantes.

Para atingir o grupo mais distante do eixo principal, é necessário continuar a trilha depois de GENTE e, através do termo *controlar*, chegar ao conjunto RAIVA. Ali estão *conectar, sentir, melhor, ajudar, chorar e professor*.

Esses resultados, construídos com o auxílio do Iramuteq, são essenciais para atingir os objetivos específicos de apontar como os estudantes e professores foram estimulados a manejar as emoções a partir da participação no projeto formativo. As nuvens de palavras, as árvores de coocorrências e os enxertos das gravações não deixam dúvidas do ganho imenso da conquista de espaço de fala e de um momento para aprender a ser gente por ambos os grupos, docentes e estudantes. Mesmo assim, no intuito de aprofundar a compreensão de tal processo a partir da perspectiva integral, oferecemos uma tessitura com base nos principais teóricos referenciados pelo projeto Conecte-se sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e a multidimensionalidade humana, e nos nossos registros do diário de itinerância.

4.1.6.3 *Breves discussões a partir do Casel e sob a perspectiva do diário da pesquisadora*

Olhando para o material apresentado anteriormente, percebemos que a construção de sentidos na direção do manejo adequado das emoções diante dos desafios do cotidiano escolar transborda dos *corpora* textuais dos docentes e dos estudantes. Tomando por base as habilidades socioemocionais propostas pela CASEL (DURLAK *et al.*, 2015), o “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo” inova ao cultivar em uma escola pública brasileira de ensino médio o autoconhecimento, a autogestão emocional, a consciência do significado de viver em sociedade e a compreensão de como afetamos e somos afetados pelas relações que estabelecemos em nosso entorno no ambiente escolar. E, ao combinar teoria e prática, valoriza as diferenças entre as experiências profissionais e as estratégias didáticas propostas pelas docentes, sem uma programação rígida definida e seguindo exclusivamente da motivação dos participantes.

Vejamos a seguir, extratos de diálogos e relatos dos participantes que tratam das habilidades socioemocionais consideradas pelo Conecte-se como sendo: autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades relacionais e tomada de decisões responsáveis (DURLAK *et al.*, 2015).

Começando com **autoconhecimento** que é apontado pelos fundamentos do projeto Conecte-se, apresentados no capítulo 3, como um pré-requisito para as outras habilidades

socioemocionais, é uma competência permite reconhecer o poder das emoções, revelando-nos uma forma de viver mais plena e consciente, aprofundando nosso conhecimento sobre quem somos e o que queremos e usando nossas forças para respeitar nossas limitações para atingir os objetivos que temos em vista.

Deixa eu só colocar uma questão prática. Hoje, eu fiz uma atividade com meus alunos. Hoje, eu fiz um debate. Então, assim, primeira coisa: a questão do respeito, do ouvir o outro, que a gente está trabalhando num artigo de opinião. Então, eu coloquei temas bem polêmicos, botei cinco temas, eles pesquisaram na sala e nós escolhemos três para debates. E aí, a gente foi colocando que aquilo ali era um exercício, um exercício porque um ia debater, dizer e, às vezes, um era contra a ideia do outro. Então, ficou bem colocado que você poderia se posicionar contra ou a favor, no entanto desde que você argumentasse porque você é contra ou a favor. E teve um momento do debate, eles respeitavam a maioria do tempo a questão do bastão da fala, então, quando um estava com o bastão da fala, os outros têm a obrigação de ouvir, é um recurso para não ficar um bate-boca e ninguém se entender, e deu certo. Mas aí, alguns estavam assim... um estava falando a favor de uma coisa e o outro, que era contra, estava se colocando de uma forma contrária, a linguagem não verbal, a linguagem do corpo, que estava incomodando os outros que também eram a favor. E aí, quando esse menino que estava se rasgando, assim, querendo, na linguagem dele, colocando o que ele estava sentindo, e eu já tinha colocado pra ele que ele respeitasse... aí, comigo, não surtiu muito efeito eu dizer que respeitasse o outro. Mas quando uma colega, outra menina, colocou, deu. [A menina disse] Eu acho o seguinte: nós estamos num momento que ninguém aqui é certo ou errado, ser a favor ou contra, e eu acredito que todos têm que respeitar e não ficar feito fulano que está fazendo isso, isso e isso. Então ele sentiu, aí disse assim: desculpa, desculpa. Então, aí, eu coloquei que aquilo ali era um exercício porque nem sempre é como colocaram, muitas vezes a emoção vem, você vai bater boca, você bate e você não escuta, então esse exercício de escuta é importante. **E isso é um exercício mesmo, não só para eles, mas para mim, porque muitas coisas que eles estavam sendo contra ou a favor também batia com questões minhas, crenças, princípios meus, que eu não estava concordando, mas ali eu estava como outro papel e eu tinha que também resguardar um pouco pra poder orientar.** (informação verbal, estudante*2016 – grifo nosso)

No trecho destacado, a professora percebeu nos próprios atos que houve estímulo para fazê-las compreender como as emoções afetam a mente e o corpo na perspectiva multidimensional na qual baseia-se o projeto.

Em outro relato de diálogo entre dois participantes, há exemplificação tanto do estímulo ao **autoconhecimento** quanto a **autogestão emocional**, que nos fundamentos do Conecte-se é apresentada como algo que nos permite monitorar nossas emoções e decidir como agir:

- **Eu tenho medo de mim**, professora.
- Por quê?
- Porque **eu tenho medo de machucar alguém**. Porque, quando eu fico com raiva, **eu perco o controle**. Eu fico com uma fúria! E eu tenho medo

principalmente de machucar minha mãe com a minha fúria. E sabe por que eu saí, saí [da aula] duas vezes?

- Não.

- **Eu fui esmurrar a parede do banheiro.** Eu só me acalmei quando eu senti a dor na minha mão de eu esmurrar a parede. (informação verbal, prof.*2016* estudante*2016 – grifo nosso)

Quando o estudante diz que foi esmurrar a porta do banheiro, assumiu que fez isso porque num momento de autogestão emocional, percebeu que perderia o controle e poderia machucar alguém quando se sentiu enfurecido.

A **consciência social** que embasa as habilidades socioemocionais que o Conecte-se busca atingir é compreendida como o exercício da escuta, empatia, compaixão e facilitadora das relações interpessoais por evitar atitudes racistas, machistas e preconceituosas. Percebemos que o sentido de pensar e agir assim foi captado pelas professoras e estudantes, com exemplos sobre o espaço que estavam encontrando na escola para sentirem-se livres de julgamentos alheios ou livres de repreensão familiar.

Fulano¹¹ é outro minha gente. Falou do medo da família em relação a homossexualidade. Diz que não ele pode postar foto nenhuma assim que ele esteja dançando, que **a mãe dele fica vigiando ele** no face. Ele adora dançar quadrilha, adora dançar frevo, ele adora dançar aqui na escola! - Mas ele... – Assim, ele ainda não... essa questão da sexualidade dele ainda não veio a tona entendeu, dele ter desejo de paquerar, ele não paquera, tal, nada não, mas você percebe que ele é homossexual, entendeu? E aí, e aí o que foi que aconteceu... Ele ensaia e **disse que o único lugar onde ele pode ser ele mesmo é aqui na escola** por isso que ele aproveita pra dançar, pra ensaiar, pra enfeitar porque **em casa ele é outra pessoa. Ele tem que se esconder** porque o pai, o pai não, o tio, tu é viado é, tu vai ser frango é? Foi mesmo assim. (informação verbal, prof.*2016* estudante*2016 – grifo nosso)

Em citações dessa natureza, percebe-se que o projeto Conecte-se demonstra que foi passado a ser visto por professores e alunos como agente transformador da escola em um local de fala, de escuta e um espaço livre de julgamentos sociais, que muitas vezes advêm do próprio seio familiar.

Para as **habilidades relacionais**, apresentadas no espaço do Conecte-se como capaz de favorecer a convivência saudável mesmo nos momentos de pressão social, também houve evidências. Vejamos.

Eu gosto de sentir raiva. Eu não gosto do motivo que me faz sentir raiva, mas eu gosto de ficar com raiva, daquela vontade de quebrar alguma coisa, de bater em alguém. Mas eu não sou assim, não, só que eu consegui controlar mais, **eu consigo, como é que eu posso dizer, sentir a raiva, mas não desconto em quem não tem nada a ver.** Eu costumava sentir muito isso, sentir uma raiva de alguma pessoa, vinha alguém falar comigo e eu tipo começava a gritar, “sai

¹¹ Nome omitido para preservar a identidade do aluno.

daqui”, então **eu parei com isso, eu penso mais antes de fazer as coisas.** (informação verbal, estudante*2016 – grifo nosso)

Seguindo a mesma linha de raciocínio, notamos que a habilidade **tomada de decisões responsáveis**, apresentada pelo projeto como um entendimento de que se deve agir com responsabilidade, ponderando como nossas atitudes repercutirão em nossa própria vida e na vida do próximo, por mais complexos que sejam os relacionamentos, também foi trabalhada na instituição de ensino durante o período analisado. Termos como *respeito* podem ser interpretados como resultado do estímulo na direção de uma maior reponsabilidade nas relações.

Eu disse assim, agora vamos polemizar um pouco, o que é que causa raiva em vocês aqui na escola? E eles se colocaram muito em relação aos professores, colocaram algumas situações de trabalhos, que pediam com prazo curto, teve também comigo na hora. Eu achei, eu, a recepção deles dizerem que sentiram raiva de uma coisa que eu fiz pra mim isso veio assim com tranquilidade porque não foi uma coisa com desrespeito. Elas se colocaram, estou falando de meninas, em relação a um trabalho que eu não aceitei e elas disseram que ficaram com raiva de mim por conta disso, mas não me senti assim. **Não foi desrespeitoso, foi muito foi assim, um diálogo mesmo, elas se abriram.** É humano, tem a cena da aula onde todo mundo ali um é aluno, o outro professor, mas **nesse momento eu sou ser humano e você é ser humano.** E essa discussão do que causa raiva na escola foi se prolongando, se prolongando e eu deixei. (informação verbal, estudante*2016 – grifo nosso)

Principalmente, ressaltamos a conquista do espaço de fala, de escuta e de expressão sobre o que significa ser gente, ser professor e ser aluno numa escola pública estadual de ensino médio. Lembramos o quanto isso é necessário e valioso em um modelo educacional que não inclui a emocionalidade e a conexão entre sentir-pensar-agir, e não valoriza uma relação professor-aluno que não esteja restrita a dar o conteúdo para passar de ano.

Apesar de todos esses méritos, contudo, ao longo dos três giros construídos registramos algumas preocupações ou problematizações que merecem relevância, até como possibilidade de contribuição.

Num primeiro momento, fomos lançados a refletir sobre o estímulo ao autoconhecimento das docentes. Registramos:

Hoje pareceu que a [...] ¹² nem se lembrava mais do que falamos no outro encontro. Até perguntei se tinha acontecido alguma coisa, mas ela disse que não. Saí da EREM me perguntando como estimular mais esse processo de autoconhecimento. Elas estão resistentes à meditação... já não teve semana passada e nessa pediram pra passar direto porque tinham muita coisa pra falar... [...] disse que só fica parada quando está ali sentada com a gente. Quanto tempo dura um estímulo? O estímulo inicial aconteceu, sem dúvidas,

¹² Nomes retirados para preservar as docentes.

mas e agora? Será que o que fizemos foi suficiente? (diário da pesquisadora – outubro/2015)

As discussões em grupo costumavam começar com um aquietamento ou uma curta meditação de cinco minutos, no máximo, que tinham como aplicabilidade tentar fazer a mente repousar no tempo presente e nos desligar de possíveis intervenções externas, além de estimular caminhos para o autoconhecimento. Algumas vezes, uma das pesquisadoras propunha refletir sobre sentenças, trechos de poesias ou citações que pudessem ajudar a regular as emoções momentaneamente. Com o tempo, fomos notando uma certa ansiedade generalizada em passar adiante, como uma resistência a entrar em contato consigo mesmo. Perguntamo-nos na ocasião sobre a efetividade de buscar melhorar as relações apenas com base na avaliação do comportamento alheio.

Outro momento apontado no diário aconteceu em meados do segundo semestre de 2015, com a saída de um docente participante. Percebemos que, apesar das boas conquistas até aquele momento em relação à melhoria do clima de convivência entre os professores, ainda existia uma “névoa” sobre os encontros, que influenciava o comportamento de membros do grupo.

Hoje quase não rendemos muito por causa de [...]¹³. Eu achei que eram motivos pessoais, mas as professoras comentaram umas coisas que me deixaram passada! Como assim a gente tá há um ano tentando ajudar a melhorar o relacionamento entre eles e surgiu tanta fofoca??? Bem que falaram pra gente sobre terem dois grupos muito fortes lá dentro. Pior é que agora não sei nem se tem o que fazer... a esta altura do campeonato, o que a gente pode sugerir? (diário da pesquisadora – outubro/2015)

Um clima paralelo que distanciava discurso e prática nos incomodava, embora não chegasse a comprometer o andamento do projeto ou da pesquisa-ação. Fazia-nos pensar se as discussões em grupo estavam sendo suficientes para estimular o manejo consciente das emoções a ponto de desenvolver competências como a habilidade relacional para além dos encontros oficiais do Conecte-se. Sentimos que faltavam nesses momentos a real comunicação empática (ALZINA; GONZÁLEZ; NAVARRO, 2015) e a consciência de levar em consideração os próprios anseios e os das outras pessoas para não negar o direito de ninguém.

Comentamos no diário as lembranças de que, quando chegamos à escola, fomos informados sobre o péssimo clima emocional entre os docentes e a existência de dois grupos que disputavam poder de influência. Em agosto de 2015, na aplicação do questionário de sondagem sobre o clima emocional na reunião pedagógica, os resultados (vide Gráfico 8)

¹³ Nome suprimido para evitar sua identificação.

ratificaram isso, sendo que entre os presentes 46,1% consideraram as relações interpessoais entre o grupo como ruins, 23%, como péssimas e 30%, como regulares.

Até o início do terceiro giro da pesquisa-ação, em abril de 2016, essas indagações não nos incomodavam em demasia. Eram anotadas no diário de pesquisa, mas não estavam sinalizadas como prioridade, porque no fundo acreditávamos que poderiam ser resolvidas ao longo do processo. No entanto, quando o projeto Conecte-se começou a ser aplicado em sala de aula, nossa angústia aumentou.

A gente já fez um ciclo inteiro de raiva, já estamos começando tristeza e ninguém nem discutiu o material dos alunos direito! Tem coisas muito fortes ali pra gente passar direto. Na sala que fiquei olhando, quando a professora pediu pra citarem momentos de raiva que passam na escola um monte de gente ficou sem falar. Não sei se vamos dar conta de deixar essas pontas soltas...
(diário da pesquisadora – maio/2016)

Houve resistência nas discussões em grupo com as participantes docentes em aprofundar-se sobre o material produzido nos primeiros encontros em sala de aula, que tinham como intenção despertar interesse para o manejo das emoções usando como mote a raiva. Como fruto de diferentes estratégias didáticas a critério de cada docente, o que se realizou foi a produção de cartazes e respostas por escrito sobre o que os fazia sentir raiva na escola, como eles se sentiam, pensavam e agiam tomados por tal emoção. Essa resistência, em parte, explica-se pela falta de tempo das professoras de ler o material construído em sala. Com cargas horárias exaustivas e outras atribuições, elas não tinham tempo para qualquer atividade extraclasse do Conecte-se. E, é claro, confiavam nas próprias percepções sobre a aplicação das atividades, assim como a dupla de pesquisadoras confiava inteiramente nelas. Em nosso entender, isso aponta para a necessidade de realizar um projeto que não concorra com as atividades do cotidiano escolar, devendo ser apoiado pela gestão escolar e incorporado ao longo da formação e modo a não sobrecarregar os professores de mais atribuições.

Num dado momento no giro 3, a leitura sobre o erro e a ilusão na produção do conhecimento de Morin (2011, p. 19-20), para quem “[...] todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos”, impulsionava-nos a problematizar o ritmo do projeto. Será que não perderíamos ao não trocar impressões nas discussões em grupo após ler o material na íntegra? Não se tratava de discutir a autonomia dada a elas para a aplicação das atividades. Parece-nos, inclusive, que esse foi um dos maiores acertos do projeto: acreditar na capacidade resolutiva de quem está no chão da escola, sem impor nada de cima para baixo, hierarquicamente falando. Mas até que ponto a memória que as docentes tinham das falas dos estudantes era suficiente?

Para Morin (2011, p. 21), a memória também está sujeita a erros e ilusões porque “[...] nossa mente, inconscientemente, tende a selecionar as lembranças que nos convêm e a recalcar, ou mesmo apagar, aquelas desfavoráveis”.

Será que tá na hora de falar sobre medo ou será que tá na hora de parar pra pensar no que a gente já fez da raiva? Será que não tá na hora de dar um tempo pra que elas comparem as produções que os alunos já fizeram? Em que estas produções de assemelham? Se a gente não der um tempo pra voltar e pra olhar, como é que a gente vai adiante deixando isso pra trás? (diário da pesquisadora – maio/2016)

Infelizmente, deixamos passar. E o ritmo dinâmico do projeto impôs-se também sobre a pesquisa-ação durante 2016. Naquele momento, acatamos que as discussões em grupo e os grupos focais fossem considerados uma forma suficiente de construção. Internamente, todavia, perguntávamo-nos se, nos grupos focais, por exemplo, a escolha dos alunos não teria favorecido, ainda que inconscientemente, os mais simpatizantes ao projeto, ou se os adolescentes não falavam com mais ênfase o que intuía que as pesquisadoras e professoras gostariam de ouvir naquele momento.

Depois, quando nos afastamos e tivemos a oportunidade de olhar para os dados somente com a perspectiva da pesquisa-ação, vimos o termo *raiva* entre os mais relevantes nos *corpora* e percebemos que deveríamos ter insistido na revisão minuciosa *pari passu* dos dados já construídos. Deveríamos naquele momento, sobretudo, como recomenda Barbier (2007), ter retornado para toda a comunidade antes de avançar.

Na pesquisa-ação, os dados são retransmitidos à coletividade, a fim de conhecer sua percepção da realidade e de orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. O exame dos dados visa redefinir o problema e encontrar soluções. (BARBIER, 2007, p. 54-55)

Talvez os problemas fossem redefinidos se as pesquisadoras tivessem analisado em maior profundidade teórica e dado mais subsídios para que as professoras acompanhassem os estudantes diretamente e construíssem novos caminhos em conjunto com eles. Ao avançar sem fazê-lo, acabamos não permitindo que os discentes dessem adequadamente seu *feedback*, o principal traço da pesquisa-ação, que “[...] impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas relações” (BARBIER, 2007, p. 55). Embora tal retorno tenha surgido nos momentos de grupo focal, possivelmente seria mais rico se tivesse sido trabalhado nas três esferas de grupos participantes.

O que deu certo e o que não deu certo? Como vou saber se cada professora tem um jeito? E agora? Faço o que com esse material todo? Bom, eu tenho duas escolhas: ou eu vou passar o ano inteiro desesperada ou vou aproveitar o

trajeto e ver pra onde isso vai me levar. Como eu estou construindo algo que não é só meu [...]. (diário da pesquisadora – junho/2016)

E nós, no percurso do doutoramento, especialmente em 2017, sentimos os efeitos das dificuldades no manejo da complexidade da intervenção e pesquisa, conforme destacam estes enxertos do nosso diário:

Não sei se vejo nos olhos dos outros o mesmo que vejo no meu espelho. Estou desanimada, cansada, cheia de dúvidas. Estou incomodada de não ter voltado, de não ter me debruçado sobre a raiva dos estudantes. [...] Comecei a me abrir mais, mostrar que estou pisando em duas canoas e que isso é complicado... rezar para dois santos. Mas não tenho o direito de colocar o projeto tão mais amplo que essa tese em risco. Só que se eu for mais clara, acho que pode acontecer uma ruptura. Não quero isso! No fundo, acredito muito no projeto, nas meninas... mas existem outras coisas em jogo. (diário da pesquisadora – abril/2017)

Aos poucos estou sumindo. Sendo consumida por estas percepções que cobram de mim, ironicamente, para agir de acordo com o que sinto e o que penso. (diário da pesquisadora – junho/2017)

Vivenciamos a crise da complexidade, inclusive no corpo:

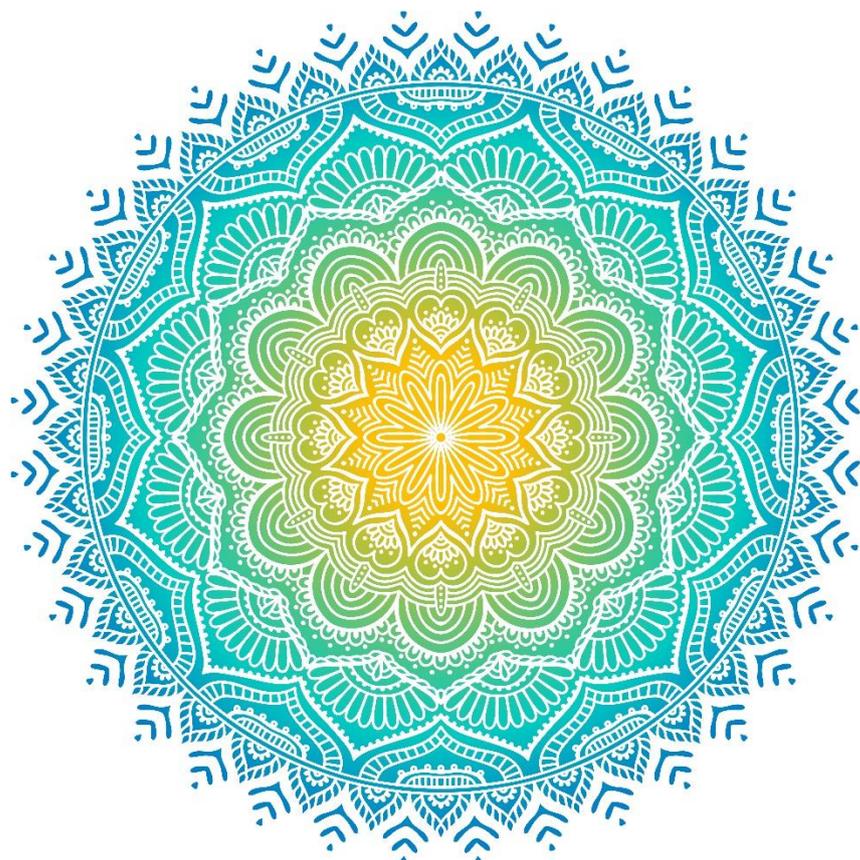
Direto com dor de cabeça... tensão. Em dois meses, meu pescoço travou duas vezes e meu ombro outras três. Não consigo nem ir pra academia... nem me lembro de quando fiquei sem praticar exercícios assim. Pelo menos o pilates está me ajudando a alongar a musculatura. Mas hoje acho que entendi que, se eu não tiver coragem de assumir minhas responsabilidades e capacidades neste processo, não poderei voar. (diário da pesquisadora – agosto/2017)

A necessidade de afastamento do lócus para retomar um giro reflexivo na pesquisa-ação acerca das ações desenvolvidas insistentemente se impunha, desde o início de 2017. Além disso, as reflexões a partir do trabalho exploratório com o Conecte-se que vínhamos desenvolvendo e os estudos mais aprofundados no campo da Educação Emocional levaram-nos à etapa mais desafiante do processo formativo como pesquisadora-educadora.

Nesse contexto, avançamos para um quinto giro na pesquisa-ação e geramos a seção III desta tese, que é resultante de uma combinação de todo o percurso seminal na pesquisa-ação, e do mapa do conhecimento. Enfim, de tudo o que realizamos nos três primeiros anos de todo o processo. A seção III é resultante da regulação do medo da pesquisadora rumo ao bem-estar subjetivo. E, desse modo, esperamos que a proposta de Educação Emocional Integral apresentada a seguir seja uma contribuição aos campos da Educação e da Psicologia.

5 EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL: SUPORTES PARA A COMPREENSÃO DO HUMANO, DAS EMOÇÕES E DA CONVIVÊNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL

Figura 26 – Mandala



A mandala é um símbolo universal de integração, conexão e harmonia. Para a pesquisadora, tornou-se também um símbolo da união de diferentes formações e capacidades.

5.1 A COMPREENSÃO DO PAPEL DA DIMENSÃO EMOCIONAL NA FORMAÇÃO HUMANA

Na passagem do giro 4 para o giro 5 da pesquisa-ação está o reencontro com a comunicadora que se descobriu como educadora capaz de contribuir para a construção do conhecimento sobre educação emocional no ambiente escolar. Esse processo, somado aos

conhecimentos adquiridos na experiência formativa da pesquisa-ação, teve como primeiro resultado o mapeamento da temática no Brasil apresentado na seção I.

Como pontuamos no mapa do conhecimento, a abrangência da temática no campo acadêmico brasileiro, considerando as Ciências Humanas da Educação e da Psicologia, inclui 156 trabalhos entre os anos de 1993 e 2018, sendo 101 artigos, 34 dissertações, 18 teses, 1 livro, 1 entrevista e 1 boletim técnico. Embora esse quantitativo diante de outros temas seja baixo, seu ritmo de crescimento desde o início do século XXI é significativo. Além disso, com a entrada em vigor das novas diretrizes da BNCC será mandatório às instituições escolares discutir tipos de formação que levarão ao desenvolvimento de competências destinadas a promover a maior qualidade das relações humanas.

Uma leitura crítica dos trabalhos mapeados e os giros anteriores desta pesquisa-ação nos propiciaram uma melhor compreensão do papel da dimensão emocional na formação humana. Esta discussão tem na profundidade e na complexidade da natureza sua riqueza e também o mais alto grau de desafio. Debater sobre o que somos e do que somos feitos leva a um enredamento imensurável de conceituações filosóficas, níveis de compreensão e visões que o homem tem do mundo e de si mesmo. Levanta questões que mobilizam saberes de diversas áreas do conhecimento e que se modificam com o ritmo rápido da vida e ao sabor particular de cada pessoa.

Os seres humanos são muito parecidos entre si. Há algo de muito similar que nos identifica. Somos todos feitos da mesma estrutura biológica que nos faz ser membros da espécie humana. Esta é a base da semelhança entre os humanos e do que habitualmente se chama de natureza humana. Somos governados pelas leis naturais que regem esta biologia. É nossa dimensão natural. Mas o ser humano também é uma pessoa e cada pessoa é um ser único. Dizer que o ser humano é único significa dizer que ele é diferente dos outros. Significa que, entre nós, ninguém é igual a ninguém. Somos originais. Cada um vive de maneira especial. Da sua maneira. Cada pessoa é única porque é configurada por uma combinação única e complexa. Essa configuração resulta da maneira particular com que cada um enfrenta, estimula e incorpora as experiências que lhe acontecem nas diversas situações em que se encontra ao longo da vida. (CASASSUS, 2009, p. 43-44)

Não enxergar a existência dessa complexidade faz o ser humano operar no nível superficial de quem busca adaptar-se aos contextos ou suprir as necessidades mais imediatas sem questioná-las ou refletir sobre seus significados. Faz com que se busquem satisfações momentâneas para o corpo, os relacionamentos e os desejos mais íntimos sem perceber as interconexões que existem entre eles e quais consequências, muitas vezes pouco saudáveis.

Muito embora existam diferentes teorias que abordam a natureza humana e seu funcionamento, sob qualquer aspecto a existência de uma dimensão emocional precisa ser considerada devido a sua capacidade de exercer influência em pensamentos e atitudes que o indivíduo tem ao longo da vida, sejam reais, sejam imaginários, contemporâneos ou passados, e concomitantemente ser influenciada por eles. (POLICARPO JR; RODRIGUES, 2010). A emocionalidade é parte integrante e indivisível de todo ser humano, apesar de o peso da herança da Era Moderna, baseada no cartesianismo, ainda estimular o senso comum a acreditar erroneamente que as emoções atrapalham o raciocínio e que não se deve deixar levar pela emoção na hora de tomar decisões importantes.

A dimensão emocional tem a atribuição de ligar o interior e o exterior dos indivíduos e está no centro das experiências e vivências no mundo coletivo. Tanto a origem quanto o manejo das emoções têm implicações formativas, organizacionais e relacionais que não podem ser sufocadas ou negligenciadas (CASASSUS, 2009; POLICARPO JR., 2011).

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. A compreensão da formação humana não é, portanto, um entendimento ingênuo; reconhece a existência de obstáculos de natureza interna e externa, isto é, subjetivos e objetivos, ou pessoais e sociais à formação do humano. Desse modo, o processo de cultivo dessa formação implica inicialmente guiar a criança e depois orientar o adolescente a não se tornarem prisioneiros dos aspectos e tendências mais sombrios, como as forças enraizadas dentro de nós que nos tentam arrastar para o egocentrismo e suas características correlatas, mas instruir e incentivar os seres humanos a progressivamente identificá-los e reconhecerem-nos como parte de si mesmos sem cair sob o seu encanto e sedução. 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)

Nesse contexto, aprender a manejar as emoções mostra-se indispensável durante o processo de formação humana, pois elas são parte constituinte da nossa identidade e nossa fonte de expressão. Compreendemos que, assim como a própria dimensão emocional, a educação das emoções é um tema relevante cujos estudos têm muito a acrescentar aos aspectos formativos que acontecem no âmbito escolar, pois o resultado da aprendizagem é fruto também da relação

emocional entre professores e alunos (CASASSUS, 2009). Sendo assim, não se pode falar ou exigir o desenvolvimento de competências intra e interpessoais sem discutir as implicações das fusões e interferências de diferentes correntes de conhecimento, nem se pode tratá-las de forma subestimada, desordenada e desconexa.

Lembrando as questões geradoras desta tese, continuamos problematizando quais são as formas possíveis de ensinar sobre a educação das emoções para manejá-las a fim de alcançar bem-estar e como estimular o desenvolvimento de tais habilidades no ambiente escolar. Sentimo-nos instigados a refletir sobre quais bases uma instituição escolar pode implantar, desenvolver ou apoiar seus projetos de educação emocional sem deixar de ser um local naturalmente formado, afetado e impulsionado pelas diferenças individuais e pela diversidade, e sem reforçar práticas dominantes e não inclusivas.

Valorizamos esforços e enalteceamos iniciativas como o projeto “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo”, apresentado e analisado nesta tese, e outros citados brevemente no mapeamento sobre a abrangência da temática na primeira seção, realizados por Mota (2010, 2016), Cordeiro (2012), Alves (2015), Marques (2016) e Mendes (2016). E, agora, ensejamos contribuir para avançar coletivamente, esquadrinhando e organizando um suporte teórico que esperamos ser uma ferramenta de amparo ao planejamento de programas de Educação Emocional a partir do olhar integral.

Para nós, o educador que compreender o papel da dimensão emocional na formação humana terá uma real possibilidade de humanizar os seres, contribuindo para que se situem social, histórica, política e culturalmente. Isso porque poderá levar o educando a conhecer outras formas e ambientes nas relações que mantém consigo, com os outros e com o meio em que vive (RÖHR, 2010, 2013) e, ao criar vínculos com os estudantes, criará condições propícias para a aprendizagem e resultados acadêmicos de alto nível (CASASSUS, 2009).

Aqui, faz-se imperativo ter bem claras quais são as influências das diversas visões de mundo, de sujeito, do fenômeno da emoção e de como inserir a emocionalidade no ambiente educacional *antes* de elaborar projetos de educação emocional com intencionalidade formativa. Isso pode ajudar a melhorar os resultados obtidos, como os participantes apropriaram-se do conhecimento compartilhado.

Colocamos à disposição dos educadores uma organização das bases conceituais epistemológicas e de objetivos a serem atingidos que amparam a produção do conhecimento

científico sobre a temática das emoções a partir deste olhar. A essa proposta demos o nome de **Educação Emocional Integral (EEI)**.

A escolha de *Educação Emocional* abraça os termos inteligência emocional, educação socioemocional e habilidades socioemocionais, e *Integral* se refere ao nosso entendimento de formação humana.

Depois de apresentar a organização das bases, apontaremos os objetivos básicos que devem ser almeçados no planejar de futuros projetos e programas. Entendendo que quando da aplicação em campo cabe a equipe local (professores, gestores e alunos) definirem quais são os elementos básicos que irão ser aplicados a partir de sua análise de realidade. Assim, garantimos que a proposta tenha um maior envolvimento e participação de todos.

Como será detalhado, a Educação Emocional Integral, tal qual configurada a seguir, apresenta algumas diferenças em relação ao Projeto Conecte-se, que ajudamos a construir e analisamos nesta tese. Em primeiro lugar, pela clareza na organização e na forma de apresentação das bases epistemológicas e dos objetivos, pois julgamos pertinente usar uma estruturação textual que facilite a compreensão da densidade teórica. Neste ponto, inegavelmente se faz presente a comunicadora crítica dos processos mais tradicionais de divulgação científica que enseja contribuir para a disseminação do conhecimento. Também há características singulares quanto ao exercício da espiritualidade, à compreensão da multidimensionalidade humana e a um alinhamento entre a transdisciplinaridade e a educação transpessoal, como o uso das terapias integrativas, que o Conecte-se não abarca.

A Educação Emocional Integral (EEI) está estruturada em quatro bases: espiritualidade, multidimensionalidade, integralidade e transdisciplinaridade. Propõe quatro objetivos centrais: promover a alfabetização emocional, favorecer o autoconhecimento, estimular o autocuidado e facilitar decisões responsáveis. Iniciaremos explicando cada uma das bases e, depois, destrincharemos os objetivos.

Figura 27 – Bases da Educação Emocional Integral (EEI)



Fonte: A autora com ilustração de Carlos Henrique Lima Santos (2019).

5.1.1 Primeira base da EEI: a espiritualidade como elemento norteador da dimensão emocional que visa à humanização

A primeira base da proposta de Educação Emocional Integral origina-se de uma problematização fundadora do Núcleo de Educação e Espiritualidade (NEE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco: como a Educação pode contribuir com o processo de formação humana, ambas sendo compreendidas para além do envelhecimento biológico, da socialização, de alfabetização e letramento e de outros tipos de conteúdo que visam unicamente à inserção no mercado de trabalho na fase adulta. Faz-se necessário pensar a partir de óticas mais amplas, inclusivas, críticas, reflexivas e dialógicas, que incluem a compreensão do papel não só da dimensão emocional, mas também das outras dimensões.

Tal problemática é relevante para a pesquisa educacional porque inspira a formulação de teorias, fomenta produções e orienta pesquisas cientificamente fundamentadas daqueles que buscam compreender qual o sentido da Educação e qual o significado de educar os humanos como seres livres e autônomos na construção de seu trajeto de vida.

Embora, especialmente no Brasil, a relação entre educação e espiritualidade não se apresente aos olhos da maioria com a legitimidade intrínseca que outros assuntos da ciência gozam em suas áreas particulares, estamos cientes de que

o vínculo conceitual entre as duas temáticas é tão antigo e suas expressões teóricas tão numerosas quanto vários outros aspectos do que hoje é admitido como científica e teoricamente digno pela ciência e pela filosofia. Ainda antes de Platão, poderíamos encontrar fragmentos filosóficos e protocientíficos que atestariam facilmente a natureza milenar do objeto que ora nos ocupa a reflexão. Também na Grécia antiga, a noção de Paideia, que permanece em modificadas versões ao longo dos séculos desde os tempos homéricos até o helenismo clássico, é capaz de atestar, em diversos momentos, a propriedade do vínculo entre os dois conceitos, o que evidencia que a relação educação/espiritualidade jamais foi ignorada como alheia à estrita reflexão educacional e à filosofia, mesmo que tal entendimento jamais tenha sido hegemônico na educação, na filosofia e nas ciências. (RÖHR, 2012, p. 8)

É tarefa da educação a humanização. E, no NEE/UFPE, adotamos por *humanização* a caracterização do filósofo Ferdinand Röhr (2017), que a define como um trabalho árduo que vai muito além da *hominização*, ou seja, é o amadurecimento natural biológico, psíquico-emocional e cognitivo. A humanização envolve a validade da espiritualidade como o lado mais sutil do ser humano.

Tratar o binômio conceitual educação/espiritualidade como elemento norteador para a formação humana é discutir a prática educacional por dentro e em profundidade, questionando visões de mundo e a concepção de sujeito, superando ansiedades cartesianas, visões experiencialistas, empiricistas e perenialistas, e resistindo às tentações doutrinadoras. É direcionar a promoção do ato educacional a uma reconciliação do ser humano consigo mesmo, na constituição de sua própria natureza multidimensional, promovendo um modo de vida que afeta a si mesmo no qual a pessoa se compromete internamente a unificar-se, alterando a consciência para sentir, pensar e agir em benefício de si e do mundo.

Tal abordagem também nos ampara na inclusão da educação transpessoal como um caminho formativo e um referencial no manejo das emoções. Não se trata de ensinar a lidar com as próprias emoções a fim de manipular, subjugar, excluir, menosprezar ou invalidar o outro. Na prática da sala de aula, não se pode supor ou desejar educar emocionalmente os estudantes para que eles não causem problemas disciplinares ou não desafiem os “detentores do conhecimento”.

[...] a educação transpessoal é vista como aquela que vai despertar no ser aquilo que ele é de mais belo e profundo: sua condição de humano, que pode conhecer, fazer, conviver e ser por inteiro, integralmente, indo além de uma dimensão única e isolada. (CUNHA, 2016, p. 97)

Trata-se de produzir conhecimento participativo e transformador de si e do mundo, compreendendo ser essa uma possibilidade de repensarmos nossa prática profissional pela qual assumimos que não há ninguém que detenha todo o saber, nem mesmo o professor. Coloca-se

a práxis em consonância com um desenvolvimento fundamentalmente humanizador e, como tal, agregador, constantemente crítico e autorreflexivo, promotor do autoconhecimento das múltiplas dimensões humanas.

Contudo, a complexidade desta problematização é intensa, pois existem diversas conceituações para o termo espiritualidade (RÖHR *et al.*, 2010; SILVA, 2018). Na Educação Emocional Integral, a explicação na qual nos baseamos parte dos estudos de Jorge Ferrer (1968–), psicólogo e pesquisador da Universidade da Califórnia, Estados Unidos, cujas pesquisas sobre perspectivas integrais e transpessoais buscam a compreensão de uma noção de espiritualidade contributiva para a formação humana contemporânea.

Sua abordagem participativa sustenta que a espiritualidade é emerge essencialmente da participação co-criativa humana num mistério indeterminado ou poder gerador de vida, o cosmos ou a realidade. (FERRER, 2017) Assim, a espiritualidade é uma visão de mundo participativa nos âmbitos intrassubjetivo, intersubjetivo e transpessoal que honra a diversidade e centra-se na identidade coletiva de grupos ou lugares e em eventos epistêmicos multilocalizados que podem emergir também de um relacionamento, um grupo ou uma comunidade. É compreender, vivenciar e experienciar que o conhecimento espiritual envolve a participação criativa da mente, do corpo, do coração e da essência mais vital do sujeito multidimensional no ambiente em que vive, pela qual ele consegue transformar-se individual e socialmente na intenção de concatenar capacidades que possam contribuir para um exercício libertário de entendimentos egocêntricos da realidade (FERRER, 2002, 2008, 2017).

Essa visão de mundo participativa envolve as dimensões intrapessoal, interpessoal e transpessoal com princípios de equiprimacia, equipotencialidade e equipluralidade, que são de grande valia para nortear o enredamento pluriepistemológico da dimensão emocional como contribuinte da formação humana. O autor sustenta que

[...] a espiritualidade emerge essencialmente da participação cocriativa humana num mistério indeterminado ou poder gerador de vida, o cosmos ou a realidade. Mais especificamente, argumento que eventos espirituais participativos podem engajar toda a gama de faculdades humanas epistêmicas (por exemplo, racional, imaginal, somática, vital, estética), tanto com o desdobramento criativo do mistério quanto com o possível agenciamento de entidades sutis ou energias na enação – ou ato de dar à luz – de mundos religiosos ontologicamente ricos. Em outras palavras, a abordagem participativa apresenta uma compreensão enativa do sagrado que concebe fenômenos espirituais, experiências e percepções como eventos cocriados. (FERRER, 2017, p. 21, tradução nossa)

A Figura 28 apresenta uma representação imagética da espiritualidade na qual se baseia a Educação Emocional Integral que mostra os princípios e testes da visão coparticipativa. Segundo essa visão, os princípios e testes ajudam a evitar equívocos formativos como o desenvolvimento assimétrico, a dissociação das dimensões, o orgulho elitista, o cognocentrismo, a doutrinação e o narcisismo (FERRER, 2017).



Na figura, o âmbito da cocriação intrapessoal mostra o princípio da equiprimacia, o qual se entende pela busca do desenvolvimento simétrico das múltiplas dimensões integrantes do ser humano, sem dar a nenhum atributo valor de superioridade ou evolução. Como o bem-estar do corpo é tão importante quanto o da mente e vice-versa, o desenvolvimento nesses âmbitos deve contemplar a multidimensionalidade do ser, tomando quaisquer fenômenos transpessoais/espirituais como participativos, devendo-se perceber não apenas a cognição, mas também o corpo, o coração e a alma. Trata-se de um acesso à realidade que inclui o conhecimento emocional, somático, intuitivo e visionário, assim como qualquer outra forma disponível (FERRER, 2002).

Nos projetos de educação emocional integral, trata-se de assumir o compromisso de evitar erros de valorização excessiva a uma única dimensão do humano, o que provoca desenvolvimento desequilibrado, como por exemplo, o cognocentrismo e atitudes desincorporadas (incoerências entre sentir, pensar e agir). Se a emoção não é um fenômeno que

ocorre apenas na mente, não é suficiente que o ser humano aprenda teoricamente a lidar com ela; ele precisa incluir o corpo que, por sua vez, é a união das totalidades psicológicas e neurofisiológicas, sociais e culturais. Assim, seria importante incluir o teste de dissociação das múltiplas dimensões, pois ajudaria a regular a ênfase excessiva em uma única dimensão, assim como propor no processo formativo as práticas integrais, o cultivo de práticas de si e abordagens incorporadas para o crescimento emocional (FERREIRA, 2017).

A cocriação intrapessoal afirma a importância de se enraizar o espírito dentro, ou seja, a dimensão imanente do mistério (FERRER, 2017) e tornar a educação emocional integral participativa e essencialmente incorporada (FERREIRA, 2017).

A cocriação interpessoal emerge das relações cooperativas entre os seres humanos crescendo como pares no espírito de solidariedade, respeito mútuo e confronto construtivo. Neste âmbito, o princípio da equipotencialidade, segundo o qual somos todos professores e estudantes na medida em que somos superiores e inferiores uns aos outros em diferentes aspectos, regula o processo formativo e evita a tendência em classificar os seres humanos em sua totalidade ou de acordo com um único critério de desenvolvimento, como a intelectualidade ou a força física.

Rompendo com o racionalismo dominante, a cocriação interpessoal pode incluir contato com inteligências não-humanas percebidas, como entidades sutis, poderes naturais ou forças arquetípicas que podem ser incorporadas na psique, natureza ou cosmos.

No desenvolvimento de um projeto de educação emocional no ambiente escolar, isso significa passar pelo teste do eco-social-político, atestando a preocupação e a inclusão do desenvolvimento espiritual em diferentes esferas coletivas. O princípio supõe que professores e alunos aprendam uns com os outros, a partir das experiências individuais e coletivas, sem qualquer privilégio de detenção do conhecimento, valorizando e promovendo o engajamento, a comunhão coletiva com o meio.

Os principais desafios para a cocriação interpessoal são resistir a visões de educação emocional rigidamente hierárquicas e a acatar fórmulas prontas que tendem a formatar as emoções dentro de padrões preestabelecidos sem considerar as diferenças individuais na coletividade e aceitar que o desenvolvimento é processual. Pois, a educação emocional integral não pode servir para fins de subjugação ou domínio dos outros, não deve pressupor que todas as práticas atendam a todos indistintamente com os mesmos resultados e, conseqüentemente,

propor regulação imediata das emoções somente ao ter contato com algumas experiências exitosas, sem esclarecer a necessidade de cultivá-las ao longo da vida.

No âmbito da cocriação interpessoal, a educação emocional integral propõe o desenvolvimento de práticas e investigação emocional colaborativa, diálogo profundo e abordagens relacionais e pluralistas ao crescimento emocional. A cocriação interpessoal afirma a importância de comunhão com o espírito intermediário, ou seja, a dimensão situacional da espiritualidade e a torna a educação emocional participativa e intrinsecamente relacional.

A cocriação transpessoal refere-se à interação dinâmica entre seres humanos encarnados e a transcendência no surgimento de insights emocionais, práticas, estados e mundos. Esta dimensão é fundamentada no princípio da equipluralidade, segundo o qual pode potencialmente haver múltiplas enações emocionais que sejam, no entanto, igualmente holísticas e emancipatório. Tal princípio cuida de equiparar a variedade de experiências espirituais como potenciais caminhos para a emancipação, sem desprezar as diferentes formas de aquisição do conhecimento.

Os principais desafios da cocriação transpessoal são a doutrinação, o narcisismo e a adesão a objetivismos ingênuos ou visões universalistas. Os antídotos incluem o desenvolvimento de autoridade existencial interior e a afirmação do direito de inquirir, a coragem herética e enactiva e perspectivas emocionais criativas que devem ajudar na resistência aos testes egóicos e egocêntricos em detrimento do outro e do coletivo.

A educação emocional integral, neste âmbito, faz contraponto às perspectivas objetivistas que consideram uma única forma de expressão da espiritualidade, reconhecendo que é preciso vencer os desafios impostos pela doutrinação, o materialismo espiritual e as demais incongruências. E afirma a importância de estar aberta ao espírito além, ou seja, às dimensões sutis do mistério e tornando o processo de educação das emoções fundamentalmente orientado pelo próprio sujeito.

De forma clara, qualquer prática educativa que não permita ao outro duvidar e inquirir está em desacordo com a espiritualidade participativa, pois a espiritualidade não pode ser definida por experiências individualizadas, místicas, egóicas, eventos de um único sujeito ou fenômenos espirituais e transpessoais reduzidos à dimensão intrassubjetiva. Também não é nenhum tipo de busca da salvação ou do alcance a qualquer entidade divinizada e absoluta. Tampouco se trata de uma dimensão única, uma perspectiva a ser atingida ou ainda algum tipo

de linha de inteligência diferenciada a ser desenvolvida em separado, nem mesmo da soma de todas as múltiplas inteligências ou dimensões humanas.

A espiritualidade participativa contempla vários movimentos de expansão (e não de alienação), trazendo uma nova perspectiva que ilumina, engaja e anima as relações. E para as propostas que visam a ensinar sobre o manejo das emoções essa visão é importante por duas razões principais. Primeiro porque a emoção por si só não é apenas uma experiência interna subjetiva e individual, como detalharemos adiante. E segundo porque não se trata de formatar pensamentos, sentimentos e ações dentro de qualquer lógica que exclua a capacidade e o direito de autoformação de cada indivíduo. A visão participativa da espiritualidade ajuda a perceber, por exemplo, que sentir raiva num ambiente acolhedor gera reações diferentes das de sentir raiva num ambiente hostil, pois um contexto coletivo e condições individuais operam juntos numa crise emocional e influenciam os modos de pensar e de agir.

Nós acreditamos que, ao guiar-se por essa visão de mundo, toda proposta de educação emocional tenderá a considerar os outros pontos de vista implicados na mesma rede, sem valorizar somente as consequências de perspectivas interiores e individuais, o que poderia resultar em projetos repressivos, opressores ou potencialmente controladores de estados emocionais alheios. Tais propostas são distantes do que defendemos por humanização, pois terminam por subjugar, escravizar ou desvalorizar o outro e o coletivo.

Essa postura nos encoraja a questionar e refinar as visões de mundo contidas nas políticas educacionais e vivenciadas pelos educadores porque isso toca diretamente na sala de aula e na humanização do educando. É comum que a educação seja vista como propulsora de interesses políticos, ideológicos, econômicos, sociais ou religiosos (RÖHR, 2017). Porém, é inaceitável que um professor, consciente ou inconscientemente, opere num modelo conteudista, provocando no estudante o reforço de uma concepção de sujeito inferior que precisa aprender para “tornar-se gente”. O professor “detentor do conhecimento” ensina com base em repetições, estímulos e punições um aluno que aprenderá que o correto é fazer o que o professor pede sem questionar.

A Educação Emocional Integral trata o conhecimento sobre o manejo das emoções como parte relevante da humanização, por isso assume que na tarefa pedagógica vigente existem lacunas que precisam ser preenchidas e que há um *déficit* de informações sobre o mundo emocional e seus efeitos no ambiente escolar que a discussão tradicional em torno da importância da afetividade como apoio ao raciocínio lógico não dá conta. Para suprir essas

faltas, apresentamos como bases a multidimensionalidade humana, a integralidade e a transdisciplinaridade.

5.1.2 Segunda base da EEI: a concepção do sujeito na complexidade de suas múltiplas dimensões

O modo como o ser humano enxerga a si mesmo está relacionado à forma como ele compreende o mundo no qual está inserido e como entende sua própria história ao longo do tempo nesse contexto. Registros históricos do Humanismo antigo (séc. V a.C.) mostram que o ser humano já viu a si mesmo como uma manifestação de sua alma num sentido elevado espiritualmente. Do início do Cristianismo até a Renascença (do séc. I ao séc. XIV) perdurou um Humanismo religioso, pelo qual o ser humano enxergava-se como uma figura arquetípica do filho de Deus, como centro do universo e a medida de todas as coisas. No período do Humanismo clássico, com o advento da Modernidade (séc. XVIII), as ideias que afastavam a divindade, o sagrado e quaisquer aspectos transcendentais dos núcleos centrais de discussão ganharam força e os seres humanos foram configurados a partir do conhecimento científico acessível metodologicamente e passível de verificabilidade científica em sua época. No início do séc. XX, Heidegger (1989–1976) introduziu uma visão humanista peculiar ao retomar o pensamento metafísico, mas por vias não tradicionais. O homem heideggeriano é uma história que está acontecendo, é a sua própria identidade em construção que perdurará durante toda sua vida (*dasein*) (ARANTES; FERREIRA; CORDEIRO, 2015).

Reconhecemos aqui que as discussões conceituais sobre a essência e a significação dos fenômenos humanos reabriram fortemente as possibilidades para o estudo de fatos internos e externos ligados à consciência e à multiplicidade dimensional na constituição dos seres no século XXI. As explicações anteriores sobre o papel da dimensão emocional na formação humana e a espiritualidade como visão de mundo norteadora desta proposta de EEI já apresentaram, em parte, nossa concepção de sujeito que necessita ver-se e ser visto de maneira multidimensional.

Neste estudo, portanto, entre as diversas abordagens existentes na atualidade sobre a constituição multidimensional humana, construímos um entendimento a partir da teoria de Röhr (2010, 2013) a respeito de cinco dimensões básicas dos seres humanos, anteriormente detalhadas no giro I. No entanto, fazemos um adendo à hierarquização apresentada pelo autor.

Röhr (2013) compreende que cada uma das dimensões imanentes tem seu escopo de ação e seus limites, mas que é por meio de um movimento de expansão e transcendência entre elas que o ser pode ir além das sensações físicas, sensoriais, emocionais e mentais e se tornar capaz de atingir, alcançar a dimensão espiritual, passando a cultivar, vivenciar e se comprometer com valores éticos, questionamentos filosóficos e existenciais. Embora estejamos de acordo com o autor que interferir em qualquer dimensão significa mexer necessariamente com todas as outras, pois existe uma unidade entre elas, discordamos no aspecto da hierarquização.

Conforme explicamos na primeira base da EEI, uma compreensão participativa da espiritualidade concebe aos fenômenos espirituais, experiências e percepções como eventos cocriados. Assim, a espiritualidade assume uma perspectiva enactiva (VARELA, THOMPSON; ROSCHE, 2003) ou incorporada (FERREIRA, 2007), uma forma de viver comprometida com a integração de nossa própria natureza humana, concordando com o que propõe Ferrer (2002, 2007, 2008). Também dialogamos com Policarpo Jr. (2010 apud RÖHR *et. al.*, 2010, p. 245), para quem “[...] as chamadas dimensões físicas, sensoriais, emocionais e mentais seriam exatamente o modo de expressão articulada da própria espiritualidade”.

Essa diferenciação é importante, pois esclarece que a perspectiva participativa integral adotada pela EEI pode ser qualificada a partir da ação do ser no mundo e não pela existência de um objetivo previamente definido. Ou seja, será necessário resistir à dissociação, ao egocentrismo e lutar contra incongruências eco-sociais-políticas na integração entre sentir, pensar e agir. Todos somos sujeitos ativamente responsáveis pela construção e manutenção da visão de mundo espiritual que alimenta nossa coerência entre os modos de manejar as emoções e organizar os pensamentos e as atitudes que exercemos nos âmbitos individual e coletivo.

Isso reverbera no campo pedagógico porque exige maior esforço dos educadores no processo de formação humana dos educandos reconhecer a importância da cocriação participativa destes. Mas evita, por exemplo, desconsiderar ou subestimar o *feedback* que os educandos podem dar na elaboração e aplicação de atividades sobre o aprendizado da educação emocional.

As múltiplas dimensões precisam ser contempladas no ambiente educativo para que exista sentido nos atos educacionais praticados. As orientações mais profundas da dimensão espiritual como uma visão de mundo norteadora e não uma materialidade ou objetivo a ser atingido ajudam a criar união entre o que somos, incluindo nossas emoções, e o que desejamos ser verdadeiramente. Ampliam e complexificam a tarefa pedagógica na medida em que

explicitam que as razões que levam ao equilíbrio/desequilíbrio das emoções provocam um equilíbrio/desequilíbrio geral em todo o nosso ser, incluindo os pensamentos e as ações.

Pensar a educação pelo prisma da multidimensionalidade provoca mudanças muito significativas porque requer consciência da própria integralidade, autoconhecimento, autogestão e disposição para humanizar e humanizar-se. E, segundo essa concepção, a escola não é independente de tudo o que está ao seu redor. Cada instituição é constituída por sua própria integralidade em um sistema complexo de interações intersubjetivas de sujeitos imersos nas suas próprias realidades.

Quando se diz “uma escola”, em geral pensa-se num lugar onde há salas de aula com quadros-negros e escritórios; ou então num lugar onde se dá aula; onde interagem grupos de pessoas de diversas gerações. Mas o que caracteriza uma escola não são essas coisas. O que caracteriza uma escola é sua forma particular de existir. A forma de existência da escola é dada por um fluxo de interações entre pessoas. Notemos que o fundamental nesta noção de escola é a ideia de que seus elementos constituintes não são objetos e sim “pessoas que interagem”. (CASASSUS, 2007, p. 62)

Isso significa que os sujeitos da escola que interagem vão além dos professores e alunos. Também são os gestores, os pais e os funcionários, de modo mais direto, e as autoridades públicas, indiretamente. Cada um interage à sua maneira, imerso em sua própria realidade e constituído de múltiplas dimensões, o que faz do processo relacional entre todos a fonte de onde emerge a escola.

Para a educação de cunho integral é relevante ter essas informações, pois o processo de ensino-aprendizagem decorre da história individual e social de cada um. A interação e o diálogo fazem parte da formação tecendo um fio que proporciona ao educando, ao educador e aos demais agentes escolares a produção de sentidos para os atos praticados. Obviamente, essa produção de sentido não pode ser planejada tendo como única meta capacitá-los para o mercado de trabalho, esquecendo-se que eles também são e serão pais, filhos, irmãos, cônjuges e amigos que têm estabelecidas relações que vão modificá-los ao longo da vida.

Dando continuidade à exposição das bases da EEI, discutimos a necessidade de entender o fenômeno da emoção a partir de várias lentes teóricas a fim de não propor soluções reducionistas para o manejo das emoções.

5.1.3 Terceira base da EEI: a compreensão do fenômeno emocional pelo entendimento dos quatro quadrantes do Kosmos

Um estudo teórico que realizamos em 2014 sobre o desconhecimento do manejo das emoções e sua influência na relação professor-aluno apontou que o sistema educacional não estava se comprometendo com a formação interior dos indivíduos nem criando oportunidades para que os sujeitos se descobrissem e ressignificassem suas experiências, seus comportamentos, suas emoções e seus sentimentos a fim de melhorar suas relações intra e interpessoais.

Entre as razões detectadas por esse mapeamento foi apontado que faltava clareza sobre a compreensão conceitual de emoção. O entendimento não ia muito além de diferenças etimológicas entre os termos.

[...] 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. Apresentar este pano de fundo é imprescindível para elucidar quaisquer questões relacionadas a emoção e pode confundir ainda mais o raciocínio do leitor. (ARANTES, 2014, p. 106)

Estabelecer claramente um ponto de partida sobre a compreensão de emoção em uma proposta de educação emocional é relevante porque a emoção em si apresenta complexidades muito além da etimologia. É um fenômeno cujas conceituações tocam em aspectos das múltiplas dimensões humanas por perspectivas subjetivas, objetivas, individuais e coletivas. Isso significa dizer que não considerar uma visão integral pode resultar numa proposta de inclinação reducionista para determinada vertente ou abordagem, estimulando, por exemplo, a medicalização como única saída para lidar com a tristeza ou a ansiedade. E, no Brasil, esse tema que é forte demais para não ser considerado. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (2017), existem no país, 11,5 milhões de pessoas (5,8% da população) com depressão e mais de 18,6 milhões de brasileiros (9,3% da população) afetados distúrbios relacionados à ansiedade.

A concepção multiconceitual que adotamos na EEI para compreensão da emoção, além de evitar as consequências de tais reducionismos, explicita que existe uma inter-relação entre sentimentos, pensamentos e ações pela qual um interfere no equilíbrio ou desequilíbrio do outro. A partir das contribuições de Alzina, Pérez-González e Navarro (2015), Casassus (2009),

Damásio (2011), Ekman (2001, 2011), Jung (1976), Muskat e Rizzutti (2017), Policarpo Jr. e Rodrigues (2010), Possebon (2017); Röttger-Rössler (2008), Rezende e Coelho (2010), Torres (2009), Wilber (2006, 2007, 2010, 2013) e Wilber *et al.* (2011), concebemos a emoção como uma reação natural do organismo a um estímulo competente que não precisa ser real ou estar no tempo presente, nem mesmo ser consciente. Por ser coemergente nas dimensões neurofisiológica, psíquica, antropológica e sociocultural, tem potencial para unificar as dinâmicas interna e externa e gerar influências na forma de sentir, pensar e agir na medida em que também é influenciada pelos aspectos interior e exterior, individuais ou coletivos dos seres humanos.

O filósofo americano Ken Wilber é o autor que nos auxilia nesta explicação multiconceitual. (WILBER, 2006; 2007; 2013) Wilber é um pensador contemporâneo norte-americano que construiu uma síntese das tradições espirituais, psicológicas e filosóficas mais importantes ao longo dos tempos. Suas ideias caminham desde a construção e desenvolvimento da consciência até uma abordagem integral em que a realidade é entendida em sua complexidade, não podendo ser tratada como uma estrutura fragmentada. Um dos enfoques principais de seu pensamento é a integralidade, a qual considera que o humano é formado por aspectos subjetivos e objetivos e está inserido em dimensões sociais e culturais.

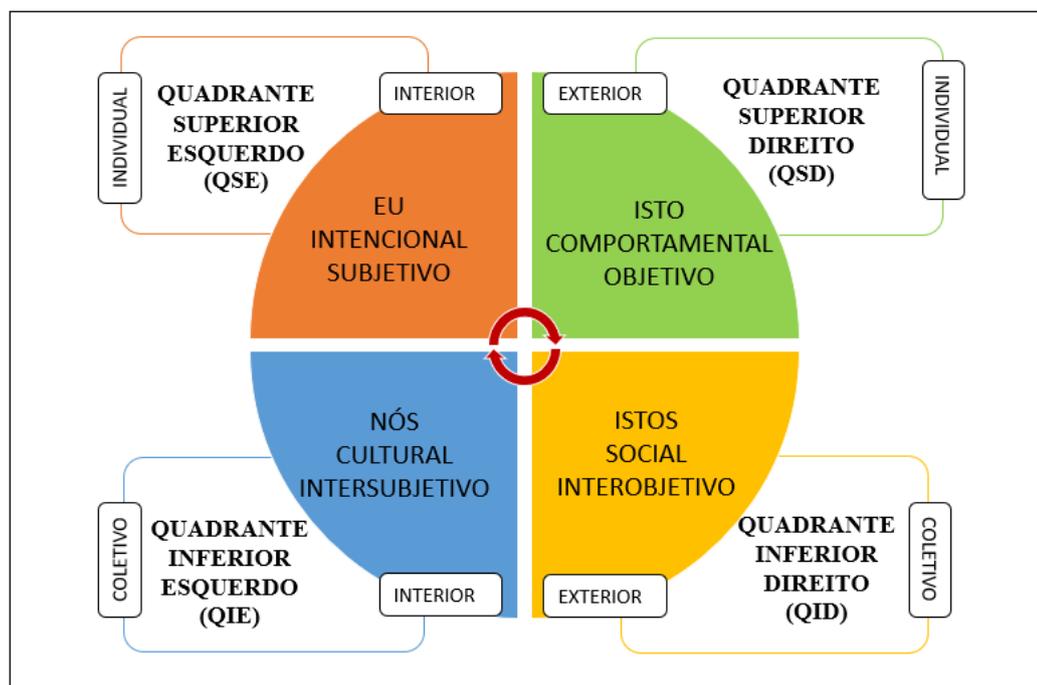
A teoria wilberiana denominada sistema operacional integrado (SOI) (2006, 2006a, 2007, 2010, 2011) busca reconhecer e incorporar descobertas de especialistas sobre o desenvolvimento humano e estabelece uma relação multi e interdisciplinar considerando os diferentes níveis de manifestação e de organização elucidados historicamente. Muito embora em determinados momentos o autor sugira uma hierarquização ou pareça considerar as propostas ocidentais como mais influentes, o SOI é um mapa que facilita perceber a complexidade do que significa tornar-se um ser humano a partir de perspectivas internas e externas, individuais e coletivas, tratando da relação do humano consigo mesmo e de como se mostra aos outros enquanto ser pertencente a uma sociedade a partir de seu meio cultural.

Tal cartografia facilita a visualização plural dos componentes do objeto de estudo, permitindo identificá-los e analisá-los separadamente, perceber como se relacionam entre si e quais são os padrões que os conectam. Entende que cada evento no mundo manifesto tem todas as dimensões e que todos estão neste momento disponíveis em sua própria percepção: o ponto de vista do “eu” (como eu pessoalmente vejo e sinto), o ponto de vista do “nós” (além de mim, com os outros veem o fenômeno) e o ponto de vista do “ele” (os fatos objetivos do evento) (WILBER, 2006a).

Além de nos referir ao SOI como mapa integrado, podemos usar o termo oriundo do inglês *all quadrants, all levels* (AQAL), que resume como é feita a organização das informações nesta proposta: quadrantes, níveis, linhas, estados e tipos. Pode-se usar cada um desses cinco elementos para tentar compreender os fenômenos na medida em que eles representam os aspectos básicos de como estamos conscientes em determinado momento. Todos têm elevada importância, pois complexificam o olhar sobre qualquer objeto de estudo. Escolhemos os Quatro Quadrantes do Kosmos wilberianos, que podem ser entendidos como o mapa onde estão assentadas diversas teorias de desenvolvimento humano sistematizadas ao longo do tempo e que mostra como elas se relacionam entre si.

Os Quadrantes são uma atualização da contribuição pré-moderna que comporta o âmago da filosofia perene, a Grande Cadeia do Ser, segundo a qual a realidade compõe-se de vários níveis de existência, níveis do ser e do conhecer (WILBER, 2007). Wilber, ao estudar a Grande Cadeia do Ser e acrescer a ela as contribuições da modernidade que diferenciaram Ontologia e Epistemologia, concluiu que havia quatro formas diferentes de organização holárquica em que o conhecimento poderia ser assentado, agrupado, para posteriormente ter suas partes, chamadas de *hólons*, relacionadas e comparadas entre si. De tal modo, juntas, essas partes apresentam-se como o interior e o exterior, o singular e o plural de cada fenômeno, de cada situação. Conforme demonstramos na [Figura 29](#), cada quadrante é uma representação da experiência multidimensional do ser humano no mundo que não deve ser desprezada, reduzida ou subordinada às outras, pois se trata 1) da relação consigo mesmo; 2) de como se mostra aos outros; 3) do ser enquanto pertencente a uma sociedade e; 4) de uma experiência que se dá a partir de seu meio cultural.

Figura 29 – As perspectivas de cada fenômeno a partir dos quatro quadrantes do *Kosmos*

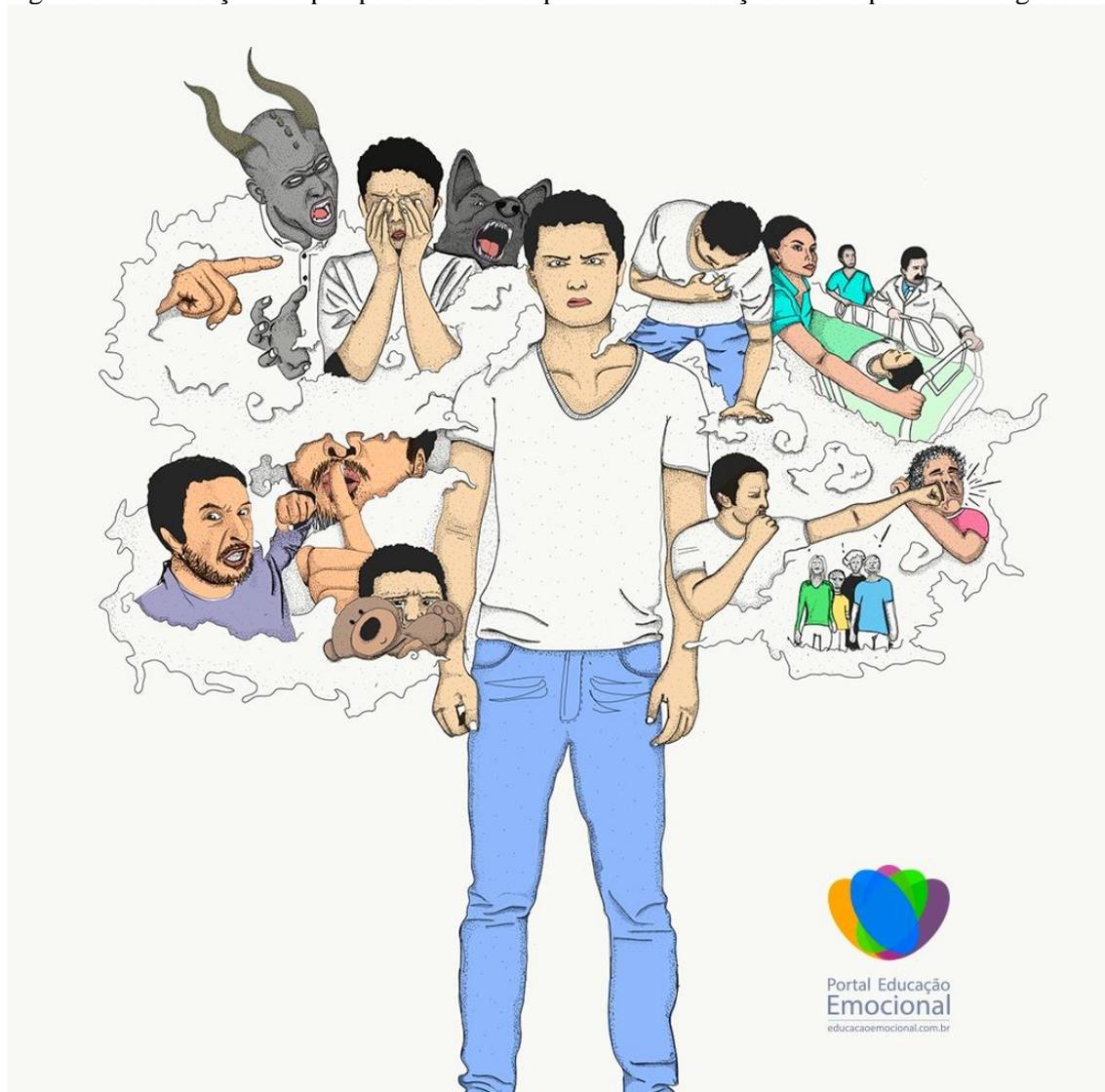


Fonte: A autora (Adaptado de WILBER *et al.*, 2011, p. 95).

A interpretação da figura ajuda a compreender como cada evento manifesto pode ser visto a partir de quatro formas diferentes e por perspectivas internas e externas, individuais e coletivas, carregando informações que, embora distintas, estão inter-relacionadas e são igualmente importantes.

Para iniciar o detalhamento da teoria wilberiana, desenvolvemos a ilustração da [Figura 30](#) sobre a emoção *raiva*, que ajuda a traduzir a explicação eminentemente teórica do SOI, mostrando de que maneira as emoções precisam ser compreendidas como capazes de influenciar a vida dos seres humanos como um todo.

Figura 30 – Ilustração das perspectivas de compreensão da emoção raiva a partir da integralidade



Fonte: A autora com ilustração de Bruno Maranhão (2018).

A Figura 30 foi inspirada no mapa integrado proposto por Ken Wilber, que na prática possibilita estabelecer uma relação multi/inter/transdisciplinar com o fenômeno da emoção e sua complexidade na vida dos sujeitos considerando seus diferentes níveis de manifestação. Tanto a emoção que nós mesmos sentimos quanto a que percebemos no outro tornam-se passíveis de uma observação singular e plural, ou seja, que considere as dimensões subjetivas, objetivas, intersubjetivas e interobjetivas. O mapa integrado também relaciona como cada dimensão afeta e altera a outra, ocorrendo juntamente com ela.

O que é integral não pode ser reduzido às suas partes sem ser desfeito. Essa premissa vale para todos os seres humanos. Didaticamente, a figura acima nos permite visualizar tais inter-relações e nos propõe questionamentos, como por exemplo: de que maneira alguém

assombrado por traumas psicológicos (representados pelas imagens do demônio e do lobo) e que não consegue conviver com suas próprias sombras lida com adversidades? Como uma criação, por vezes, repressora e marcada por castigos físicos (o homem de barba fazendo sinal de silêncio e prestes a dar um soco), e que não dá aos homens nem o direito de chorar (a criança escondida atrás do urso de pelúcia) provoca reações nos momentos de tensão da vida adulta? Quantos não sofrem de estresse físico e desenvolvem problemas de saúde em virtude disso (o homem tendo um ataque cardíaco e sendo socorrido)? Como todas essas questões afetam os relacionamentos? Quantos sujeitos no ambiente escolar não parecem querer resolver os conflitos sempre de modo agressivo?

Indagações assim exemplificam como as emoções se manifestam na vida dos indivíduos a partir da relação consigo mesmos e de como se mostram aos outros, enquanto seres pertencentes a uma sociedade e a partir de seu meio cultural. Esses são os *hólons* do mapa integrado, que podem ser comparados e relacionados entre si, numa representação multidimensional, sendo considerados a partir da ênfase dada a cada corrente científica: neurológica-comportamental, psíquica, antropológica e construtivista social.

Na sequência, apresentamos brevemente cada uma delas e, em seguida, fazemos um exercício experimental de análise de um fato ocorrido em uma escola brasileira utilizando cada uma dessas lentes.

5.1.3.1 Ênfase neurológica-comportamental

As expressões das emoções pelo corpo físico, incluindo os modos de comportamento (linguagem verbal, expressões faciais, tom de voz e movimentos do corpo) e os aspectos neurofisiológicos (informações de alteração dos batimentos cardíacos, sudorese, padrão respiratório, tremores, registros de sinapses dos neurônios), podem ser observadas empiricamente. No mapa do SOI são apontadas no quadrante superior direito (QSD) e na ilustração ([Figura 30](#)) pela parte que mostra o socorro médico.

O QSD representa como enxergamos o evento individual de fora, ou seja, por meio do comportamento físico, dos componentes materiais, do corpo concreto. É onde estão os comportamentos, o organismo, o corpo/energia (WILBER *et al.*, 2011), que são correlatos objetivos ou exteriores dos estados de consciência interiores cuja linguagem é a dos objetos

(ISTO), relatos de terceira pessoa, “[...] objetivos de fatos científicos a respeito do organismo individual” (WILBER, 2007, p. 79). Podemos nos referir a ele de modo objetivo. Carrega uma abordagem representativa, proposicional ou de correspondência, pois busca a relação do fenômeno com um fato objetivo, observável empiricamente (WILBER, 2011). É a visão na qual se amparam a medicina tradicional ocidental e as neurociências, que dá margem às explicações de como o corpo se comporta em reação aos fenômenos.

Como exemplo de pesquisador que muito tem contribuído para a compreensão da perspectiva individual e exterior das emoções, citamos o norte-americano Paul Ekman (1934–), que descobriu, ao realizar uma pesquisa intercultural em diferentes regiões do mundo, que sete emoções possuem expressão facial distinta e universal: tristeza, raiva, surpresa, medo, aversão, desprezo e felicidade. Ele codificou os movimentos musculares de mais de mil expressões no rosto no reconhecido Sistema de Codificação da Ação Facial (FACS), que é muito utilizado em investigações policiais. Citamos também o português António Damasio (1944–), pesquisador neurocientífico contemporâneo radicado nos Estados Unidos e professor da Universidade do Sul da Califórnia (onde dirige o Instituto de Cérebro e da Criatividade), cujos estudos incidem sobre o papel central que as emoções desempenham no armazenamento de informações e no processo de tomada de decisão, e preconizam uma abordagem que recupera a dicotomia corporeamente, apresentando a emoção como um processo formativo vital do julgamento racional e postulando que tal separação é um sinalizador de mau funcionamento do organismo.

No Brasil, destacam-se pesquisadores da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), os neurologistas Mauro Muskat e Sueli Rizzutti, que estudam como o campo das neurociências pode enfrentar os desafios de construir interfaces com as demais áreas do conhecimento para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento humano, desde o nível celular até o nível social.

5.1.3.2 *Ênfase nas bases psíquicas*

Essa ênfase trata da compreensão do fenômeno da emoção pela relação profunda com aspectos subjetivos da mente, pela geração de pensamentos relacionados ao sentir e pelo processo de autoconhecimento. Incluída no quadrante superior esquerdo (QSE), compreende pela linguagem em primeira pessoa do singular (EU) a intencionalidade, as sensações, os pensamentos e sentimentos. Na ilustração (Figura 30), trata-se do demônio de chifres e do lobo.

É o quadrante que ajuda a entender o *self* e a consciência, e as realidades subjetivas de cada situação, o que significa a parte psicológica, os pensamentos e estados meditativos (WILBER *et al.*, 2011). “A linguagem desse quadrante é a linguagem do eu: relator na primeira pessoa do fluxo interior de consciência. Essa é também a sede da estética, ou a beleza que está no ‘eu’ observador” (WILBER, 2007, p. 78). Comporta um tipo de verdade que não pode ser compreendida a não ser pela veracidade, pela sinceridade, pela integridade com a qual se relata o próprio estado interior (WILBER, 2011). Responde a perguntas de caráter psicológico, tais como: o que estou sentindo? O que eu quero? O que estou experienciando? O que me motiva? O que faz sentido para mim? Abriga visões de mundo e filosofias de vida que são invisíveis aos outros.

Entre os pesquisadores que ajudam a elucidar esse mundo interior individual, destacamos o psicólogo e psiquiatra suíço Carl Gustav Jung (1875–1961), fundador da Psicologia Analítica e formulador dos conceitos de tipos psicológicos e individuação, cuja atribuição de valor aos processos de simbolização contribui para a perspectiva integral de educação das emoções, visto que a complexidade do pensamento junguiano é regida por uma lógica que integra os elementos em uma relação, ao mesmo tempo, de complementaridade e de antagonismo.

No Brasil, professores e pesquisadores da Psicologia Transpessoal, como o professor da Universidade Federal de Pernambuco e coordenador do Núcleo de Educação e Espiritualidade na Pós-Graduação do Centro de Educação Aurino Lima Ferreira, contribuem estudando as emoções como contributivas ao processo de desenvolvimento humano.

Pela ótica transpessoal, existe uma integração das emoções com o corpo, a mente, o mundo social e a dimensão espiritual. Nesse sentido, a Psicologia Transpessoal valoriza as dimensões subjetivas que tratam dos sentidos da vida e ajuda o sujeito a se auto-organizar e se mover no mundo de forma mais amorosa, compassiva e solidária (FERREIRA *et al.*, 2018).

5.1.3.3 Ênfase construtivista social

Essa ênfase aborda os relacionamentos interpessoais e as consequências da (falta de) regulação emocional e do desenvolvimento das habilidades sociais. Apontada no quadrante inferior direito (QID), abriga as perspectivas sociológicas, político-econômicas e ambientais

que podem ser observadas e mensuradas empiricamente. Na Ilustração (Figura 30) é representada pela briga de socos e pelas pessoas que olham.

O QID faz referência à dimensão social e ao ambiente em que o indivíduo está inserido, às formas exteriores e materiais dos componentes culturais. É o espaço do sistema, do ambiente e da tecnologia (WILBER *et al.*, 2011). A linguagem desse quadrante é como a do indivíduo objetivo (ISTO) (WILBER, 2007). Permite a observação dos comportamentos de grupos, de comunidades, das estruturas sociais. A “verdade”, nessa perspectiva, está no entrelaçamento de processos empíricos e observáveis num encaixe funcional (WILBER, 2013). Ampara estudos da Sociologia e de Ciências Políticas e Econômicas na tentativa de entender como o indivíduo se encaixa no sistema social e como estão organizadas as forças de produção e os modelos geopolíticos, por exemplo.

Essa abordagem realça que é na vida em sociedade que os aspectos neuronais, fisiológicos e psíquicos se misturam e preparam o ser humano para a ação, manifestando a influência das emoções e o nível de regulação emocional. Evidencia também a relevância da discussão do papel das emoções na criação, na manutenção e na dissolução de relacionamentos entre os sujeitos.

Estudos como os do filósofo, sociólogo e educador chileno Juan Casassus, que foi pesquisador da UNESCO por 25 anos, do pesquisador da Universidade da Coreia do Sul Johnmarshall Reeve (1959–), que investiga estilos motivadores de professores e o envolvimento de alunos nos processos de aprendizagem, e da pesquisadora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) Marieze Rosa Torres, líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociabilidades e Sensibilidades Urbanas (CNPQ/UFBA) e membro do Grupo de Pesquisa Antropologia e Sociologia das Emoções (UFPB), ajudam a apontar que a dimensão construtivista social traz à tona a responsabilidade que cada indivíduo tem em relação aos próprios anseios e atos praticados para satisfazê-los. Na ausência de conhecimento sobre a emocionalidade, fica mais difícil adquirir e executar competências que estejam de acordo com as normas sociais, como cooperação, respeito e não inclinação a posicionamentos preconceituosos, racistas, xenófobos e misóginos.

5.1.3.4 Ênfase antropológica

Apontada no quadrante inferior esquerdo (QIE), essa ênfase considera as bases históricas para o estabelecimento de crenças e costumes emocionais. Inclui uma percepção intrassubjetiva e coletiva que atua como um pano de fundo, uma base que dá sentido e limites aos pensamentos e às ações. É um espaço de contextos como a linguagem, do qual não se pode distanciar por completo, e local do sentido compartilhado, dos relacionamentos, da compreensão mútua (WILBER *et al.*, 2011). Na ilustração (Figura 30), é representada pelo homem de barba prestes a dar um soco, fazendo sinal de silêncio, pela criança com medo se escondendo atrás do bicho de pelúcia e pela ressonância compartilhada entre os relacionamentos.

A esse quadrante interessam não a veracidade ou o encaixe funcional, mas a imparcialidade, a retidão, a bondade e a justiça; trata-se de um modo de encaixe cultural e de reconhecimento mútuo (WILBER, 2011). “A linguagem deste quadrante é a da segunda pessoa no plural (NÓS) ou a linguagem do eu-tu, que envolve entendimento mútuo, equidade e bondade” (WILBER, 2007, p. 79).

O entendimento do fenômeno emocional a partir dos aspectos culturais é alvo na contemporaneidade de pesquisadores da área da Antropologia, que ainda percebem uma dicotomia entre o individual e o coletivo, como aponta a professora alemã Birgitt Röttger-Rössler (2008). Por outro lado, as pesquisadoras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro Claudia Barcellos Rezende e Maria Cláudia Coelho buscam tratar da capacidade de interferência das emoções nas relações de poder (REZENDE; COELHO, 2010).

Em suma, cada quadrante do Kosmos nos dá evidências suficientes de que nenhum deles pode ser reduzido aos outros, porque cada “pensamento ‘individual’ é, na verdade, um fenômeno que intrinsecamente possui (pelo menos) esses quatro aspectos – intencional, comportamental, cultural e social” (WILBER, 2011, p. 25). Todos os quadrantes interagem mutuamente.

Na explicação do SOI, Wilber separa os lados dos quadrantes em direito-esquerdo ou exterior-interior e superior-inferior ou individual-coletivo para elucidar didaticamente como, ao longo da história, as teorias gerais de desenvolvimento geralmente caíram em abordagens dicotômicas, por exemplo: idealismo X materialismo, introspecção X positivismo, hermenêutica X empirismo. Mas ressalta que, embora as abordagens sejam aparentemente

conflitantes, na verdade não o são. O mapa wilberiano se propõe a incluir cada uma delas numa coalizão livre de subordinações e reducionismos, visto que a sociedade não é meramente um conjunto de indivíduos agrupados e que tampouco se pode esquecer que o social também tem uma dimensão interior e outra exterior.

Desse modo, os quadrantes localizados no lado esquerdo são como uma lente voltada para o interior do *hólon*, cujos fenômenos só podem ser vistos por meio da introspecção e da interpretação. De modo singular, é a consciência no ser humano, o que sente, intui e pensa, incluindo, por exemplo, amor, inveja e compaixão. De forma plural, é o resultado de sua imersão cultural, de sua visão de mundo, da percepção interna do grupo ao qual pertence, o que inclui seus valores comuns e sentimentos compartilhados. Essa contextualização, que dá valor às influências da vida em comunidade, é uma contribuição da pós-modernidade.

Já os eventos do lado direito são como um espelho do *hólon*, seu exterior, cujos fenômenos podem ser vistos com os sentidos e ser observados por uma terceira pessoa de forma objetivada. Singularmente, fazem referência aos modos de comportamento e de expressão, como por exemplo o corpo concreto e as estruturas do nosso DNA. Do ponto de vista plural, são as formas e os comportamentos externos do grupo ao qual o indivíduo pertence e sua vida social, como os hábitos profissionais e de lazer, as interações em sistemas e os grupos culturais (WILBER, 2006, 2010; WILBER *et al.*, 2011).

Elas não estão empilhadas umas sobre as outras, nem do lado umas das outras, nem inter-relacionadas em uma longa sequência de sistemas. Elas são, literalmente, dimensões equivalentes (porém, não idênticas) de cada ocasião. Cada ocasião surge e evolui quatro vezes. (WILBER, 2006a, p. 188)

Esse raciocínio contrapõe-se ao de visões holísticas que interpretam os *hólons* sociais como sendo meras composições, agrupamentos ou sobreposições de *hólons* individuais, pois, embora os organismos sejam feitos de células, as sociedades não são feitas de organismos do mesmo modo. A diferença crucial está no que o autor chama de tetrassurgimento, ou seja, os quadrantes surgem todos juntos, ao mesmo tempo, e não um sobre o outro ou um ao lado do outro. Não existe singular sem o plural, nem o interior sem o exterior. “O individual e o social são plenos, por si, e inextricavelmente interconectados: eles surgem e se coordenam, os quatro ao mesmo tempo, como dimensões mútuas de cada ocasião, em toda sua extensão” (WILBER, 2006a, p. 193).

Apesar de a Educação dar valorização extrema para a racionalidade desde a Era Moderna até os dias de hoje, as emoções nunca estiveram fora da escola. Isso seria impossível, pois um ambiente feito de seres humanos não pode nem consegue deixar emoções e sentimentos

de lado como se um dispositivo permitisse somente a entrada da parte racional dos indivíduos que o frequentam. Porém, o ensino sobre o manejo das emoções e o desenvolvimento de habilidades que levem o indivíduo a um processo de conhecimento e de autoconhecimento que lhe permita se relacionar melhor em sociedade é assunto recente no campo educacional.

5.1.3.5 *Exercício de compreensão da integralidade do fenômeno emocional a partir de um fato ocorrido em escola pública*

Após a leitura de uma reportagem sobre a agressão sofrida por um professor em uma escola pública de São Paulo no final do ano de 2017 (Quadro 10), ensaiamos a visualização das influências dessas quatro lentes pelas quais se pode enfatizar a emoção e sua importância para a prática pedagógica.

Quadro 10 – Reprodução de reportagem sobre professor agredido durante a aula

Aluno dá soco em rosto de professor em escola da Zona Sul de SP

Secretaria Estadual de Educação disse que abriu averiguação e que fato é ‘lamentável’

Por Paula Paiva Paulo, G1 SP

01/12/2017 16h50 - Atualizado 01/12/2017 21h47

Um aluno deu um soco e um chute em um professor na Escola Estadual Antônio de Alcântara Machado, na Zona Sul de São Paulo, nesta quarta-feira (29). O aluno tem 20 anos e cursa o 3º ano do Ensino Médio no Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Imagens da agressão viralizaram em redes sociais. O vídeo do episódio tem mais de 170 mil visualizações no Facebook. O professor aparece sentado em uma carteira, e o aluno está de pé na frente dele. Eles discutem, e o aluno dá um soco no rosto do professor, e depois um chute. Os outros alunos da classe pedem para que ele pare com as agressões.

De acordo com a Secretaria de Segurança Pública (SSP), policiais militares que compareceram à escola no dia da agressão, na última quarta-feira (29), foram informados que o aluno bateu no professor após ficar insatisfeito com uma nota.

Segundo a pasta, foi solicitado o exame de corpo de delito para a vítima. O termo circunstanciado foi registrado no 16º DP como lesão corporal e drogas para consumo pessoal sem autorização ou em desacordo, já que foi encontrado um saco plástico com maconha junto com o aluno.

A Secretaria Estadual de Educação disse que a direção da escola chamou os responsáveis do aluno e a Ronda Escolar, da Polícia Militar, que registrou a ocorrência. Em nota, a secretaria também informou que “prestou todo o apoio ao professor para que pudesse fazer o boletim de ocorrência e o exame de corpo de delito”.

A pasta informou ainda que “há um estudo das vulnerabilidades da escola para traçar estratégias a fim de que fatos lamentáveis como esse não voltem a ocorrer”. A Diretoria de Ensino Centro-Sul, área da escola, disse que “abriu uma averiguação para que supervisores acompanhem o caso”.

Fonte: PAULO, 2017.

Podemos iniciar considerando o ponto de vista do aluno, do professor ou da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo, que são as fontes ouvidas pela reportagem. Nossa escolha foi pensar a partir do docente. O professor, que não teve nome e idade revelados, foi agredido fisicamente porque deu uma nota baixa ao aluno. Apesar dos socos e chutes, ele não reagiu e continuou sentado imóvel em uma cadeira, apanhando, até que outros estudantes viessem.

De imediato, a situação suscita diversas perguntas que tocam em aspectos individuais e coletivos, subjetivos e intersubjetivos do professor: como ele se sentiu? Seu comportamento foi o esperado? Quais são as possíveis consequências psicológicas que ele poderá ter e quanto tempo vão durar? Será que ele sofrerá pressões familiares para abandonar a profissão docente? Vai sentir-se motivado para continuar? Sua formação docente previu situações assim? O que a escola e a Secretaria de Educação podem oferecer a ele como amparo emocional? Ele tenderá a culpar o aluno pela agressividade excessiva ou justificar a atitude com base em informações pessoais? Como será visto pelos colegas na sala dos professores daquele fato em diante? E pelos alunos? Por que ele não se moveu? Como conseguiu apanhar até que houvesse a intervenção de outras pessoas?

Vamos começar a pensar a partir de cada perspectiva, ressaltando sempre que se trata apenas de uma separação didática, cujo objetivo é facilitar a explicação. De nenhuma forma, a partir da visão integral, tais contribuições podem ser consideradas como fatores separados de influência.

A partir das contribuições que dão ênfase aos estudos neurofisiológicos comportamentais, podemos inferir que sua inatividade foi resultante da ligação entre emoções e sentimentos. Talvez o professor tenha pensado que se tentasse se mover seria pior, pois acabaria apanhando mais ainda, ou tenha tentado correr, mas não conseguiu se mover. Qualquer que seja a interpretação da situação, ela leva à ativação de partes cerebrais que desencadearam o comportamento exterior.

Os sinais das imagens processadas tornam-se disponíveis a várias regiões do cérebro. Algumas dessas regiões estão relacionadas à linguagem, outras ao movimento, outras a manipulações que constituem o raciocínio. A atividade em qualquer uma dessas regiões leva a várias respostas: palavras com que podemos nomear um objeto, rápidas evocações de outras imagens que nos permitem concluir algo a respeito de um objeto etc. É importante o fato de que sinais de imagens que representam determinado objeto também vão para regiões capazes de desencadear tipos específicos de reação emocional em

cadeia. Esse é o caso da amígdala, por exemplo, em situações de medo, ou do córtex pré-frontal ventromediano em situações que causam compaixão. (DAMASIO, 2011, p. 94-95)

O medo do docente diante da situação pode ter sido tão grande que afetou os recursos cognitivos e provocou uma paralisação muscular. Ficar paralisado de medo não foi uma reação autoprotetora, pois caso outros alunos não tivessem impedido as agressões o professor poderia ter sofrido lesões físicas sérias. Entretanto, qual outro comportamento ele poderia ter tido? Será que ele pensou em bater no aluno?

Não há como saber. Mas estudos neurocientíficos sobre aprendizagem buscam compreender o funcionamento cerebral dentro da perspectiva educacional para delimitar como se dá a produção de um comportamento autônomo e motivado a partir da integração, do armazenamento e da manipulação das informações no organismo. Tal perspectiva trata o fortalecimento da identidade pessoal como o principal fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem (MUSKAT; RIZZUTTI, 2017).

Embora o foco de tais pesquisas esteja principalmente direcionado ao desenvolvimento da criança e do adolescente, podemos levantar questionamentos sobre a formação da identidade pessoal do próprio professor. Para Muskat e Rizzutti (2017), o sentido de identidade é construído lentamente em cada fase do ciclo de desenvolvimento neurofisiológico e social. Seus atributos e associações são frutos de combinações de diversos fatores, positivos ou negativos, obtidos nos relacionamentos familiares e nos sistemas culturais que podem ser reforçados por “[...] modelos pedagógicos pouco flexíveis e autoritários” (MUSKAT; RIZZUTTI, 2017, p. 116).

Nesse caminho, percebemos que existem outras forças internas que naquela ínfima fração de tempo também incidiram na tomada de decisão entre correr ou ficar parado, bater ou defender-se. Ekman (2011, p. 131) sugere:

Frequentemente, o que nos motiva a controlar nossa raiva, impedindo que ela cresça e se transforme em fúria, é o compromisso de manter o relacionamento com a pessoa de quem sentimos raiva. Quer seja nosso amigo, empregador, empregado, cônjuge ou filho, independentemente do que a pessoa fez, acreditamos que podemos prejudicar de modo irrevogável nosso relacionamento com ela se não controlarmos nossa raiva.

Aspectos menos visíveis e mensuráveis do que as reações físicas, tais como o compromisso de manter um relacionamento com o outro, necessitam de um novo grau de complexificação. Aos aspectos comportamentais e neurofisiológicos devemos unir a dimensão psíquica, percebendo o peso da influência da busca de sentido que o professor trilha na vida

pessoal e profissional e de sua personalidade. É preciso considerar que existe uma relação intrínseca e indissociável entre os aspectos subjetivos da mente levando intencionalidade ao modo de sentir, pensar e agir.

Esse mergulho no inconsciente nos leva a citar, ainda que com brevidade, as contribuições junguianas de individuação e dos tipos psicológicos. Individuação quer dizer tornar-se um ser único por meio do desenvolvimento da personalidade individual, situando o homem em seu tempo e lugar, mas também tendo como meta a realização de suas qualidades coletivas. Ela não leva ao isolamento, mas a um relacionamento coletivo mais intenso com sua existência (JUNG, 1976).

Qual é o tipo de relacionamento que o professor agredido tem consigo mesmo? Ele tem satisfação ou insatisfação pessoal? O docente sente-se completo no exercício da profissão? Ou está no ofício por falta de opções melhores? Está realizando um sonho ou sobrevivendo a uma tormenta? Em razão de sua importância, o processo de individuação já foi apresentado como princípio basilar para a dimensão normativa educacional.

[...] o sujeito particular tenderá a sentir-se menos dividido; reconhecerá, a cada vez com maior clareza, que muitos dos obstáculos, ameaças e oposições, que antes costumava localizar na exterioridade, eram grandemente deformados por suas próprias projeções, hábitos mentais arraigados e pela falta de intimidade para consigo mesmo. Desse modo, muitas das obstinadas oposições “eu-mundo”, “sujeito-objeto”, passam a se fragilizar, permitindo ao sujeito particular experimentar um sentido paulatino de maior inteireza e integridade – surge, assim, a ideia de uma unificação progressiva consigo mesmo ou uma *individuação*, compreendida como o processo de superação contínua das diversas cisões interiores, o que permite que se dissipem muitas das oposições antes consideradas como conflito. Por outro lado, a realização progressiva da individuação também se articula com o fortalecimento do princípio da igualdade, na medida em que o indivíduo, pela sua própria trajetória, pode reconhecer no outro a mesma possibilidade de pacificação e unificação consigo mesmo. (POLICARPO JR.; RODRIGUES, 2010, p. 101, grifo dos autores)

A ênfase nas bases psíquicas dá destaque ao mais profundo autoconhecimento, à busca nas reservas da mente por imagens que permitam estabelecer um relacionamento significativo com o mundo e atribuir sentido à vida. É uma forma de desenvolver a capacidade de conectar-se consigo mesmo e com o outro dentro da teia de complexidade das relações intra e interpessoais. Não elimina a dimensão singular nem a plural; ao contrário, enreda-se num movimento de complementaridade, unindo-as. Jung (1976) postulou que a formação do inconsciente é resultado de materiais que ultrapassam os limites da educação recebida da criação familiar, da moral ou do ambiente social e histórico, incluindo formas e imagens comuns primordiais, arcaicas e universais a todos os povos.

O estudo dos arquétipos unido aos modos de comportamento levou a outro conceito junguiano que nos ajuda a pensar sobre a reação do professor, os tipos psicológicos. Os tipos referem-se aos modos típicos individuais de lidar com as demandas do interior (psique) e do exterior (comportamento). O tipo extrovertido é fortemente influenciado pelo meio e, por isso, mais sociável. Já na atitude introvertida, a maior influência advém das necessidades interiores.

Todos nós sabemos que cada indivíduo se orienta de acordo com os dados que o mundo exterior lhe fornece. Contudo, observamos que isso acontece de um modo mais ou menos decisivo. O fato de que está fazendo frio lá fora impele uma pessoa a vestir um casaco, enquanto outra acredita, fiel ao seu propósito de enrijamento físico, que pode prescindir de qualquer proteção especial. [...] O primeiro orienta-se de acordo com os dados exteriores, ao passo que o segundo prefere manter um ponto de vista que se interpõe entre ele e o objetivamente dado. (JUNG, 1976, p. 389-390)

Embora os dois mecanismos estejam presentes em todos os indivíduos, a predominância de um ou de outro é determinada tanto pelas circunstâncias externas, as pressões do meio, como pelas pulsões subjetivas, ou seja, a psique individual (JUNG, 1976). Não sabemos dizer se o professor agredido é uma pessoa tímida ou extrovertida, pois a reportagem não fala disso. Porém, dada a complexidade da integralidade humana, é lícito afirmar que sua personalidade típica exerceu influência na sua reação emocional, no seu comportamento e provavelmente também no significado que ele atribui ao exercício da docência.

Não temos como elencar todas as reais razões pelas quais ele não tentou parar as agressões. Pode ser que tenha ficado paralisado de medo ou que tenha uma personalidade mais influenciada pelas suas necessidades interiores. Se introvertido, pode ter pensado no quanto poderia comprometer sua meta de realização coletiva caso tivesse sucumbido para a agressividade. Tal lente permite apontar para a necessidade de ver o educador imerso em um processo relacional complexo que inclui sua própria identidade e personalidade, e acrescentar a isso o contexto formativo para melhor compreender a manifestação das reações emocionais.

Além disso, pela ótica transpessoal é necessário problematizar se o professor estava preparado para identificar os padrões emocionais que dificultam seu próprio processo de crescimento e se algum tipo de conhecimento, vivência ou experiência o levou a incluir a dimensão espiritual naquele momento de conflito. O mais provável é que não, pois, como apontam os trabalhos de Mazon, Carlotto e Câmara (2003), Neves e Silva (2006), Mariano e Muniz (2006), Gomes e Brito (2006), Gomes *et al.*, 2010, Pocinho e Perestrelo (2011), Costa *et al.* (2013) e Silva *et al.* (2015), a formação de professores não considera a integralidade dos sujeitos, levando-os a conviver com um mal-estar em ser/estar professor como tido como

natural da profissão, lidar com problemas indisciplinados, ter dificuldades de relacionamento com os colegas e padecer de esgotamento físico e psíquico.

É preciso refletir que a meta da educação é a plena humanização também do ser que educa.

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 ressignificar 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 in RÖHR, 2010, p. 155)

Não há coerência em solicitar ao professor que influa no aprendizado integral do aluno sem lhe oferecer condições para que se desenvolva plenamente. Se o educador não estiver vivenciando essa transformação em si mesmo não conseguirá transmitir valores transpessoais como solidariedade, compaixão e amorosidade, porque essa incoerência será vivenciada por ele e percebida pelos outros sujeitos no ambiente escolar. E a compreensão apenas cognitiva desses valores não é suficiente. Dessa forma, concordamos com pesquisadores que defendem que a formação dos professores deve ser o primeiro passo e condição indispensável para influenciar positivamente o clima emocional da escola e para que desenvolvam atitudes de cuidado consigo e com os outros, considerem diferentes respostas afetivas como estratégias relacionais e sintam-se parte integrante e responsável pela qualidade do meio em que vivem (GONSALVES, 2015).

Esse contexto no qual o docente está inserido traz à tona uma série de perspectivas que também têm reverberação na geração e expressão das emoções que têm sido enfatizadas por lentes coletivas, como a construtivista social e a antropológica. Ambas discutem de que maneira, na vida em sociedade, os aspectos neuronais, fisiológicos e psíquicos se misturam e preparam o ser humano para a ação, manifestando a influência das emoções e o nível de regulação emocional, e espelham as bases históricas, as crenças e os costumes emocionais.

O realce sociológico evidencia a relevância da discussão do papel das emoções na criação, na manutenção e na dissolução de relacionamentos entre os sujeitos. Olhando para o caso da agressão, caberia perguntar, por exemplo, como ficará o clima em sala de aula dali em diante. Como os outros alunos relatarão o caso para a direção ou para as autoridades, se for o caso? O professor forçará o aluno a se afastar das aulas? São questões intrínsecas às relações interpessoais e, que pautam a abertura para o estabelecimento de inveja, ciúme, culpa, vergonha, ternura, orgulho e admiração, entre outras emoções ditas secundárias que permeiam as interações coletivas.

[...] para a posição construcionista social, as emoções não são distinguíveis pelos seus correlatos sensoriais; estes, ao contrário do que propõem os biossociais, fornecem apenas certos indícios ou “sinais”. Não existindo tal dado “objetivo”, e determinante, a definição das emoções passa a depender das *interpretações subjetivas* dos atores. Estas interpretações são, por sua vez, construídas pela vida social; isto é, dependem do aprendizado, da convivência e das experiências concretas individualmente experimentadas. (TORRES, 2009, p. 188, grifo do autor).

Ou seja, como o contexto no qual o indivíduo convive é indissociável e constituinte de sua subjetividade, não se pode desprezar que é a partir dessa base múltipla que os estímulos e a expressividade das suas emoções são erigidos. Por exemplo, para compreender o que levou o professor agredido a reagir de modo passivo ao ataque do aluno é necessário observar o que constitui um insulto naquele ambiente em que estavam e como a realidade no seu entorno se modifica a partir das manifestações raivosas (TORRES, 2009). Será que agressões desse tipo eram corriqueiras na escola? Ou que o professor já tinha sido vítima de outros alunos em uma instituição diferente?

No ângulo dos estudos antropológicos sobre a emocionalidade, as bases históricas e culturais para o estabelecimento de crenças e costumes emocionais são consideradas prioritárias. Essa ênfase nos levaria a questionar as causas mais pessoais que levaram o professor a não reagir enquanto apanhava. Teria sido aquela situação absurda demais ou corriqueira em sua história de vida? A criação familiar do docente ou sua religião podem ter influenciado seu modo de agir?

A antropóloga alemã Birgitt Röttger-Rössler sugere que nas pesquisas com ênfase antropológica a emoção não deve ser entendida como um fenômeno estático, como condição interna, mas como processo relacional no qual fatores culturais, sociais, individuais e biológicos interagem com o mesmo peso (RÖTTGER-RÖSSLER, 2008). E que, nesse sentido, contribui para o conhecimento da dimensão emocional nos processos formativos conhecer as características dos fenômenos na complexidade do sistema social.

A contribuição para a elucidação da dialética bio-cultural que a antropologia pode empreender consiste na descoberta da especificidade cultural de fenômenos emocionais. A antropologia deveria tentar demonstrar como as culturas trabalham o sistema afetivo instalado no organismo humano a ponto de fazer dele complexos sistemas sociais de informação. (RÖTTGER-RÖSSLER, 2008, p. 182)

Em outras pesquisas (REZENDE; COELHO, 2010) vemos que a ênfase antropológica também ajuda a problematizar o ato de tomar certos elementos como verdades e apresentá-los repetida e irrefletidamente nas relações com outros indivíduos, grupos de pessoas e comunidades, sem pensar nas razões que levam a isso.

A convicção de que os sentimentos têm uma natureza universal faz parte do senso comum ocidental, que os considera um aspecto da natureza humana marcado pelas ideias de “essência” – no sentido de uma universalidade invariável – e de “singularidade” – como algo que provém espontaneamente do íntimo de cada um. Fazer uma “antropologia das emoções” é colocar em xeque estas convicções, tratando-as como “representações” de uma dada sociedade; construir as emoções como um objeto das ciências sociais e inseri-las no rol daquelas dimensões da experiência humana as quais, apesar de concebidas pelo senso comum como “naturais” e individuais” – a exemplo da sexualidade, do corpo, da saúde e da doença etc. –, estão muito longe de serem refratárias à ação da sociedade e da cultura. (REZENDE; COELHO, 2010 p. 4).

No Brasil, o senso comum tende a considerar o docente como um profissional de vocação missionária, incluindo a associação comum com a baixa remuneração, o perdão aos atos ofensivos e as cargas exaustivas de trabalho. Como chegamos a esse ponto e, principalmente, o que devemos fazer para que essas crenças se modifiquem são problemas atuais que a ênfase antropológica pode ajudar a solucionar.

Rezende e Coelho (2010) problematizam três pontos de tensão nos estudos antropológicos sobre as emoções: o reforço da dicotomia entre natureza-cultura quando deveria haver um reconhecimento da suscetibilidade dos sentimentos ao contexto cultural; a emoção como um estado individual ou social, num dilema característico das Ciências Sociais que visa a superar as diferenças de percepção entre sujeito e observador; e o contextualismo. Em conjunto, tomando como base este último item, as autoras apresentam a emoção como detentora de um potencial micropolítico capaz de interferir nas relações de poder.

A emoção não seria apenas um construto histórico-cultural; a emoção seria algo que existiria somente em contexto, emergindo da relação entre os interlocutores e a ela sempre referida. É nesse sentido que se pode falar de uma “micropolítica da emoção”, ou seja, de sua capacidade para dramatizar, reforçar ou alterar as macrorrelações sociais que emolduram as relações interpessoais nas quais emerge a experiência emocional individual. É assim, então, que as emoções surgem perpassadas por relações e poder, estruturas hierárquicas ou igualitárias, concepções de moralidade e demarcações de fronteiras entre os grupos sociais. (REZENDE, COELHO, 2010, p. 70)

Para as autoras, o contextualismo provoca uma preocupação dupla ao mostrar como a significação das emoções pode variar dependendo das circunstâncias e das diferentes formas de expressividade dos afetos. Isso nos sugere olhar para o exercício em questão e pensar de quem é o poder nessa relação entre professores e alunos. A raiva desregulada do estudante e a agressividade podem lhe garantir uma posição de poder diante do professor?

Por fim, através dessas lentes multidimensionais para mapear a complexidade do fenômeno da emoção em uma situação cotidiana em ambiente escolar, lamentamos que nos

processos educacionais vigentes não se valorize devidamente o autoconhecimento da dimensão emocional e de sua influência na relação adaptativa ao mundo. As vivências interiores são desconsideradas ou tratadas como patológicas por uma pedagogia que privilegia o pensamento lógico e as capacidades técnicas em detrimento das emoções e sentimentos, o que leva ao consequente alijamento de suas reverberações na dimensão exterior, reduzindo o sujeito aos aspectos biológicos, que são muito importantes, mas não dão conta da complexidade humana.

Trataremos agora da necessidade de alinhar os projetos formativos de educação emocional com a transdisciplinaridade.

5.1.4 Quarta base da EEI: O alinhamento com paradigmas educacionais transdisciplinares

O olhar disciplinar especializado trouxe grandes avanços científicos e tecnológicos ao basear-se na física clássica. No entanto, a separação entre sujeito e objeto utiliza uma lógica de exclusão ao dirigir-se somente a uma parte e não ao todo, desprezando a interação e a complementaridade que também são essenciais na práxis pedagógica. Além disso, ao se considerar a realidade como unidimensional e apoiar-se na racionalidade, deixa-se de captar e explorar o que está ao mesmo tempo entre, através de e além das disciplinas (MELLO, 2001).

Por isso, como quarta base da EEI colocamos a necessidade de alinhamento aos paradigmas educacionais transdisciplinares. As três bases anteriormente apresentadas nos conduzem a uma relação metodológica com processo de ensino-aprendizagem que também seja fruto de uma combinação dinâmica, não linear, relacional, não prescritiva, não determinista e fundamentada em aportes sociais, históricos, geográficos, linguísticos, afetivos, biológicos e espirituais (FERREIRA, 2016).

Entendemos por transdisciplinaridade o conceito adotado pelo Centro de Educação Transdisciplinar (CETRANS) a partir do I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado em Arrábida, Portugal, em 1994, e do I Congresso Internacional, realizado em Locarno, Suíça, em 1997, ambos organizados pelo Centre International de Recherches et d'Études Transdisciplinaires (CIRET) de Paris e pela UNESCO. “Toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar” (CETRANS, 1994, Art. 1¹⁴).

¹⁴ CETRANS. **Carta da transdisciplinaridade**. 06 nov. 1994. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

A transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do ocidente e do oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade. (CETRANS, 1994)

Essa conceituação foi ampliada na Mensagem de Vila Velha/Vitória no ano de 2005:

A Ação Transdisciplinar propõe a articulação da formação do ser humano na sua relação com o mundo (ecoformação), com os outros (hetero e co-formação), consigo mesmo (autoformação), com o ser (ontoformação), e, também, com o conhecimento formal e o não formal. Procura uma mediação dos conflitos que emergem no contexto local e global, visando à paz e à colaboração entre as pessoas e entre as culturas, mas sem desconsiderar os contraditórios e a valorização de sua expressão. (CETRANS, 2005)

Faz-se necessário discutir a interconexão e a inter-relação dos elementos pedagógicos e humanos ao conceber uma proposta de educação emocional voltada à humanização e aprofundar-se nelas. Os componentes dessa complexa teia se retroalimentam de um modo dinâmico e organizado, embora não linear. Fazem-nos perceber que o todo é feito de partes, mas que as partes são elas mesmas também um conjunto e não apenas uma somatória. O paradigma da transdisciplinaridade nos ajuda a abraçar conteúdos e experiências compartilhados e vivenciados no ambiente escolar, “[...] levando em consideração a impossibilidade de dar conta de tudo que tais disciplinas apresentam e carregam, buscando identificar a unidade de conhecimento e de significado (CUNHA, 2016, p. 56-57).

Ao considerar a transdisciplinaridade como base de nossa proposta de EEI, estamos propondo uma nova maneira de ser, de conhecer e de atuar. Trataremos de não desconsiderar nenhuma das partes, nem o todo, nem a rede que os une, muito embora seja uma tarefa bastante desafiadora.

O lugar privilegiado para o exercício do olhar transdisciplinar é aquele onde nos encontramos e nenhum outro. É naquilo a que me ligo agora, no convívio, na minha vocação, onde atuo, profissional e não profissionalmente. O olhar transdisciplinar inclui o espaço interior de cada pessoa, o espaço do outro ser humano e da natureza. Seremos continuamente principiantes na desafiadora tarefa de evoluirmos na compreensão, incorporação e implementação desse olhar. A atitude que permeia este olhar se propõe a ultrapassar os imediatismos e incorpora a memória, a imaginação, a intuição racional e intuição essencial (no sentido de transcendência). Sua manifestação competente está vinculada

ao exercício da humildade, da disposição à abertura, da vontade de conhecer, da crítica, do rigor, da generosidade, da inteligência e da bondade. Não existem regras para essa atitude, mas ela aspira o saber e se inspira no saber, pois a expressão mais alta do saber tem o dom de imprimir qualidade às relações. (MELLO, 2001)

Tal visão implica afirmar que a nossa proposta de Educação Emocional Integral não se pretende posicionar como única, verdadeira, definitiva ou a mais certa. Ao contrário, assumimos que existem fatores de influência que interferem no planejamento e na execução passíveis de torná-la transitória, seletiva e até inexecutável, a depender das condições. Porém, ao mesmo tempo isso denota nosso compromisso com o tipo de formação humana que respeita a individualidade dentro da coletividade e é rigorosa para não se deixar levar por visões reducionistas, positivistas, descontextualizadas e não dialógicas.

Enxergamos a Educação Emocional Integral como elemento contribuinte da práxis pedagógica que visa a contribuir para a construção humana do sujeito, entendendo tal conceito a partir da visão de Souza (2012), para quem a ação vai além da prática docente. Configura-se como uma inter-relação entre educandos e educadores de práticas produtoras de conhecimento que auxiliam na compreensão e atuação dos sujeitos com a finalidade de responder adequadamente às demandas do contexto no qual estão inseridos.

Nessa perspectiva, a práxis pedagógica seria condensação/síntese da realização interconectadas da prática docente, prática discente, prática gestora, permeadas por relações de afeto (amores, ódios, raivas...) entre seus sujeitos, na condução de uma prática epistemológica ou gnosiológica que garantiria a construção de conceitos ou dos conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentais e operacionais), de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais na busca de suas intencionalidades conformadas por meio da finalidade educativa e dos objetivos de educação específicos. (SOUZA, 2012, p. 31)

Trata-se de um alinhamento com a perspectiva integral que problematiza a concepção de sujeito formado pelo sistema vigente e a finalidade de sua formação. É um alerta contra estruturas curriculares e de formação de professores cujos conteúdos servem para atender prioritariamente às demandas do mercado laboral. Acreditamos que toda instituição educacional é um espaço de convivência que, em sentido amplo, refere-se ao reconhecimento do outro em sua individualidade. Educadores e educandos são beneficiados ao aprender a praticar o respeito às possíveis diferenças de visões de mundo e de ser humano.

Nesse contexto, concordamos com pesquisadores que têm desenvolvido e aplicado práticas integrativas metodologicamente inovadoras que possam proporcionar vivências

pensadas para contribuir com o desenvolvimento integral, indo além da organização lógica de causa e efeito de atividades pensadas somente para a cognição.

Assim, não existe a possibilidade de realizar um trabalho de Educação Emocional através de uma relação de causa e efeito; o Ser é uma completude, uma totalidade cujas partes se integram e estão implicadas, daí a impossibilidade de isolar um aspecto e trabalhar nele separadamente. Neste sentido, não basta “saber” sobre gratidão ou sobre altruísmo; é preciso vivenciar para abrir o portal do sentir e construir práticas de Educação Emocional transformadoras. (POSSEBON, 2018, p. 14)

Compreendemos que buscam facilitar a solução de problemas e a formação de pensamento crítico, subsidiando tomadas de decisão por meio de uma abordagem colaborativa, mediada ou não pelo uso da tecnologia.

Neste sentido, estudantes e profissionais deixam o papel passivo e de meros receptores de informações, que lhes foi atribuído por tantos séculos na educação tradicional, para assumir um papel ativo e de protagonistas da própria aprendizagem. Isso leva ao desenvolvimento das competências de agilidade e adaptabilidade para que participem, de forma eficaz, de novos contextos de aprendizagem, profissionais e sociais. (FILATRO; CAVALCANTI, 2018)

Caso a tecnologia seja utilizada, a capacidade que fará a diferença é a criatividade (HAETINGER; HAETINGER, 2012), que poderá se constituir numa alternativa metodológica para diminuir as distâncias e propor novas formas de socialização, convidando os sujeitos a conviver com as diferenças de pensamentos e sentimentos dos outros.

O principal instrumento da atividade criativa é a interrelação. A relação criadora entre pessoas com objetivos comuns emana uma mensagem recebida voluntariamente pelos participantes do grupo. Essa arte imaginativa é recebida naturalmente porque a curiosidade está junto com as próprias necessidades psíquicas do educando, de se encontrar e de se realizar. Nessa experiência, os participantes revelam-se uns aos outros e cada um a si mesmo, há uma participação conjunta a partir de objetivos comuns, evitando-se os perigos das falsas lideranças. (HAETINGER; HAETINGER, 2012, p. 28-29)

A escolha de atividades inovadoras e integrativas para o desenvolvimento emocional deve considerar a faixa etária, a quantidade de pessoas participantes, o local, entre outros fatores. O importante, entretanto, é ampliar as interfaces, vencer a prevalência lógico-racional através da cooperação e da intersecção de conhecimentos de diversas áreas do conhecimento e buscar integrar as necessidades individuais e coletivas. O caminho busca reintegrar o ser humano em suas bases naturais para que ele transcenda seus limites e possibilidades na busca de autoformação.

Resumidamente, portanto, a espiritualidade, a multidimensionalidade, a integralidade e a transdisciplinaridade formam a base dessa proposta de EEI porque, apesar de serem categorias

recentes no campo da Educação, buscam contribuir com novos modos de ensinar e de aprender sobre o mundo, sobre si e sobre o outro, auxiliando na compreensão de que o conhecimento sobre o significado de ser humano não se origina somente na racionalidade. Conseqüentemente, auxiliam na proposição do objetivo maior de buscar e cultivar o bem-estar individual e coletivo.

Vamos agora apontar os objetivos básicos dessa proposta de Educação Emocional Integral.

5.2 OBJETIVOS DA EEI: DA ALFABETIZAÇÃO À DECISÃO RESPONSÁVEL

As perspectivas de mundo, de sujeito e de compreensão do fenômeno da emoção e o alinhamento com paradigmas de educação transdisciplinares e transpessoais nos levaram a pensar em referências que devem ser almeçadas no processo de planejamento e implantação de programas baseados na EEI para que seja possível dar sentido à experiência do conhecimento formado e adquirido, gerando identificação e sabendo como utilizá-lo para a autorrealização e o bem-estar comum.

Baseados no percurso da pesquisa-ação e inspirados nos estudos científicos na área educacional de Alzina e Escoda (2007), Alzina, González e Navarro (2015), Antunes (2015), Beauclair (2011), Casassus (2009), Chabot e Chabot (2005), Durlak *et al.* (2015), Ekman (2008), Filatro e Cavalcanti (2018), Garcia e Puig (2010), Goleman e Senge (2015), Haetinger e Haetinger (2012), Mendes (2016), Morin (2011), Possebon (2018); Prette e Prette (2008) e Weil e Tompakow (2010), estabelecemos quatro objetivos: 1) Promover a alfabetização emocional; 2) Favorecer o autoconhecimento; 3) Estimular o autocuidado; 4) Facilitar decisões responsáveis.

Ressalta-se que tais objetivos não devem ser vistos como marcos de desenvolvimento emocional para serem mensurados numericamente nem servir de indicadores comparativos entre os sujeitos. Tampouco são uma finalidade, no sentido de um ponto de chegada ou fim de linha, considerando o processo infinito de formação humana.

O ato educativo é heterogêneo, não podendo ser explicado com base em uma única realidade. Os sujeitos se formam sob efeito de meios que se misturam, interagem e se integram às experiências pessoais de maneiras muito complexas. Não é possível entender o processo de uma pessoa a menos que se compreenda que o que lhe acontece em determinado âmbito não é alheio àquilo que vive em outros espaços. Assim, a capacidade do entorno de influenciar significativamente o desenvolvimento pessoal é medida tanto por sua definição interna como pelas conexões que podem ser estabelecidas com

outros ambientes dos quais participam os mesmos sujeitos. A eficácia educacional de cada meio está vinculada à capacidade de colaboração em uma tarefa que não se pode assumir individualmente com sucesso: a formação de pessoas. (GARCIA; PUIG, 2010, p. 152-153)

Nessa perspectiva, os objetivos da EEI são colocados como referências indicativas e almeçadas em um caminho no qual cada um de nós já está em algum ponto, visto que a dimensão emocional se manifesta em nossa integralidade mesmo que não estejamos dando a atenção devida a ela. Eles são apresentados como necessários para o norteamento de ações interventivas de projetos e programas que porventura venham a ser inspirados na Educação Emocional Integral.

Figura 31 – Objetivos da Educação Emocional Integral



Fonte: A autora com ilustração de Carlos Henrique Lima Santos (2019).

Os objetivos não estão organizados de modo hierárquico. Muito embora a alfabetização emocional seja uma base recomendável para o início do processo, nem sempre é a primeira que ocorre. Muitas vezes, só aprendemos a nomear uma emoção corretamente depois de perceber

seus efeitos em nosso corpo ou quando iniciamos algum tipo de atividade que favoreça o autoconhecimento, como *yoga*, por exemplo.

Há um encadeamento entre os objetivos e, para cada um dos quatro objetivos principais, outros específicos se abrem para auxiliar a sua concretização. A seguir, vamos detalhar todos eles.

5.2.1 Objetivo 1: promover a alfabetização emocional – reconhecer e nomear as emoções e interpretar corretamente a linguagem não verbal

O olhar da perspectiva integral evidencia a ausência de estudos sobre a origem das emoções e as consequências de saber ou não lidar com elas. É fato que não recebemos ao longo da educação com modelo cartesiano quaisquer informações sobre o que significa ser um ser emocional.

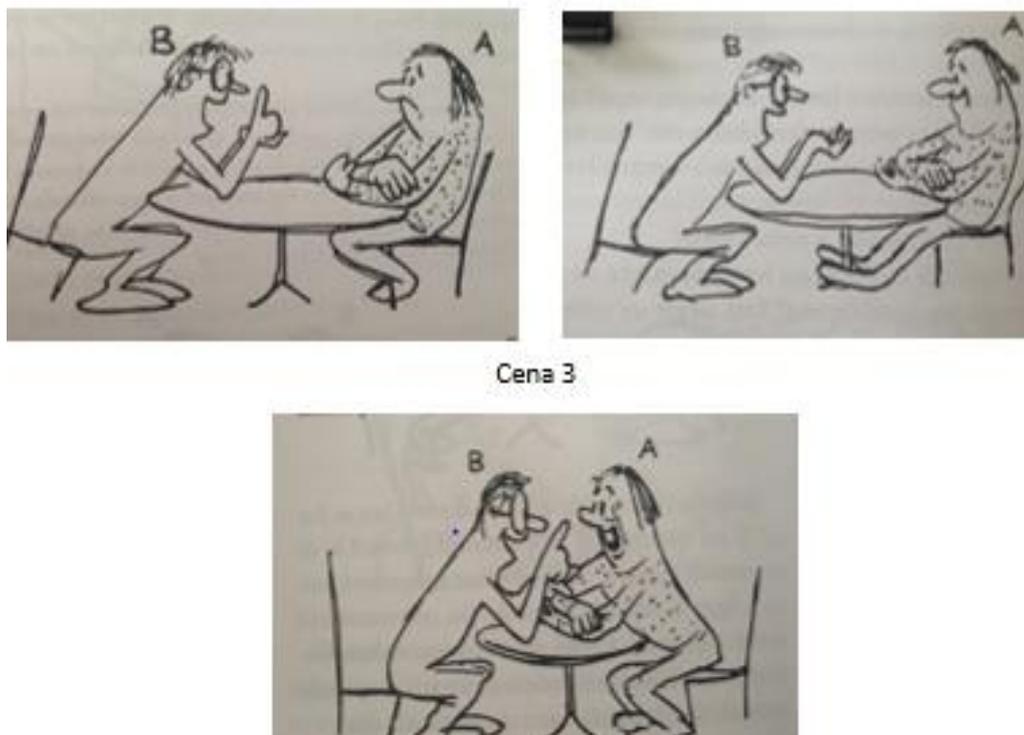
Ser emocionalmente alfabetizado propicia saber reconhecer, interpretar, nomear e perceber as emoções desde o seu surgimento até o momento de manejá-las para gerir suas consequências de modo produtivo (ALZINA; ESCODA, 2007; CASASSUS, 2009; GROU, 2009; DURLAK *et. al.*, 2015).

A alfabetização emocional também significa compreender um vasto vocabulário de termos e suas ambiguidades, e entender que os sentimentos podem ser expressos, inclusive, pela comunicação não verbal (WEIL; TOMPAKOW; 2010). Envolve a clareza no uso de expressões para descrever as emoções, sucedida muitas vezes de explicação, pois um mesmo vocábulo pode ser interpretado de várias formas em diferentes culturas e, algumas vezes, não dá conta de descrever o que não se conhece, embora exista (EKMAN, 2008). Essa alfabetização deve, assim como os outros objetivos desta proposta de EEI, obedecer à complexidade das relações, do contexto e do sujeito, pois sua eficácia depende diretamente do desenvolvimento, da capacidade intrínseca e da motivação individuais. É no processo de alfabetização que se ensina que as emoções não têm características positivas ou negativas, e sim adaptativas, ou seja, são energias vitais que geram reações neurofisiológicas-psico-socioculturais em resposta a uma mudança ambiental externa ou interna.

Os componentes simultâneos das mensagens traduzidos em linguagens do corpo humano sempre concordam ou discordam entre si, e isso abre espaço para que o interlocutor construa um entendimento próprio, mesmo que o discurso não esteja presente na relação. Na

ilustração em quadrinhos da Figura 32, temos um exemplo de como podemos perceber o contexto de uma conversa mesmo sem discurso (WEIL; TOMPAKOW, 2010).

Figura 32 – Diferentes indicações da linguagem não verbal em uma mesma conversa



Fonte: Adaptado de Weil e Tompakow (2010, p. 113-115).

De acordo com Weil e Tompakow (2010), se estamos presentes à conversa como observadores vemos na primeira cena que o personagem B, arcado para a frente, quer convencer o personagem A de alguma coisa, mas A não parece nem um pouco interessado, considerando-se os braços cruzados e a expressão do rosto. Na cena 2, o sorriso no rosto de A mostra que as defesas já não estão tão rígidas e provavelmente ele está mais suscetível aos argumentos de B, o que é confirmado na cena 3, quando A também se inclina para a frente, tem expressões tão animadas quanto as de B e, com isso, permite ao observador entender que claramente está gostando da conversa (WEIL; TOMPAKOW, 2010).

Ser alfabetizado emocionalmente abre as portas para a percepção de como as emoções se manifestam nas outras pessoas e de como são manejadas por elas. É uma função que deve ser desenvolvida continuamente ao longo da vida, uma vez que será sempre útil para percebemos que o modo de compreender o fenômeno da emoção interfere diretamente em como nos comportamos e nos relacionamos com o mundo. O sentimento da raiva, por exemplo, se

considerados seus aspectos psicológicos tendo o inconsciente como matriz emocional, tem individualmente expressões fisiológicas visíveis a todos como a vermelhidão da face e a alteração da voz. Agir tomado pela raiva, ainda que exista no bojo cultural uma justificativa de agressão de valores, provoca uma alteração de linguagem e interfere na convivência no grupo social, podendo levar a afastamentos e conflitos.

Dentro da perspectiva da EEI e com base nos autores referenciados, podemos indicar várias formas de trabalhar a alfabetização das emoções, como a criação de um painel com colagens sobre as emoções vivenciadas na escola, sugerida por Antunes (2015) e a atividade de Hermógenes (2003, p. 65-66), que propõe o reconhecimento das emoções no outro em primeiro lugar, para depois tentar em si mesmo um equilíbrio quando o problema for o enfrentamento de uma tensão excessiva, por exemplo:

Aprenda primeiro a observar os outros. Repare nos olhos. Você pode distinguir quando há um estado tensional nos olhos de seu interlocutor. Repare nas rugas da testa. Observe os estados dos músculos faciais e suas contrações, seus movimentos automáticos (tiques). Fique parado numa calçada qualquer de uma rua bastante movimentada e repare nas fisionomias dos que passam. [...] Note como andam apressadas. [...] Observe o tom e a rapidez com que as pessoas falam. Voz aveludada, sem pressa, expressiva, compassada, delicada, comunicativa é coisa que você raramente ouve. É provável que evidencie seu estado de tensão pela voz metálica e fina, pela má articulação das palavras, pela exuberância de gesticulação, pela participação exagerada dos olhos, da face, das veias do pescoço, da disritmia da respiração, quando não da gagueira aflita... Tudo isso é o que mais se vê em todos, e serve para evidenciar o caráter epidêmico da tensão, bem como a necessidade de um aprendizado do pobre homem moderno para defender-se dessa coisa ruim. Depois de ter observado os outros, nada melhor do que uma autognose, isto é, a conscientização de si mesmo, neste aspecto fundamental da vida. Agora será mais fácil.

Em um curso livre que aplicamos no V Congresso Nacional de Educação (Conedu), realizado no Recife entre os dias 17 e 20 de outubro de 2018, nós preparamos uma atividade pedagógica com essa intencionalidade. Pedimos aos cerca de 50 professores participantes que se separassem em grupos e sorteassem uma carta entre as que foram colocadas em cima de uma mesa. Cada carta tinha uma das seguintes emoções básicas: medo, tristeza, alegria, raiva, nojo e surpresa. Conforme mostra a [Figura 33](#), a carta também indicava que essa emoção deveria ser demonstrada no corpo, na forma de pensar e na forma de agir. Cada docente foi orientado a expressar para os outros membros do grupo tal emoção, sem revelar o nome dela, tendo como base um fato que tivesse vivido na escola onde atuava.

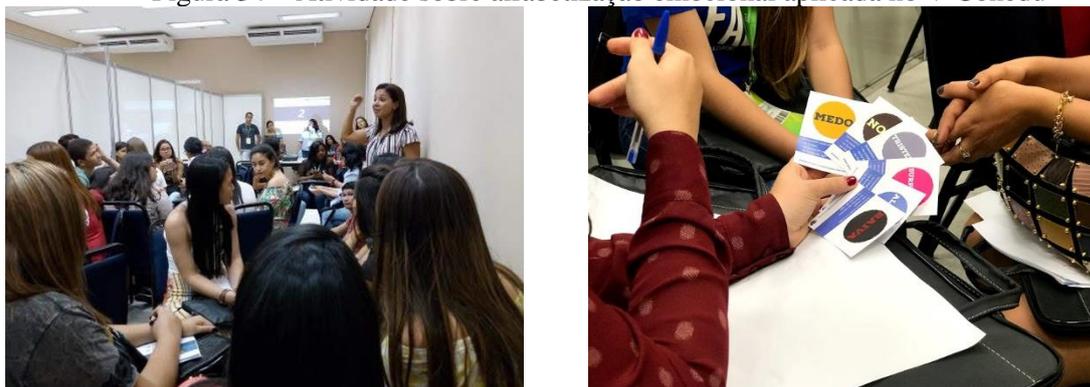
Figura 33 – Cartas das emoções utilizadas no V Conedu



Fonte: A autora (2018).

A atividade proposta durou cerca de 30 minutos para que todos os integrantes, cerca de 5 professores em 10 grupos, pudessem participar das vivências de observação das emoções nos outros e em si mesmos, nas formas de pensar, de sentir e de agir.

Figura 34 – Atividade sobre alfabetização emocional aplicada no V Conedu



Fonte: Acervo pessoal (2018).

No final da atividade, após o compartilhamento das dramatizações das emoções, fizemos uma discussão em grupo com todos os participantes sobre as diferenças e similaridades na expressão de cada emoção, a recorrência delas no cotidiano escolar e a influência de cada uma nos modos de sentir, pensar e agir no exercício docente.

A intenção principal da alfabetização emocional não é dar respostas certas para questões meramente cognitivas sobre cada emoção. Por isso, requer a percepção da multidimensionalidade e da integralidade do ser, que são favorecidas pelo autoconhecimento, o segundo objetivo da EEI, explicado a seguir.

5.2.2 Objetivo 2: favorecer o autoconhecimento – perceber a conexão entre sentir, pensar e agir; avaliar as próprias capacidades e limitações; estimular a transcendência

Em um ensaio sobre a privacidade na modernidade líquida, Bauman (2011) coloca que não cabe mais somente ao indivíduo dizer quem é e o que é; nos tempos atuais temos dado excessiva liberdade aos outros para nos definirem, sendo a ansiedade por ouvidos atentos uma chave para a abertura do território íntimo. Ironicamente, tem-se muita dificuldade em reconhecer o território íntimo com o próprio esforço e prefere-se inserir num grupo irrefletidamente, comportando-se como todo mundo, para não se correr o risco de pensar por si mesmo. Ficamos sozinhos em meio a uma multidão conectada.

Nesse nosso mundo sempre desconhecido, imprevisível, que constantemente nos surpreende, a perspectiva de ficar sozinho pode ser tenebrosa; é possível citar muitas razões para conceber a solidão como uma situação extremamente incômoda, ameaçadora e aterrorizante. É tolice, além de injusto, culpar apenas a eletrônica pelo que está acontecendo com as pessoas que nascem num

mundo interligado por conexões a cabo, com fio ou sem fio. Os aparelhos eletrônicos respondem a uma necessidade que não criaram; o máximo que fizeram foi torná-la mais aguda e evidente, por colocarem ao alcance de todos, e de modo sedutor, os meios de satisfazê-la sem exigir qualquer esforço maior que apertar algumas teclas. [...] Nesse mundo on-line, ninguém jamais fica fora ou distante; todos parecem constantemente ao alcance de um chamado – e mesmo que alguém, por acaso, esteja dormindo, há muitos outros a quem enviar mensagens, ou a quem alcançar de imediato... (BAUMAN, 2011, p. 14-15)

Ter a coragem de ficar sozinho e colocar-se ao alcance de si mesmo não precisa de nenhuma tecnologia, mas é um processo que abre muitas portas e regurgita sentimentos com os quais nem sempre se deseja ter contato. Contudo, é o caminho de maior aceitação de si, da consciência da natureza multidimensional, integral, e permite identificar e compreender as próprias emoções, suas origens e consequências para avaliar de forma realista forças e limitações e perceber a capacidade de resistir aos impulsos do ego em busca da espiritualidade participativa no movimento de cocriação transpessoal (BISQUERRA, 2015; DURLAK *et al.*, 2015; FERRER, 2017; GOLEMAN, 2001).

Sem desenvolver o autoconhecimento torna-se impraticável perceber a coerência entre sentir, pensar e agir na vida cotidiana, e tomar atitudes mais plenas e conscientes em benefício próprio e da comunidade. É por meio desse processo que se torna possível reconhecer-se, assumir e dar sentido ao passado, dar transparência aos aspectos que configuram o modo de ser, de pensar e de sentir, e configurar uma imagem positiva de si mesmo, amadurecendo a personalidade (GARCIA; PUIG, 2010). Por isso, esse é um objetivo imprescindível em qualquer planejamento de programas que visem a educar o manejo das emoções.

O autoconhecimento é um processo com muitas direções e com muitos aspectos que intervêm no momento de sua prática (GARCIA; PUIG, 2010). Entre seus exercícios facilitadores, destacamos o elaborado por Wilber *et al.* (2011), que propõe cinco passos para entrar em contato com natureza humana multidimensional pelos quatro quadrantes que representam os pensamentos, os sentimentos, o corpo e o comportamento do indivíduo e do coletivo explicados na terceira base da EEI.

No exercício denominado *Módulo de 1 minuto para conhecer a consciência integral*, há esta orientação:

Expanda rapidamente a consciência. Pare por um momento para sentir o eu – tudo dentro de você que torna você, você. Agora sinta o seu nós – as relações com os outros. Depois, sinta o seu isto – o corpo físico em toda a sua complexidade, incluindo todas as energias que cercam a sua presença objetiva no mundo. Finalmente, sinta o seu istos – a sua participação nos muitos

sistemas em que a sua vida está inserida. Sinta a consciência se expandir por essas importantes dimensões da realidade. (WILBER *et al.*, 2011, p. 60)

As orientações seguintes pedem que seja observado em qual quadrante o participante tende a emperrar, ou seja, deter seus interesses, muito embora todos os quadrantes sejam essenciais e irredutíveis.

Em que quadrante você tende a focalizar a sua atenção quando se trata de trabalho, de saúde, ou de relacionamento íntimos? [...] Você está sempre olhando para fora e nunca para dentro? Ou percebe que se perde nos relacionamentos e é incapaz de encontrar o seu centro individual? Você se preocupa apenas com a saúde corporal exterior mas não tem contato com seu bem estar emocional ou está precisando sair de dentro da cabeça ou talvez limpar o seu espaço de vida? Observe que todos os quatro quadrantes estão dentro da sua consciência neste momento – uma consciência que inclui tudo. (WILBER *et al.*, 2011, p. 60)

Outra inspiração para a prática do autoconhecimento vem da filosofia. A partir dos estudos foucaultianos, Freitas (2010) apresenta a experiência filosófica como uma maneira de viver:

Com isso, a experiência filosófica passa a ser apreendida como uma prática etopoiética. Em outros termos: a filosofia aparece como um exercício do pensamento e da vontade capaz de comprometer o ser (do indivíduo) na sua totalidade, enquanto uma tentativa de chegar a um estado específico, sabedoria. A filosofia constitui-se, então, como um caminho de progresso espiritual que exige uma conversão radical (*metanóia*), uma transformação na maneira mesma de ser do sujeito (*áskesis*) por meio de um conjunto de práticas denominadas de “exercícios espirituais” (FOUCAULT, 2004). A experiência filosófica seria, portanto, uma maneira de viver e se instala uma tensão com vista à sabedoria, constitui-se já, ela mesma, como sabedoria de vida, na medida em que implica um conjunto de procedimentos visando à liberdade interior (*autarkeia*) e ao autodomínio (*enkrateia*) do sujeito que a pratica. (FREITAS, 2010 in RÖHR *et al.*, 2010, p. 54)

Dentro dessa linha filosófica foucaultiana para o autoconhecimento, foi realizada em 2017, na Semana Pedagógica do Centro de Educação da UFPE, uma oficina intitulada *Um Convite ao Encontro de Si*, que teve por objetivo geral a construção de um espaço vivencial que proporcionasse o encontro dos participantes consigo mesmos e entre si, oportunizando um breve exercício de autoconhecimento, conhecimento do outro e projeção no seu tempo e espaço.

Metodologicamente, a professora responsável pela oficina, que teve duração aproximada de cinco horas/aula, aplicou exercícios que mesclavam a escrita e o relato de si, e a cartografia foi apresentada como instrumento para uma reflexão crítica do ser e do viver. Após essa experiência, ela aplicou separadamente a mesma oficina em escolas de três municípios do interior pernambucano a convite da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), para professores da rede estadual de ensino e estudantes de licenciatura na Coordenadoria do Ensino de Ciências

do Nordeste (CECINE), e para uma turma de pós-graduação em Educação no *campus* agreste da UFPE.

Ao comentar como os professores reagem ao entrar em contato com a própria emocionalidade, ela relata:

Olha, são reações bem diversas, mas todas bem positivas. A gente tem experiência não só com professores, mas também com professores que atuam como gestores de escola, ligados à Secretaria de Educação. Então, isso, como eles dizem, “Mexe com todos os meus neurônios e todas as minhas emoções”. Porque eles começam a se ver no seu papel como profissional e ele começa a perceber que, às vezes, ele representa, ele não é porque ele não está inteiro. [...] Dos resultados, dessa oficina, a gente tem voltado pra ter avaliação e tem um grupo que nos encontramos a cada dois meses e é interessante em como pessoas, assim, independente de sua crença, independente de sua raça, cor e gênero, elas começam a colocar nas suas vidas, algumas técnicas, ou como o próprio Michel Foucault diz, algumas práticas que fazem com que ela tenha esse encontro de maneira mais contínua, que passam a fazer parte do processo de vida. Como, por exemplo, a respiração e a escrita de si. E o mais interessante, e que pra mim tem sido mais gratificante, é que muitos conseguem levar isso pra dentro da sala de aula com as crianças. (ARAÚJO, 2018)

O olhar do educador sobre a tarefa pedagógica se constrói no entendimento das teorias e nas vivências cotidianas, que podem ser favorecidas pelo processo de autoconhecimento. Por sua vez, ao conhecer-se melhor, ele buscará formas de estimular o autocuidado, ou seja, de gerir os efeitos das emoções em suas múltiplas dimensões no cotidiano, o terceiro objetivo proposto pela EEI.

5.2.3 Objetivo 3: estimular o autocuidado – gerir os efeitos da emoção sobre si e sobre os outros e responder de modo apropriado ao contexto

Ao conhecer melhor as próprias emoções e amplificar a consciência da integração entre sentimentos, pensamentos e ações, facilita-se o estímulo ao autocuidado, compreendido aqui como a adoção e o cultivo de práticas que levem ao zelo com o equilíbrio emocional. É o exercício de uma habilidade que comporta uma dimensão intrapessoal e outra interpessoal para estimular a perseverança na busca por objetivos pessoais, regular os impulsos emocionais inadequados ao ambiente social, sem contudo reprimi-los, negá-los ou sufocá-los, e orientar a capacidade de manter-se coerente e ativo para proteger a própria autonomia diante das pressões externas (ALZINA; GONZÁLEZ; NAVARRO, 2009; DURLAK *et al.*, 2015; GARCIA; PUIG, 2010; PRETTE; PRETTE, 2008).

Esse objetivo é importante para reforçar algo que deve ser explicado no processo de alfabetização emocional: é necessário desfazer o equívoco alastrado pelo senso comum de classificar as emoções como boas ou ruins.

As emoções são energias vitais. Como tal, uma emoção é uma energia neutra. Em si mesma, ela não é nem positiva, nem negativa, nem construtiva, nem destrutiva. Isso é uma novidade. Das diversas tradições filosóficas e/ou religiosas do Oriente ou do Ocidente, herdamos a noção de que as emoções são positivas ou negativas. Mais ainda, em geral, elas foram vistas como prejudiciais ou pecaminosas. Mas nossa experiência indica que elas são neutras. Somos nós que as transformamos em dádivas preciosas e construtivas para nossas vidas ou em algo destrutivo. Depende de nós. Depende de nossas intenções e de nossa capacidade de regulá-las. No cotidiano, as emoções, como energias vitais, podem nos encher de vitalidade e nos dar a energia necessária para iniciar novos projetos que não empreenderíamos se não estivéssemos em um estado de ânimo entusiasmado. Mas, se não formos capazes de regulá-las, elas podem nos fazer ter comportamentos inadequados. Muitas vezes, influenciados por emoções como a raiva, podemos prejudicar pessoas queridas ou, eventualmente, se reprimimos as emoções em vez de regulá-las, podemos adoecer psíquica e/ou fisicamente. (CASASSUS, 2009, p. 150)

O autocuidado requer uma prática continuada que inclui o desenvolvimento da capacidade de gerir as expressões não verbais, as funções fisiológicas, o comportamento e os pensamentos negativos que, motivados por carências emocionais, podem levar à negação de um encontro consigo mesmo ou à superexposição da privacidade em busca de aceitação. Por sua vez, o exercício dessa autogestão requer a habilidade de dirigir-se ao mundo interior dos pensamentos e sentimentos e focalizar a atenção com a finalidade de captar intimamente o que importa, motiva, inquieta, perturba, e o que produz bem-estar subjetivo (ALZINA; GONZALEZ; NAVARRO, 2015; BAUMAN, 2011; CHABOT; CHABOT, 2005; GOLEMAN; SENGE, 2015).

A capacidade de prestar atenção de modo dirigido pode ser cultivada desde a infância, mesmo sendo fruto de um processo complexo.

O cultivo da atenção, no universo da brincadeira, bem como em outros espaços, a partir da perspectiva subjetiva e individual, pode favorecer o desenvolvimento da atenção nos diferentes aspectos em que ela toca: físicos e biológicos, comportamentais, psíquicos e emocionais. Igualmente, propicia ao sujeito um modo de entrar em contato, experimentar e conhecer os diferentes níveis que fazem parte de si: físico, emocional, mental e espiritual, por exemplo. Já em uma perspectiva de grupo e coletiva, o cultivo no ambiente lúdico possibilita o desenvolvimento de níveis relacionais com a atenção ao outro, também em sua multidimensionalidade. Estimula, ainda, o aprendizado de modalidades atencionais específicas, que caracterizam a cultura na qual os sujeitos se inserem, abarcando dimensões culturais e sociais. (RIBEIRO, 2014, p. 158)

Na prática *yogue*, o relaxamento com irrigação cerebral está entre os exercícios mais indicados para enfrentar a fadiga mental e o cansaço, e conseguir recuperar o ânimo e a concentração.

Execução: Bem firmado nas pernas, os pés afastados de aproximadamente um palmo, afrouxe o tronco, amoleça-se, deixando a cabeça ir caindo para o chão até o ponto que puder. Mantenha-se por dois ou três minutos, irrigando a cabeça pendente entre os braços igualmente largado e pesado. Levante-se com muita lentidão. É preciso conseguir um relaxamento geral. (HERMÓGENES, 2003, p. 234)

Além das habilidades no âmbito intrapessoal, a execução do autocuidado requer, na dimensão interpessoal, aprender a reconhecer o outro na sua individualidade, desenvolvendo o comportamento empático e colocando-se no seu devido lugar para tentar compreender seu íntimo e seu ponto de vista (GARCIA; PUIG, 2010). Na esfera emocional, tal conduta requer aptidão para ler a linguagem não verbal, antes de tudo percebendo que os componentes simultâneos das mensagens e da linguagem do corpo humano sempre concordam ou discordam entre si e tornam possível discernir se a atenção do interlocutor está voltada para o próprio ego ou não, como salientado na alfabetização emocional (GOLEMAN; SENGE, 2015; WEIL, TOMPAKOW, 2010).

Para Casassus (2009), o educador que se torna mais consciente dos vínculos relacionais, da própria emocionalidade e da de seus alunos tem capacidade de perceber que, muitas vezes, não age de acordo consigo mesmo, mas segundo um tipo de comportamento esperado da cultura docente, baseado eminentemente em práticas racionalistas que o impedem de inovar para modificar velhos e deficientes padrões.

O trabalho de ensinar ativa e expressa os próprios sentimentos e inquietações dos professores e os juízos e ações em que esses sentimentos e inquietações penetram. Estes, por sua vez, expressam expectativas, contornos e efeitos da cultura e da sociedade à qual pertencem. Desse modo, é fácil interpretar equivocadamente o que acontece com os alunos na classe, pois o próprio mundo emocional do professor filtra o que percebe. Por exemplo, não é estranho que se interprete o tédio como falta de compromisso com o estudo, as práticas de autonomia incipiente como insolência ou falta de respeito, a frustração ou entusiasmo como hiperatividade etc. Apenas a tomada de consciência do substrato emocional dos julgamentos que o professor emite sobre seus alunos lhe permitirá relativizar esses juízos para poder ver efetivamente a pessoa do aluno em seu ser-ali, assim como o grupo-classe no seu estar na sala de aula em cada momento. (CASASSUS, 2009, p. 208)

Como sugestão de desenvolvimento dessa habilidade no ambiente escolar, Garcia e Puig (2010) indicam que o educador reserve um tempo para refletir sobre sua própria prática, questionando-se o que significa conhecer o outro, o que é preciso fazer para atingir tal objetivo, quais são as dificuldades enfrentadas nessa tentativa, quando ela se torna fundamental na prática

escolar e qual a diferença entre conhecer a si mesmo e conhecer os outros. Ressaltando que não existem receitas para se colocar no lugar do próximo, os autores recomendam as seguintes práticas de cultivo dessa habilidade:

Olhe com vontade de ver realmente a pessoa com quem fala; Preste atenção à tudo que o outro expressa, como e o que ele diz; Evitando os juízos de valor, imagine seus sentimento, esforce-se para entender as ideias e as razões que ele apresenta, tente captar os valores que fundamentam seus posicionamentos; Pense em como você pode demonstrar ao seu interlocutor que o entende e demonstre isso a ele; Não dê por finalizado o esforço de compreendê-lo. (GARCIA; PUIG, 2010, p. 66)

A maturidade no trato com as emoções leva a uma melhor capacidade de sua expressão e compreensão nos âmbitos do corpo e da linguagem, tornando o indivíduo capaz de orientar sua reação emocional adequadamente diante daquilo que está observando ou percebendo no ambiente. Abre caminho para o reconhecimento do outro, a escuta atenta sem julgamentos e a formação da empatia. Sobretudo, o autocuidado é uma prática cultivadora e protetiva do equilíbrio emocional e, por isso, seu estímulo consolida a base para a tomada de decisões com responsabilidade, último dos objetivos da EEI, tão importante quanto os demais.

5.2.4 Objetivo 4: facilitar decisões responsáveis – fazer escolhas construtivas; reconhecer e respeitar os limites de si mesmo e dos outros

Quando a alfabetização emocional, o autoconhecimento e o autocuidado estão sendo exercitados, tomar decisões responsáveis tende a ser uma consequência natural, mais do que propriamente um objetivo. Mas a Educação Emocional Integral a considera como uma referência indicativa para estimular fazer escolhas construtivas e o respeito aos limites individuais e coletivos.

As escolhas construtivas que levam à tomada de decisões mais responsáveis incluem a compreensão de modo mais abrangente dos diversos fenômenos e das suas articulações, inclusive na esfera emocional. E requerem uma interconexão epistemológica diferenciada, buscando conhecimentos inovadores, emergentes, que possam contribuir criativamente no processo de tornar-se humano (BEAUCLAIR, 2011).

O aprender a ser, neste sentido, é propor o manejo crítico de informações disponíveis, mas voltarmos a buscar, com ainda mais determinação, nossa formação integral, forma possível para transpormos a desumanização do mundo e dos seres humanos, dando novos significados e sentido à liberdade de pensamento e expressão, conforme expresso na Declaração Universal dos

Direitos Humanos, possibilitando o desenvolvimento pleno da pessoa humana, privilegiando seus processos de autoria de pensamento, sua sensibilidade e iniciativa, sua criatividade, seu sentido estético e ético, sua responsabilidade pessoal, seu pensamento crítico e exercido com autonomia e, ainda, sua própria espiritualidade. (BEAUCLAIR, 2011, p. 91-92)

Dessa forma, o ato de fazer escolhas que podem ser consideradas construtivas para todos demanda a capacidade de avaliar realisticamente as consequências de cada ação e considerar a saúde e o bem-estar de si e dos outros, os padrões éticos e as preocupações de segurança, além de saber as normas de comportamento necessárias em casos de risco, reconhecendo primeiro os limites para depois poder oferecer novas possibilidades (DURLAK *et al.*, 2015).

No momento da escolha, o respeito ao outro torna-se imperativo, manifestando o compromisso de perceber a complexidade presente em cada pessoa, cada grupo e no ambiente, considerando aspectos éticos e sociais. Esse fator desafia o desenvolvimento integral, pois inclui a escuta ativa e atenta do outro, o estabelecimento da empatia e competências que facilitam a vida em sociedade como saber analisar mensagens culturais diante dos comportamentos individuais (ALZINA; ESCODA, 2007; GOLEMAN; SENGE, 2015) A nosso ver, tais limitações tornam muito atrativas as saídas rápidas e irrefletidas que oferecem modelos de desenvolvimento emocional baseados numa lógica de “*fast-food*”, cujo produto termina por saciar a fome, mas não dá conta de alimentar e nutrir adequadamente o indivíduo.

Contudo, ao considerarem os âmbitos intra e interpessoal, as decisões tomadas com responsabilidade sobre si mesmo e sobre o outro detectam e intuem os sentimentos, motivos e preocupações dos sujeitos, abrindo caminho para reações emocionais mais adequadas diante dos desafios e facilitando a organização de grupos, a negociação de soluções e, claro, o estabelecimento de relacionamentos afetivos saudáveis.

No ambiente educativo, Casassus (2009) aponta problemas que surgem do egocentrismo na tomada de decisões, isto é, de decisões que, por não incluírem as visões de mundo do outro, terminam por não permitir o estabelecimento de vínculos relacionais positivamente influenciadores do processo de aprendizagem. Uma aula com enfoque nas relações parte do questionamento sobre a necessidade do aluno e de como o docente pode facilitar a busca da satisfação dele, ao passo que em uma aula com enfoque antiemocional a preocupação está em descobrir o que deve ser feito para que os estudantes obedeçam, muitas vezes sem levar em conta as limitações do próprio professor.

A aprendizagem ocorre como parte de uma relação emocional entre o professor e um aluno. A aprendizagem insatisfatória dos alunos tem direta relação com uma incompreensão emocional na relação pedagógica que leva:

ao distanciamento recíproco docente-aluno; a uma relação superprotetora, diretiva ou de abandono por parte dos professores; a um sentimento de frustração ou mal-estar no seu fazer; à formulação de juízos interpretativos não fundamentados; à realização de ações inoportunas ou até contraproducentes. A compreensão emocional que surge quando os professores estabelecem vínculos com os alunos e fazem desses vínculos o suporte da aprendizagem cria condições propícias para a aprendizagem e para resultados acadêmicos de alto nível, gera sentimentos de satisfação e bem-estar nos professores, transforma a tarefa educativa numa aventura comum e vitaliza os fazeres do ensinar. (CASASSUS, 2009, p. 214)

De modo geral, a dramatização de situações do cotidiano escolar envolvendo os diversos atores da tarefa pedagógica é uma boa indicação de exercício para praticar o reconhecimento e o respeito aos próprios limites e aos limites dos outros no momento da tomada de decisões.

No curso livre que ministramos no Conedu em 2018, por exemplo, pedimos aos grupos que apresentassem situações em que cada um dos membros desempenhasse um papel: professor, aluno, pais ou responsáveis e gestores da escola. Uma das participantes escolheu representar um fato que tinha ocorrido com ela mesma na instituição pública onde leciona: uma de suas alunas adolescentes engravidou e a mãe da garota foi enfurecida até a escola tomar satisfação dos professores e da direção. Mas, no momento do curso, ela não representou a si própria. Escolheu fazer o papel da mãe, porque disse que tinha refletido sobre a situação da mulher que trabalha fora o dia todo para sustentar quatro filhos e dizia não ter condições de acompanhar a vida de nenhum deles. Desse modo, entendeu que a única forma que essa mãe encontrou de aliviar sua tristeza com o comportamento da adolescente foi culpabilizar a escola pelo ocorrido. Ao final, a docente que representou a mãe contou que o exercício a ajudou a ter compaixão pela família da aluna.

Outra sugestão dada por Garcia e Puig (2010) é uma atividade que pode ser feita tanto individualmente quanto em grupo. Intitulada “Os seis chapéus”, propõe que uma pessoa adote, sucessivamente, seis pontos de vista ou atitudes diferentes diante de um mesmo tema com a finalidade de enriquecer as soluções e treinar a flexibilidade. Os seis pontos de vista são: objetividade, emoção, pessimismo, otimismo, criatividade, e síntese e plano de ação, que levam a diferentes formas de encarar um desafio considerando, de modo alternado, somente as informações objetivas, os estados emocionais e os sentimentos provocados no ato do enfrentamento, uma postura previamente negativa, uma visão excessivamente positiva, a proposição original de múltiplas soluções e, por fim, a missão de encontrar um equilíbrio entre todas as propostas.

Os objetivos aqui propostos para a Educação Emocional Integral fazem parte de um processo formativo que não se esgota, é contínuo. Tampouco obedece a uma lógica produtiva porque não estamos validando modelos de intervenção, mas fazendo um estudo exploratório que busca contribuir com inferências da educação integral para o desenvolvimento emocional, especialmente no âmbito escolar.

Acreditamos, no sentido mais espiritualizado do termo, que mais importante do que oferecer uma educação específica é levar em conta que o ser humano é um ser emocional com a capacidade de aprender a ser artífice de seu próprio destino, considerando que a vida está cheia de opções e que precisamos aprender a fazer escolhas produtivas e construtivas de bem-estar para nós e para todos.

Finalizada esta seção, passamos para as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Ferrer (2002), para quem não há um só caminho que produz a transformação nem é possível criar um modelo que dê conta de toda a complexidade humana. Mas é preciso tentar! Por isso, o nosso desejo maior é que esta tese possa ajudar a consolidar o trabalho de educadores que, de forma árdua, séria e motivadora, buscam compreender a dimensão emocional e a formação de seres humanos a partir de uma visão integral.

Decorrentes dos cinco giros realizados nesta pesquisa-ação, apontamos três principais contribuições: 1) a delimitação da abrangência da temática Educação Emocional no campo brasileiro, considerando as Ciências Humanas da Educação e da Psicologia; 2) a apresentação e análise de um projeto formativo participante continuado cujos participantes foram estimulados a cultivar o manejo das emoções na escola; e 3) a proposta de uma abordagem educativa sobre o manejo das emoções no ambiente escolar que organiza perspectivas epistemológicas e propõe objetivos alinhados com o processo de humanização.

Foi realizado um mapa do conhecimento a partir dos cinco maiores bancos de dados do país das áreas do conhecimento Educação e Psicologia: a biblioteca digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o acervo do Portal da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), o acervo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e os repositórios universitários vinculados à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na busca foram usadas as quatro principais palavras-chave tradicionalmente adotadas no estudo das emoções: educação emocional, educação socioemocional, habilidades socioemocionais e inteligência emocional.

Produziu-se um material que mostrou que existem 156 trabalhos diferentes com essas palavras-chave entre os anos de 1993 e 2018, sendo 101 artigos, 34 dissertações, 18 teses, 1 livro, 1 entrevista e 1 boletim técnico. O mapa do conhecimento traz uma organização inédita por ano de produção, tipo de publicação e tipo de abordagem (teórica ou empírica) que pode aproveitada em estudos científicos de outros pesquisadores. Pelos resultados, vemos que existe uma distribuição percentual equitativa entre as áreas da Educação e da Psicologia na produção de trabalhos científicos sobre a temática das emoções relacionadas ao ambiente educacional e que o Portal BVS é a maior fonte de informação sobre a temática, concentrando 47% do total de trabalhos.

Ao classificar os estudos cronologicamente, vimos que o interesse sobre a temática no Brasil só se consolidou a partir do início do século XXI, provavelmente devido à necessidade premente de lidar com os problemas de relacionamento intra e interpessoais dentro das escolas, apontada em estudos internacionais e ao registro da ligação entre a ausência de conhecimento sobre o manejo das emoções e problemas de saúde dos docentes, como o sofrimento psíquico e o esgotamento físico e mental. Apesar desse crescimento, o levantamento apontou a necessidade de mais produções científicas para que a Educação Emocional possa alcançar a relevância de outras temáticas, como a formação de professores, por exemplo.

Outra revelação significativa do mapeamento é que a maioria dos trabalhos, 67%, aplicou alguma metodologia empírica, independentemente de ter sido uma estratégia qualitativa, quantitativa ou mista. Porém, desses 104 estudos, apenas seis propuseram ou desenvolveram algum tipo de programa ou projeto de educação emocional em um ambiente escolar. A grande maioria estava fora das instituições educacionais ou teve como objetivo aplicar, construir ou validar parâmetros de medida de inteligência emocional.

Em nosso entender, no que tange ao manejo das emoções nas escolas existe uma carência tanto de estudos empíricos quanto de estudos teóricos. Por ser uma temática nova e pela ausência de consenso na definição do fenômeno emoção e de quais são suas origens e reverberações no corpo, na mente e nas atitudes individuais e coletivas são necessárias mais ações interventivas com os sujeitos da Educação e propostas que tenham como objetivo fazer reflexões críticas, revisões e resenhas literárias. Valorizamos, como consequência, os trabalhos de Mota (2010, 2016), Cordeiro (2012), Alves (2015), Mendes (2016) e Marques (2016), que trouxeram contribuições efetivas de projetos ou programas diferentes sobre Educação Emocional. Além disso, as observações sobre o uso de termos correlatos de trabalhos científicos que estão fora dos bancos de dados oficiais reforçam a necessidade de amadurecimento da temática ao mesmo tempo que sugerem uma problematização de formas e métodos de divulgação do saber científico.

Quanto ao projeto formativo participante continuado “Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo”, realizado em parceria com o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco e uma escola estadual de referência em ensino médio da região metropolitana do Recife, destacamos, em primeiro lugar, a própria iniciativa. O Conecte-se é, possivelmente, o primeiro projeto de extensão acadêmica formativo participante continuado longitudinal criado e aplicado inteiramente em uma escola pública do Brasil e tem o mérito de se propor a enfrentar a urgente necessidade de melhorar a qualidade

dos relacionamentos na escola. Tem justificativas acadêmicas consistentes e combina teoria e prática, aproximando o conhecimento acadêmico do cotidiano da escola para promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Os resultados das análises lexicais, apresentados separadamente entre docentes e estudantes, mostraram a ligação entre as palavras de cada um dos *corpus*, a identificação da estrutura da construção dos *corpora*, a aproximação das palavras utilizadas pelos participantes e as coocorrências entre elas, além de formar visualizações gráficas com os termos de maior relevância. A discussão dos achados foi feita tomando como base o referencial teórico do projeto Conecte-se e apontou que houve êxito no processo de aprendizagem do manejo das emoções nos participantes, que encontraram no programa um lugar de fala e de escuta sobre os próprios sentimentos.

Por fim, a terceira contribuição foi a proposição de uma abordagem educativa sobre o manejo das emoções no ambiente escolar que explicita a importância da dimensão emocional na formação humana e caracteriza-se por quatro bases: a espiritualidade como visão de mundo norteadora da humanização, a multidimensionalidade humana, a integralidade na compreensão do fenômeno da emoção e o alinhamento com paradigmas educacionais transdisciplinares de ensino-aprendizagem.

A proposta de Educação Emocional Integral apresenta objetivos que devem ser vistos como indicadores referenciais no aprendizado do manejo das emoções com vistas à formação humana: 1) promover a alfabetização emocional, compreendendo o vasto vocabulário envolvido nas emoções, e reconhecendo e interpretando corretamente a linguagem não verbal; 2) favorecer o autoconhecimento para estimular a percepção da conexão entre sentir, pensar e agir, e avaliar os próprios limites e capacidades de manejar as emoções e estimular a transcendência; 3) estimular o autocuidado através da regulação das emoções para gerir seus efeitos, responder de modo apropriado ao contexto e proteger a autonomia; 4) facilitar decisões responsáveis para fazer escolhas que sejam construtivas e respeitem a si e aos outros, considerando tanto o bem-estar individual quanto o coletivo.

Alguns limites da pesquisa devem ser citados nestas considerações finais. O primeiro é o tempo de doutoramento. Quanto mais tempo tivéssemos, mais tempo usaríamos! Com maior prazo, poderíamos ter aplicado ao Projeto Conecte-se outras formas de construção de dados, inclusive, fazendo um entrecruzamento entre os diários itinerantes de todos os participantes. Proporcionaríamos formações continuadas baseadas na Educação Emocional Integral em diferentes níveis de ensino e regiões, comparando as bases epistemológicas da EEI com as de

projetos existentes nos espaços escolares e desenvolvendo ferramentas e procedimentos metodológicos inovadores que auxiliassem o alcance dos objetivos. O segundo limite é um aprendizado que levaremos pela vida: ficou bastante claro para nós que estudar formas de manejar as emoções não significa conseguir eliminar problemas de relacionamento interpessoais. Os seres humanos são incompletos por natureza e seus relacionamentos sempre se colocarão como desafio na formulação de propostas educacionais.

À medida que os estudos avançaram, também aumentaram nossas preocupações a respeito das mudanças na legislação brasileira quanto aos saberes mínimos obrigatórios nos planos de ensino. Parece-nos imprescindível que nos mantenhamos muito atentos à regulamentação e implantação da Nova Base para acompanhar se ela não terminará por beneficiar iniciativas mercadológicas sem amparo científico na tentativa de responder unicamente a fazer cumprir a lei.

Desse modo, sugerimos novas pesquisas que possam ampliar o mapeamento nos bancos de dados da Psicologia e da Educação com indivíduos de diferentes idades, classes sociais, localidades, tipos de instituição e níveis de ensino, comparando diferentes perspectivas epistemológicas de compreensão da emoção e propondo metodologias diferenciadas. Também se pode estudar a Educação Emocional em conjunto com outras habilidades que visam à humanização, como a promoção de resiliência e o cultivo da atenção, por exemplo. Há tanto a ser feito para contribuir com a consolidação do campo que se torna impossível indicar poucos caminhos.

Por outro lado, continuamos felizes e otimistas da mesma forma que no nosso primeiro dia. Temos coragem para lutar, abrir caminhos, propor metodologias inovadoras. Permaneceremos buscando ser coerentes no nosso próprio modo de sentir, pensar e agir, lutando contra o egocentrismo e adotando visões inclusivas de mundo e perspectivas sociopolíticas e culturais não desqualificadoras para ajudar o ser humano a autodesenvolver-se integralmente dentro do ambiente escolar.

Tomaremos os limites desta pesquisa como a continuidade deste caminho. Adiante!

REFERÊNCIAS

ALZINA, R. B.; ESCODA, N. P. Las competencias emocionales. **Educación XXI**, Madrid, n. 10, p. 61-82, 2007. Semestral.

ALZINA, R. B.; GONZÁLEZ, J. C. P.; NAVARRO, E. G. **Inteligencia emocional en educación**. Madrid: Síntesis, 2015. 340 p.

ALVES, E. dos S. **Sentidos e práticas da formação humana na adolescência: compreendendo um programa de educação emocional para a prevenção da violência**. 2015. 296 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16029>. Acesso em: 31 ago. 2015.

ANTUNES, C. **Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

ARÁNDIGA, A. V; TORTOSA, C.V. **Psicopedagogia de la Inteligencia Emocional**. Valencia: Editorial Promolibro, 2003, 239p.

ARANTES, M. Educação Emocional passa a fazer parte do currículo das escolas de Queimadas/PB. **Portal Educação Emocional**, 2018. (14 min.), gravação em HD, son., color. Disponível em: <http://www.educacaoemocional.com.br/educacao-emocional-passa-a-fazer-parte-do-curriculo-das-escolas-de-queimadas-pb>. Acesso em: 19 fev. 2018.

ARANTES, M. M. **O (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno**. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ARANTES, M. M.; FERREIRA, A. L.; CORDEIRO, E. P. B. Espiritualidade laica: uma visão do segundo humanismo. *In: SEMINÁRIO PSICOLOGIA, ESPIRITUALIDADE E EPISTEMOLOGIAS NÃO-HEGEMÔNICAS*, 2015, São Paulo. São Paulo: CRPSP, 2015.

ARAÚJO, D. O Cuidado de Si na Docência. [Entrevista cedida a] Mariana Marques Arantes. **Portal Educação Emocional**, 2018. (19 min.), gravação em HD, son., color. Disponível em: <https://educacaoemocional.com.br/655-2/>. Acesso em: 3 abril 2018.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. (Eds.). **The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

BARROS, D.; LIMA, G. Entrevista com Delúcia Barros e Graça Lima - Secretária de Educação de Queimadas - PB. [Entrevista cedida a] Mariana Marques Arantes. **Portal Educação Emocional**, 2018. (14 min.), gravação em HD, son., color. Disponível em: <http://www.educacaoemocional.com.br/educacao-emocional-passa-a-fazer-parte-do-curriculo-das-escolas->. Acesso em: 19 fev. 2018.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 226 p.

BEAUCLAIR, J. **Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. 124 p.

BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2017. 470 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reex. Acesso em: 21 fev. 2018.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. DOI <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jul. 2018.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. 1. ed. Brasília: UNESCO; Liber Livro, 2009. 252 p.

CETRANS (Org.). **Carta da Transdisciplinaridade**. 06 nov. 1994. Convento da Arrábida - Elaborada por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CETRANS (Espírito Santo) (Org.). **Mensagem de Vila Velha/Vitória: II Congresso Mundial da Transdisciplinaridade**. 2005. Disponível em: <http://www.cettrans.com.br/assets/docs/mensagem-vila-velha-vitoria.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2018.

CHABOT, D; CHABOT, M. **Pedagogia emocional: sentir para aprender – como incorporar a Inteligência Emocional às suas estratégias de ensino**. Tradução de Diego Ambrosini e Juliana Montoia Lima. São Paulo: Sá Editora, 2005. 287 p.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CORDEIRO, E. P. **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. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

COSTA, L. *et al.* Prevalência da síndrome de burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 636-642, dez. 2013. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000400003>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2016.

CUNHA, D. P. da. **Fundamentos paradigmáticos da formação humana**: contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a educação no Brasil e na França. 2017. 416 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco; Université de Lyon, Recife; Lyon, 2017.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DAMÁSIO, A. R. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, A. R. **E o cérebro criou o homem**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 287 p.

DURLAK, J. A. *et al.* (Eds.). **Handbook of Social and Emotional Learning**: Research and Practice. (CASEL). New York: Guilford Press, 2015. 658 p.

EKMAN, P. **A linguagem das emoções**: revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. 4a. reimpressão. São Paulo: Lua de Papel, 2011. 287p

EKMAN, P.; DAVIDSON, R. **The nature of emotion**: fundamental questions. New York: Oxford University Press, 1994. 690p.

EKMAN, P. **Consciência emocional**: uma conversa entre Dalai Lama e Paul Ekman. São Paulo: Prumo, 2008. 311 p.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 204p.

ELIAS, N; SCOTSON, J.L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. 228p.

FERREIRA, A. L. Como a Psicologia Transpessoal ajuda no desenvolvimento da Educação Emocional. [Entrevista cedida a] Mariana Marques Arantes. **Portal Educação Emocional**, 2018. (14 min.), gravação em HD, son., color. Disponível em: <http://www.educacaoemocional.com.br/como-a-psicologia-transpessoal-ajuda-no-desenvolvimento-da-educacao-emocional>. Acesso em: 14 maio 2018.

FERREIRA, A. L. **Do Entre-Deux de Merleay-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal**: análise de uma experiência de formação integral. 2007. 449 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FERREIRA, A. L.; SILVA, S. C. R. da; SILVA, S. C. R. da. **Psicologia transpessoal**: histórias, conquistas e desafios. Recife: UFPE, 2015. 142 p.

FERRER, J. N. **Revisioning transpersonal theory**: a participatory vision of human spirituality. New York: State University of New York Press, 2002. 346 p.

FERRER, J. N.; SHERMAN, Jacob H. **The participatory turn**: spirituality, mysticism, religious studies. New York: State University of New York Press, 2008. 399 p.

FERRER, J. N. **Participation and the mystery**: transpersonal essays in psychology, education, and religion. New York: State University of New York Press, 2017. 378 p.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018. 288 p. Livro eletrônico.

FUNDACIÓN BOTÍN (Espanha) (Org.). **Educación Emocional y Social**: Análisis Internacional 2011. 2011. Australia, Canadá, Finlandia, Portugal y Singapur. Disponível em: <<https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/educacion-emocional-y-social-analisis-internacio>>. Acesso em: 6 fev. 2015.

FUNDACIÓN BOTÍN (Espanha) (Org.). **Educación Emocional y Social**: Análisis Internacional 2013. 2013. Argentina, Austria, Israel, Noruega y Sudáfrica.. Disponível em: <<https://www.fundacionbotin.org/paginas-interiores-de-una-publicacion-de-la-fundacion-botin/educacion>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

FUNDACIÓN BOTÍN (Espanha) (Org.). **Educación Emocional y Social**: Análisis Internacional 2015. 2015. Dinamarca, Malta, México, Nueva Zelanda y Suiza. Disponível em: <<https://www.fundacionbotin.org/paginas-interiores-de-una-publicacion-de-la-fundacion-botin/educacion>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GARDNER, H. **Mentes que mudam**: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Artmed: Porto Alegre, 2005.

GOLEMAN, D. **Trabalhando com a inteligência emocional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 412 p.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. 383 p.

GOLEMAN, D. **O cérebro e a inteligência emocional**: novas perspectivas. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 116 p.

GOLEMAN, D.; SENGE, P. **O foco triplo**: uma nova abordagem para a educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. 123 p.

GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 49-62, jun. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812006000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2016.

GOMES, A. R. *et al.* Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 587-597, dez. 2010. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822010000300019>. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000300019&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2016.

GROP (Grup de Recerca em Orientación Psicopedagògica). **Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças**. Tradução de Sueli Brianezi Carvalho. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009. 192 p.

HAETINGER, M. G.; HAETINGER, D. **Aprendizagem criativa: educadores motivados para enfrentar os desafios do novo século**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

HERMÓGENES, J. **Yoga para nervosos**. 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2003. 491 p.

JUNG, C. G. **Tipos psicológicos**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

LIMA, A. F. de. **Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a integralidade na educação**. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MARIANO, M. S.; MUNIZ, H. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estud. pesqui. psicol.**, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2006.

MARQUES, V. da S. **Inteligência emocional e gestão de conflitos na sala de aula: interfaces razão-emoção a partir de relatos e reflexões docentes**. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5227/Vanessa%20da%20Silva%20Marques_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 abr. 2018.

MATTHEWS, G.; ZEIDNER M.; ROBERTS, R. **The science of emotional intelligence: knowns and unknowns**. New York: Oxford University Press, 2007. 474 p.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. **Applied and Preventive Psychology**, v. 4, n. 3, p. 197-208, jun. 1995. DOI [http://dx.doi.org/10.1016/s0962-1849\(05\)80058-7](http://dx.doi.org/10.1016/s0962-1849(05)80058-7).

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. **Psychological Inquiry**, v. 15, n. 3, p. 197-215, jul. 2004. DOI http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02.

MAZON, V.; CARLOTTO, M.; CÂMARA, S. Síndrome de burnout e estratégias de enfrentamento em professores. **Arq. bras. psicol.** Rio de Janeiro, v. 60, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2008.

MENDES, A. R. **Educação emocional na escola: uma proposta possível**. 2016. 145 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Centro de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6601/2/TES_ALINE_ROCHA_MENDES_COMPLETO.pdf. Acesso em: 15 maio 2017.

- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Unesco, 2011. 102 p.
- MOSCOVICI, F. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 2004. 240 p.
- MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 2012. 394 p.
- MOTA, A. P. **Desenvolvimento emocional e relacional na educação infantil: implicações do PATHS e do ACE à formação humana da criança e do educador**. 2010. 180 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- MUSZKAT, M.; RIZZUTTI, S. **Enfrentando desafios do neurodesenvolvimento: temas em neurociência educacional**. Curitiba: Appris, 2017. 213 p.
- NEVES, M.; SILVA, E. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental **Estud. pesqui. psicol.**, n. 6, v. 1, jan.-jun. 2006.
- OCDE. A disciplina nas escolas está deteriorada? **Pisa em Foco**, abr. 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2011/pisa_em_foco_n4.pdf. Acesso em: 01 ago. 2015.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (Brasil). Organização das Nações Unidas. **Depressão e outros distúrbios mentais comuns: estimativas globais de saúde**. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-registra-aumento-de-casos-de-depressao-em-todo-o-mundo-no-brasil-sao-115-milhoes-de-pessoas/>. Acesso em: 14 set. 2018.
- PARIS. UNESCO. (Org.). **Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, 2010. 41 p. Título Original: Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.
- PASIN, E. B.; PAI, M. V.; LANNES, D. R. Associação entre fatores psicológicos e relacionais e o rendimento escolar no ensino fundamental. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 11, n. 2, p. 275-286, ago. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2016.
- PAULO, P. P. Aluno dá soco em rosto de professor em escola da Zona Sul de SP. **G1**. 01 dez. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/aluno-da-soco-em-rosto-de-professor-em-escola-da-zona-sul-de-sp.ghtml>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- PÉREZ-GONZALEZ, J. C.; GARRIDO, M. P. Construyendo la ciencia de la educación emocional. **Padres y Maestros**, Madrid, n. 342, 2011.

PERNAMBUCO. **Secretaria de Educação**. Educação Integral. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em 14 set. 2016.

POCINHO, M.; PERESTRELO, C. X. Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 513-528, dez. 2011. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000300005>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2016.

POLICARPO JR., J.; RODRIGUES, M. L. F. de M. Princípios orientadores da formação humana: dimensão normativa da educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 95-103, abr. 2010.

POSSEBON, E. G. **O universo das emoções**: uma introdução. João Pessoa: Libellus, 2017. 88 p. (Coleção Educação Emocional).

POSSEBON, E. G. **Educação emocional**: aplicações. João Pessoa: Libellus, 2018. 140 p. (Coleção Educação Emocional).

PRETTE, Z. A. P. del; PRETTE, A. del. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p.517-530, dez. 2008. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2008000300008>.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. Tradução de Luis Antonio Fajardo Pontes e Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC, 2011. 356 p.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010. 137 p. (Sociedade e Cultura).

RIBEIRO, R. B. P. **O cultivo da atenção integral**: da pesquisa bibliográfica à observação participante em uma perspectiva fenomenológica. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RÖHR, F. *et al.* (Orgs.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Universitária UFPE, 2010. 410 p.

RÖHR, F. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

RÖTTGER-RÖSSLER, B. Emoção e cultura: algumas questões básicas. Tradução de Márcio da Cunha Vilar. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, João Pessoa, v. 7, n. 20, p. 177-220, ago. 2008.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional Intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, v. 9, n. 3, p.185-211, mar. 1990. DOI <http://dx.doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>.

SANTOS, E. Entrevista com Elizabete Santos - Psicóloga Escolar. [Entrevista cedida a] Mariana Marques Arantes. **Portal Educação Emocional**, 2018. (10 min.), Gravação em HD,

son., color. Disponível em: <http://www.educacaoemocional.com.br/emocoes-e-educacao-entrevista-elizabete-santos-psicologa-escolar>. Acesso em: 17 jan. 2018.

SILVA, A; ANDRADE, F. Autogestão docente de emoções negativas e gestão de conflitos relacionais na sala de aula: um olhar à luz da epistemologia walloniana. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015. Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt20-4292.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

SILVA, L. X. de L. e. **Espiritualidade, humanização e parto**: estudo de métodos mistos à luz da perspectiva integral transpessoal de Ken Wilber. 2018. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. 2. ed. Recife: Universitária da Ufpe, 2012. 217 p.

TENENTE, L.; FAJARDO, V. Brasil é #1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema. **G1**. 22 ago. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>. Acesso em: 01 out. 2017.

TORRES, M. R. **Hóspedes incômodas?** Emoções na sociologia Norte-Americana. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, Salvador, 2009.

UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. **Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matematica y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica**. Informe Técnico - Santiago: UNESCO, 2001. 266 p.

UNESCO. (Org.). **Um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, 2010. 41 p. Título Original: Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2015.

VARELA, F., THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A Mente Incorporada**: Ciências Cognitivas e Experiência Humana. Porto Alegre: Artmed, 2003

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. 67. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. 287 p.

WILBER, K. **Espiritualidade integral**: uma nova função para a religião neste início de milênio. Tradução de Cássia Nasser. São Paulo: Aleph, 2006 (Série Novo Pensamento).

WILBER, K. **Psicologia integral**: consciência, espírito, psicologia, terapia. 2a. reimpressão. São Paulo: Cultrix, 2007. 312 p.

WILBER, K. **O olho do espírito**: uma visão integral para um mundo que ficou ligeiramente louco. São Paulo: Cultrix, 2013.

WILBER, K. *et al.* **A prática de vida integral**: um guia do século XXI para saúde física, equilíbrio emocional, clareza mental e despertar espiritual. São Paulo: Cultrix, 2011. 389 p.

**APÊNDICE A – LISTAGEM DOS TRABALHOS QUE DELIMITAM A TEMÁTICA
DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NOS CAMPOS DA EDUCAÇÃO E DA
PSICOLOGIA NO BRASIL**

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível		
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica	
1	1993	Educação de crianças: ideias numa revista católica brasileira (1935 a 1988)	x		x							x								x			
2	1994	O enigma de Kaspar Hauser e o enigma da inteligência: ação e representação na construção da realidade	x																				x
3	1997	No princípio era a ação!: ação, função simbólica e inteligência emocional	x																				x
4	1999	A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar	x		x																	x	
5	1999	Ensinando e aprendendo no curso de Pedagogia: relato de experiência junto à disciplina Psicologia da Educação	x																				x
6	1999	Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional		x																			x

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível		
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica	
7	2000	Bastidores da memória: entrevista com Iván Izquierdo	x										x						x		x		
8	2000	Objetivos socioemocionais das atividades de conhecimento físico	x			x						x		x								x	
9	2000	Psicanálise e Educação ou o risco de sepultar o desenvolvimento mental		x	x						x			x							x		
10	2001	Educação emocional: um novo paradigma pedagógico?	x										x	x							x		
11	2001	Inteligências na educação: percepção dos alunos e relações com a escola	x		x					x								x				x	
12	2001	Estratégias de apropriação das emoções no ambiente de trabalho		x										x									x

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível	
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica
13	2001	Perspectivas para formação de grupoterapeutas na Saúde e Educação		x	x								x							x		
14	2002	Inteligência emocional: um construto científico?	x								x		x							x		
15	2002	O controle emocional do bibliotecário facilitando o processo de comunicação na entrevista de referência	x									x	x							x		
16	2003	As inteligências múltiplas e seus estímulos	x														x			x		
17	2003	Inteligência emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções		x									x								x	
18	2005	A prática pedagógica e a aprendizagem emocional na formação do professor universitário na educação superior	x									x						x			x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível					
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica				
19	2005	Os saberes docentes na educação emocional	x										x	x						x						
20	2005	Bem-estar psicológico e inteligência emocional entre homens e mulheres na meia-idade e na velhice		x							x			x								x				
21	2005	Inteligência emocional: parâmetros psicométricos de um instrumento de medida		x	x						x			x									x			
22	2005	Reflexões sobre o diabetes tipo 1 e sua relação com o emocional		x	x							x		x								x				
23	2005	Sentimentos expressos por gêmeas idênticas (cega e vidente): comparando três procedimentos de identificação		x	x								x											x		
24	2005	Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares		x									x												x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível	
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica
25	2006	As influências da Psicanálise na Educação brasileira no início do século XX		x	x					x			x						x			
26	2006	Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais		x	x						x				x						x	
27	2006	Educação continuada: um olhar para além do espelho, iluminando mente, corpo, coração e espírito do docente da educação superior	x		x						x				x						x	
28	2006	Inteligência emocional: validade discriminante entre MSCEIT e 16 PF	x		x					x			x								x	
29	2006	Inteligência emocional na aprendizagem mediada com o espaço virtual	x		x						x		x							x		
30	2006	Instrumentos de inteligência emocional de autorrelato medem alguma coisa que instrumentos de personalidade não medem?		x						x					x						x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível			
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica		
31	2006	Inteligência emocional e avaliação de alunos e supervisores: evidências de validade		x						x			x								x			
32	2006	Inteligência emocional em estudantes universitários		x						x			x									x		
33	2006	Inteligência emocional: validade convergente e discriminante do MSCEIT com a BPR-5 e o 16PF		x						x			x									x		
34	2007	A mãe, o filho e a síndrome de Down	x		x					x			x										x	
35	2007	Educação continuada: um processo itinerante na construção de si com vistas à transformação da prática docente de professores de educação básica	x		x						x				x								x	
36	2007	Características socioemocionais do superdotado: questões atuais		x						x			x								x			

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível	
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica
37	2007	Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais	x		x					x			x						x			
38	2007	Inteligência emocional e desempenho no trabalho: um estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF	x							x			x								x	
39	2007	O equilíbrio dinâmico entre o racional e o emocional: movimentos de formação de um bom professor	x		x						x				x						x	
40	2007	O papel da educação no hospital: uma reflexão com base nos estudos de Wallon e Vygotsky	x		x					x			x							x		
41	2007	Inteligência emocional e desempenho em policiais militares: validade de critério do MSCEIT		x						x			x								x	
42	2007	Inteligência emocional e provas de raciocínio: um estudo correlacional		x	x					x			x								x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível	
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica
43	2007	Investigação da inteligência emocional como fator de controle do stress em guardas municipais		x						x			x								x	
44	2008	A inteligência emocional no âmbito acadêmico: uma aproximação teórica e empírica		x						x			x							x		
45	2008	O papel do educador para o desenvolvimento afetivo-emocional do estudante	x		x				x		x			x							x	
46	2008	Pedagogia das emoções: uma compreensão da dimensão emocional na educação profissional de jovens e adultos	x		x				x											x		
47	2008	Prevalência de maus-tratos em crianças de 1ª a 4ª série da cidade de Ribeirão Preto-SP	x		x					x			x								x	
48	2008	Treinamento de habilidades sociais para pais de crianças com queixas escolares	x			x			x								x				x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível	
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica
49	2008	Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares		x		x					x		x								x	
50	2008	Inteligência emocional e personalidade avaliada pelo Método de Rorschach		x						x			x								x	
51	2008	Parâmetros psicométricos do Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test - MSCEIT		x	x					x			x								x	
52	2008	Qual o significado do trabalho para as pessoas com e sem deficiência física?		x	x						x		x								x	
53	2009	Comparação entre dois sistemas de pontuação para o teste informatizado de percepção de emoções em fotos		x						x			x								x	
54	2009	Afetividade e expressão artística na escola: como os arte-educadores encaram o papel da arte	x		x						x				x						x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível			
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica		
55	2009	Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula	x		x						x	x	x								x			
56	2009	Recursos multimídia na promoção de habilidades sociais em crianças com dificuldade de aprendizagem	x			x				x												x		
57	2009	Suporte social: adaptação transcultural do Social Support Appraisals e desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes	x			x				x												x		
58	2009	Um programa para aprimorar envolvimento paterno: impactos no desenvolvimento do filho	x		x	x				x						x							x	
59	2009	Estudo da relação entre inteligência emocional e estresse em ambientes de trabalho		x							x												x	
60	2009	Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias		x							x											x		

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível				
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica			
61	2009	Inteligência emocional e qualidade de vida em líderes organizacionais		x				x									x					x			
62	2010	Alexitimia e inteligência emocional: estudo correlacional		x										x									x		
63	2010	A contribuição do ambiente virtual Eureka para a realização de um módulo virtual de aprendizagem sobre inteligência emocional na disciplina de Psicologia do Esporte do curso de Bacharelado em Educação Física	x		x				x														x		
64	2010	A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil	x		x					x														x	
65	2010	Desenvolvimento emocional e relacional na educação infantil: implicações do PATHS e do ACE à formação da criança e do educador	x		x					x														x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível	
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica
66	2010	Inteligência emocional avaliada por autorrelato difere do construto personalidade?		x						x			x								x	
67	2010	Síndrome de burnout em professores de educação pré-escolar		x	x					x			x								x	
68	2011	Compreendendo a questão da saúde dos professores da rede pública municipal de São Paulo		x	x					x			x								x	
69	2011	Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares		x						x			x								x	
70	2011	O estudante de graduação e a assistência em enfermagem traumato-ortopédica	x		x							x		x							x	
71	2011	Inteligência emocional e qualidade de vida em gestores brasileiros		x						x			x								x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível	
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica
72	2011	Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica		x						x			x						x			
73	2011	O parricídio simbólico: a ruptura emocional entre Freud e Jung e seus complexos de Édipo		x	x					x			x						x			
74	2011	Trabalho de equipe: a teoria na prática para um gerenciamento eficaz		x						x			x						x			
75	2011	Um modelo explicativo de resiliência em jovens e adolescentes		x						x			x						x			
76	2012	Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores		x		x				x				x							x	
77	2012	Alterações na rede social de apoio durante a gestação e o nascimento de filhos		x	x					x			x								x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível			
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica		
78	2012	Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino		x	x						x			x						x				
79	2012	Criatividade e inteligência emocional em crianças: um estudo relacional		x							x			x								x		
80	2012	Desenvolvimento intraindividual das concepções pessoais de competência ao longo do ensino secundário		x							x			x								x		
81	2012	Educação gerontológica, envelhecimento humano e tecnologias educacionais: reflexões sobre velhice ativa		x	x						x			x							x			
82	2012	A educação continuada na constituição da pessoa do gestor em marketing contemporâneo	x		x					x		x			x								x	
83	2012	Atuação profissional em coaching e os desafios presentes e futuros nesta nova carreira	x										x					x					x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível		
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica	
84	2012	Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura	x		x						x			x						x			
85	2012	Confiabilidade, validade e estudo dos padrões normativos da versão brasileira do Social Support Appraisals (SSA)	x			x				x					x							x	
86	2012	Formação humana de jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Pernambuco	x		x					x					x							x	
87	2012	Habilidades sociais relevantes para alunos com e sem necessidades educacionais especiais segundo avaliação do professor	x			x				x												x	
88	2012	Interseccionalidade entre raça e surdez: a situação de surdos(as) negros(as) em São Luís - MA	x			x				x												x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível			
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica		
89	2012	Religião e educação: Instituto Presbiteriano de Cabo Frio (estudo de caso)	x		x					x										x				
90	2013	Avaliação da criatividade a partir do controle do nível de inteligência em uma amostra de crianças		x							x			x								x		
91	2013	Demência frontotemporal-variante comportamental: uma revisão		x	x						x			x							x			
92	2013	Imagens da docência: um estudo sobre o processo de trabalho e mal-estar docente		x	x						x			x							x			
93	2013	A qualidade de vida e o desenvolvimento emocional do professor universitário	x		x					x			x										x	
94	2013	Atividades em ambientes naturais e afetividade nas aulas de biologia: um estudo de caso	x		x																	x		

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível		
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica	
95	2013	Contribuições a uma proposta de formação de inteireza do professor de Matemática na perspectiva da complexidade	x		x						x			x							x		
96	2013	Percepção de risco de campos elétricos e magnéticos: efeitos do estresse e outros aspectos psicológicos		x	x						x			x								x	
97	2013	Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado		x	x						x			x								x	
98	2014	A psicanálise aplicada à terapêutica: uma perspectiva histórica		x	x						x			x							x		
99	2014	Avaliação da inteligência emocional: a relação entre medidas de desempenho e de autorrelato		x							x			x								x	
100	2014	Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho		x							x			x								x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível		
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica	
101	2014	Conhecer as emoções: a aplicação e avaliação de um programa de intervenção		x	x					x			x								x		
102	2014	Estudo psicométrico do Teste Informatizado de Percepção de Emoções Primárias		x						x			x									x	
103	2014	Habilidades sociais de crianças dotadas e talentosas		x						x			x									x	
104	2014	Inteligência e contágio emocional: um estudo com trabalhadores brasileiros e angolanos		x						x			x									x	
105	2014	As pesquisas sobre aprendizagem em museus: uma análise sob a ótica dos estudos da subjetividade na perspectiva histórico-cultural	x		x							x		x							x		
106	2014	Estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do ensino superior privado	x		x							x		x								x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível	
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica
107	2014	O que as imagens dos livros didáticos de Matemática nos dizem sobre multiculturalismo?	x		x						x		x						x			
108	2014	Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre sua avaliação de aprendizagem	x		x					x			x								x	
109	2014	Variáveis associadas aos desenvolvimentos cognitivo, comportamental e emocional: uma coorte de escolares		x	x					x			x								x	
110	2015	Autorregulação parental, regulação emocional e temperamento: implicações para a intervenção		x	x					x			x							x		
111	2015	Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado		x		x				x				x							x	
112	2015	Competências emocionais: estudo de validação de um instrumento de medida		x						x			x								x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível		
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica	
113	2015	Desenvolvimento da compreensão emocional		x						x			x						x				
114	2015	Desenvolvimento e avaliação das características psicométricas do Questionário de Auto-Percepção de Inteligência Emocional (QIE-AP)		x						x			x								x		
115	2015	Afetividade em pauta: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil	x		x					x										x			
116	2015	Contribuição do budismo para a autoconstrução do ser humano na perspectiva de uma educação para a inteireza	x		x							x										x	
117	2015	Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global	x		x				x													x	
118	2015	Imagem corporal, trauma e resiliência: reflexões sobre o papel do professor de Educação Física	x		x																	x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível						
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica					
119	2015	Memória e museus de ciências: a compreensão de uma experiência museal a partir da recuperação das memórias dos visitantes	x		x						x										x						
120	2015	Mulher no volante, perigo constante? Um estudo sobre trabalhadoras no transporte coletivo por ônibus no interior paulista	x		x					x												x					
121	2015	Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural	x		x						x				x								x				
122	2015	Sentidos e práticas da formação humana na adolescência: compreendendo um programa de educação emocional para a prevenção da violência	x		x					x														x			
123	2015	Percepção de expressões faciais emocionais em idosos com doença de Alzheimer		x							x				x										x		
124	2015	Produção científica em avaliação psicológica no contexto educacional: enfoque nas variáveis socioemocionais		x							x				x											x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica	
125	2016	A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância		x	x	x				x			x						x		
126	2016	Considerações sobre o empresariamento da vida em políticas públicas para a Educação		x						x			x						x		
127	2016	O estigma da mente: transformando o medo em conhecimento		x	x	x				x			x						x		
128	2016	A arte da contação de histórias: uma experiência de cuidado no projeto de extensão PalhaSUS	x		x					x											x
129	2016	Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor	x		x								x						x		
130	2016	Bioética ambiental: concepção de estudantes universitários sobre o uso de animais para consumo, trabalho, entretenimento e companhia	x		x								x								x

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível			
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica		
131	2016	Custos da ampliação da licença-paternidade no Brasil	x		x					x				x						x				
132	2016	Educação emocional na escola: uma proposta possível	x		x						x				x							x		
133	2016	Inteligência emocional e gestão de conflitos na sala de aula: interfaces razão-emoção a partir de relatos e reflexões docentes	x		x				x							x						x		
134	2016	O currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS) na prática docente: implicações para a educação das emoções e das relações humanas em instituições educativas	x		x				x							x							x	
135	2016	O ensino de Matemática para alunos surdos: dentro e fora do texto em contexto	x		x	x					x				x							x		

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível			
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica		
136	2016	Percepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre resolução de problemas e competências socioemocionais	x			x				x												x		
137	2016	Psicologia educacional: concepções de professores de curso de licenciatura	x		x									x									x	
138	2016	Reflexões sobre a percussão corporal na Escola Municipal Aleixo Pereira Braga II	x			x								x									x	
139	2016	Relações entre a inteligência geral e a inteligência emocional: o papel do autoconceito em crianças e adolescentes videntes e com deficiência visual		x						x					x								x	
140	2016	Teoria da mente e empatia: um estudo com crianças pré-escolares		x		x									x								x	
141	2017	Análise conceitual do termo socioemocional em Psicologia e percepção de professores de escola pública sobre a relação professor-aluno e com o contexto de trabalho		x		x				x													x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível		
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica	
142	2017	Indicadores emocionais no desenho da figura humana: investigando evidências de validade		x	x								x								x		
143	2017	Bebês no museu de arte: processos, relações e descobertas	x			x				x												x	
144	2017	Cinema como recurso tecnológico para o ensino de competências socioemocionais	x			x				x												x	
145	2017	Emoção e exclusão: ideias-chave de Vygotsky para rever nosso papel em uma escola com um ambiente de diversidade cultural	x		x						x											x	
146	2017	Governança educacional global e a gênese dos testes das habilidades socioemocionais	x									x										x	
147	2017	Relação entre criatividade e altas habilidades/superdotação: uma análise crítica das produções de 2005 a 2015	x		x						x											x	

(continua)

(continuação)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível		
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica	
148	2017	Relações entre habilidades socioemocionais e inovação para alguns licenciados em Ciências Biológicas	x				x		x							x					x		
149	2017	Transmissão geracional familiar em adolescentes que cometeram ofensa sexual		x	x					x				x								x	
150	2017	Validade do Reading the Mind in the Eyes Test em uma amostra brasileira	x				x			x				x								x	
151	2018	Programa de estimulação das funções executivas: contribuições para o desenvolvimento cognitivo de crianças em situação de vulnerabilidade e expostas ao manganês		x		x				x				x								x	
152	2018	Família e habilidades socioemocionais: um estudo sobre a pessoa com deficiência em um curso de licenciatura em Biologia	x			x				x						x						x	

(continua)

(conclusão)

N	Ano	Título	Área do conhecimento		Palavras-chave				Banco de dados					Tipo de trabalho					Metodologia		Leitura não disponível		
			Educação	Psicologia	Educação emocional	Educação socioemocional	Habilidades socioemocionais	Inteligência emocional	Anped	BDTD	BVS	CAPES	INEP	artigo	tese	dissertação	livros	boletim técnico	entrevista	teórica		empírica	
153	2018	Humanizando a avaliação em Ciências: sob o olhar das habilidades socioemocionais	x			x				x								x			x		
154	2018	Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física	x			x						x			x						x		
155	2018	O ciclo de vida profissional na docência no stricto sensu em Educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto)biográficas	x		x							x			x							x	
156	2018	Práticas parentais e análise do comportamento: o estado do conhecimento de teses e dissertações de 2001 a 2015	x			x															x		

Fonte: A autora (2018).

APÊNDICE B – O SER EMOCIONAL

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 ser 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 tomados pelas emoções 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, e 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 essas emoções não é uma tarefa simples. O estudo da emoção começou no século XIX com a teoria de James-Lange, que perguntava se 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).

Outra pergunta tem importância central no estudo 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, sua compreensão 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.

A 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 pensamento que evidenciam o quanto as emoções são fenômenos complexos e interativos.

Afirmamos com segurança que atualmente começamos a nos dar conta de que as emoções têm um lugar cada vez mais preponderante no que acontece com as nossas vidas. A ideia de que a racionalidade é a única força capaz de guiar as ações humanas foi substituída por outra mais ampla. Porém, é preciso evidenciar que, quando nos reconhecemos como seres emocionais, não estamos dizendo que somos seres irracionais. A irracionalidade é um conceito que tem significado apenas como o oposto do racional. O ser emocional não é o oposto do ser racional, mas complementar a ele.

Na nossa visão, que parte do pressuposto de que somos seres multidimensionais, os pontos de vista biológico ou cognitivo isolados não definem adequadamente a complexidade da emoção.

Enxergamo-la como um fenômeno multidimensional que engloba subjetividade, biologia, propósito e socialização. Assim sendo, as emoções nos envolvem por inteiro, incluindo os sentimentos, o corpo, nossas metas e nossas expressões a respeito. Definimos emoção como:

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)

A questão importante agora é: a partir desse reconhecimento, como podemos integrar razão e emoção em benefício do desenvolvimento harmônico de nós mesmos e do meio em que vivemos? A resposta torna-se mais complexa não só porque a ciência ainda não sabe exatamente definir o que é uma emoção, mas também porque o que já foi descoberto requer um olhar mais amplo.

Já se sabe até agora que as emoções são livres e nos acontecem involuntariamente. Não podem ser fabricadas porque estão relacionadas com o cérebro emocional e este é relativamente independente do cérebro cognitivo. E, considerando a influência que exercem em nossas vidas, sabemos que as emoções representam um campo vital para cada um de nós. O que sentimos sobre nós mesmos determina em grande medida quem somos. Por isso, podemos dizer que é nas emoções que se encontra a fonte mais íntima da nossa identidade, para além das determinações, dos julgamentos das outras pessoas ou da nossa cultura. Nossa identidade se expressa pela maneira como agimos e reagimos às mensagens do entorno (CASASSUS, 2009).

Sabemos, ainda, que as emoções estão na base dos relacionamentos, permeando nosso relacionamento íntimo e também as relações com as outras pessoas. Se as emoções não estiverem presentes, não conseguiremos nos conectar com nosso íntimo nem com ninguém, tampouco qualquer pessoa será capaz de se conectar conosco. Não haverá empatia, simpatia ou antipatia, independentemente do ambiente: familiar, profissional, escolar ou outro.

Dessa forma, pensando novamente no fato de as emoções circularem livremente, é preciso entrar num processo de harmonização com elas. A educação emocional, em primeira instância, é um caminho que nos leva aos objetivos de compreender quem somos, de entender de onde surgem nossas reações e de conseguir viver as emoções de maneira produtiva, no seu estado mais vital, sentindo a vida.

Somente quando me dou conta de que sinto a vida em mim é que posso me dar conta de que existo. Eu existo apenas quando tenho consciência de que tenho vida em mim. (CASASSUS, 2009)

Referências

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. 1. ed. Brasília: Editora UNESCO; Liber Livro, 2009. 252 p.

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. 287 p.

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

**APÊNDICE C – TEXTO DE APOIO PARA PROFESSORES TRABALHADO EM
11/09/2015**

AUTOCONHECIMENTO

A escola é um ambiente no qual alunos, professores, pais, gestores e demais pessoas estabelecem relações, procurando a comunhão de suas necessidades psicológicas. Sendo assim, para fazer das relações sociais dentro desse espaço uma oportunidade de crescimento entre todos os envolvidos é fundamental desenvolver a capacidade de escutar as próprias necessidades, bem como as necessidades de quem está ao redor, já que as mediações interpessoais são inseparáveis das mediações individuais. Sabendo identificar emoções desde cedo, somos capazes de lidar melhor com as pessoas em diversas situações e controlar nossas próprias respostas emocionais aos sentimentos delas (EKMAN, 2011).

O processo de conhecimento das próprias emoções é complexo, pouco explorado do ponto de vista científico e menos ainda passível de comprovação empírica. Por meio da educação emocional posso dizer que EU sou capaz de descobrir o que estou sentindo, mas VOCÊ nunca terá como SENTIR POR MIM uma emoção como a raiva ou a alegria, por exemplo. E a coerência entre o sentir, o pensar e o agir se dará pela forma como direcionarei minhas emoções para satisfazer (ou não) as minhas necessidades psicológicas. Na literatura, esse processo de autoconhecimento é tratado por pelo menos três termos: autoconsciência, autopercepção e consciência emocional (DURLAK *et al.*, 2015; GOLEMAN, 2001; BISQUERRA, 2015). De forma similar, todos se referem a **identificar, conhecer e compreender as próprias emoções e suas origens, reconhecendo como pensamentos, sentimentos e ações estão interligados, para avaliar de forma realista as suas capacidades, forças e limitações**. Trata-se de um pré-requisito para as outras habilidades socioemocionais: autogestão, consciência social, habilidades relacionais e tomada de decisão responsável.

O processo de autoconhecimento leva a uma integração das múltiplas dimensões humanas, associando as experiências no corpo físico com as emoções e a razão e promovendo, dessa forma, uma aceitação maior de nós mesmos. Além de seres que pensam e sentem, também somos seres físicos e imprimimos no nosso corpo as marcas do que vivemos. Apesar de não produzir a emoção, a mente precisa estar conectada com o corpo para funcionar bem porque o que sentimos depende, em grande parte, do que acontece no nosso corpo. As operações fisiológicas, mesmo inconscientes, como por exemplo a digestão, a circulação do sangue e as

batidas do coração, são ações que têm grande influência em determinar como nos sentimos. Dor de cabeça é uma sensação que vem do corpo, não da vontade. O mesmo acontece com o amor (CASASSUS, 2009). Por mais que tentemos, não conseguimos recriar artificialmente a sensação calorosa de amor no corpo. Podemos imaginar ou, no máximo, lembrar-nos de como é essa sensação se já amamos alguém.

Nesse sentido, a educação emocional trata de reconhecer o poder das emoções e nos revelar a nós mesmos, permitindo-nos viver de forma mais plena e consciente. Porém, esses benefícios pressupõem a capacidade de perceber, identificar e dar nome às emoções próprias e às dos outros. Também significa compreender um vasto vocabulário de termos e suas ambiguidades e entender que os sentimentos também podem ser expressos, inclusive, pela comunicação não verbal.

A autoconsciência é um convite para ir além do que vemos no espelho, avançar no entendimento do que as pessoas dizem sobre nós e aprofundar nosso conhecimento sobre quem somos e o que queremos. Percebendo as próprias emoções e como elas nos modificam, somos capazes de nos entender melhor, usar nossas forças e respeitar nossas limitações para atingir os objetivos que temos em vista. Também agimos de acordo com os valores que conduzem nossa vida e, finalmente, tornamo-nos capazes de desenvolver o poder pessoal de modificar a qualidade do ambiente que nos cerca.

Para o educador que se preocupa com ir além de distribuir conteúdo e pensa em formar pessoas, o autoconhecimento é material de trabalho, uma vez que entende o quanto as ações traduzidas no seu jeito de ser podem inspirar os educandos a buscar o bem-estar comum. O bem-estar é contagiante e, por isso, é o agente mais poderoso de todo o processo educativo. Passar de um estado de menor consciência para outro de maior consciência, podendo observar o quanto o trabalho interno contribui para um clima emocional saudável ao seu redor, é motivo de grande realização pessoal. É a vitória do interior sobre o exterior! O que está fora pode ser modificado pelo que está dentro. Esse é o maior poder que pode ter um ser educador: transformar a atmosfera ao seu redor num campo de cultivo das mais virtuosas potencialidades humanas.

“Se um homem perdeu uma perna ou um olho, ele sabe que perdeu uma perna ou um olho. Mas, se ele perdeu a si próprio, ele pode não saber, porque ele não está mais lá para se reconhecer.” (Oliver Sacks)

Referências

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. 1. ed. Brasília: Editora UNESCO; Liber Livro, 2009. 252 p.

DURLAK, J. A. et al. (Eds.). **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice**. (CASEL). New York: Guilford Press, 2015. 658 p.

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. 287 p.

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

APÊNDICE D – TEXTO DE APOIO PARA PROFESSORES TRABALHADO EM

14/10/2015

AUTOGESTÃO

No desenvolvimento de habilidades socioemocionais, enquanto a autoconsciência nos auxilia a identificar, conhecer e compreender as nossas próprias emoções e suas origens, reconhecendo como pensamentos, sentimentos e ações estão interligados para avaliar de forma realista nossas capacidades, forças e limitações, a autogestão nos permite monitorá-las e decidir como agir. É o que nos move para a prática!

Existem inúmeras abordagens que preconizam a gestão das emoções. Como todas as outras habilidades, a autogestão comporta uma dimensão intrapessoal (a gestão das próprias emoções) e uma dimensão interpessoal (ajudar os outros a gerir suas próprias emoções). Pode-se defini-la como a habilidade que contribui para a regulação das emoções, dos pensamentos e do comportamento em diferentes situações, inclusive o controle do impulso em momentos de estresse e, se for o caso, a perseverança para atingir objetivos pessoais (DURLAK *et al.*, 2015), ou ainda nomeá-la de **automonitoramento**, quando uma pessoa observa, descreve, interpreta e regula seus pensamentos, sentimentos e comportamentos em situações sociais (PRETTE; PRETTE, 2008), ou **regulação emocional**, que significa dar uma resposta apropriada ao contexto sem deixar levar-se pela impulsividade (ALZINA; GONZÁLEZ; NAVARRO, 2009). Não deve ser confundida com repressão por ser uma capacidade essencial quando se interage com outras pessoas, uma vez que permite saber escutar, não se precipitar, formular perguntas, aceitar silêncios e introduzir estratégias de melhoria do clima emocional (GROP, 2009). A gestão das emoções pode ainda ser considerada como **autorregulamentação**, enunciando as habilidades de lidar com as próprias emoções de forma a facilitar a tarefa que se tem pela frente em vez de receber interferência dela; de ser consciencioso e adiar uma recompensa a fim de perseguir metas; de se recuperar bem de aflições emocionais (GOLEMAN, 2001).

*“Às vezes, sabedoria é apenas calar e
observar”*

Ditado popular

Importante salientar que saber gerir as próprias emoções não significa adotar um modelo como certo e adaptar nosso comportamento a ele sem levar em consideração aquilo que verdadeiramente sentimos a respeito de determinada situação na qual nos encontramos. Exemplificando: acreditamos que

quando nos dirigimos às pessoas com expressões como “bom dia”, “muito obrigada” e “com licença” estamos sendo educados e isso é suficiente para as boas relações. No entanto, após verbalizar tais expressões “mágicas” não nos damos conta de quanto somos grosseiros quando movidos pela raiva ou de como somos descontrolados na multiplicação de fofocas nocivas ao ambiente no qual nos encontramos. Com tais atitudes, todo comportamento aparentemente polido vai por água abaixo.

A autorregulação das emoções requer uma prática continuada e, de modo geral, consiste em 1) gerir as expressões não verbais (faciais e corporais) para demonstrar uma postura correspondente; 2) gerir as funções fisiológicas (concentração, sono, direção de veículos, clareza de raciocínio); 3) gerir o comportamento; 4) gerir os pensamentos negativos e as carências emocionais (reavaliando uma situação e mudando de atitude); 5) gerir os sentimentos afetivos (buscando o bem-estar e a quietude) (CHABOT; CHABOT, 2005). São atividades importantes para estimular essa habilidade o diálogo interno, o relaxamento, a respiração, a introspecção, a meditação, a consciência plena, o controle do estresse, autoafirmações positivas, a assertividade, a reestruturação cognitiva, a imaginação emotiva, entre outras (ALZINA; GONZALEZ; NAVARRO, 2015). Quando desenvolvemos a capacidade de autorregulação, esses passos acontecem internamente e também nas nossas relações sociais, ou seja, tornamo-nos capazes de ajudar o outro que tem dificuldade de administrar a si próprio e suas emoções.

Em nossa cultura é comum ouvir que as emoções não nos deixam pensar direito. Na verdade, o que acontece é justamente o contrário. A ausência de contato com as emoções é que provoca um bloqueio que não permite o pensar e o agir bem, pois elas se relacionam bem com o pensamento e servem também para pensar direito. É importante perceber que unir nossas competências emocionais a nossas competências de pensamento aumenta nossa capacidade de ver, de raciocinar logicamente, de julgar e de gerar ações (CASASSUS, 2009).

No ambiente escolar, a autogestão emocional tem potencial de amplificar os resultados positivos nos relacionamentos. No caso do professor, por exemplo, uma pesquisa feita no Canadá na década passada (CHABOT; CHABOT, 2005) mostrou que por meio dessa habilidade o docente consegue não apenas aprimorar sua própria condição de humanização, mas também construir, estabelecer e atingir benefícios intangíveis e valiosos como profissional. Ao tornar-se mais autônomo, descobre-se capaz de ser mais habilidoso e flexível, e traça estratégias diplomáticas com maior poder criativo e com espírito mais aberto. Ao adquirir maior gestão de si, percebe-se mais calmo, concentrado, confiante em suas próprias atitudes, autocontrolado, otimista, paciente, perseverante e sereno, e toma mais atitudes positivas diante das dificuldades da escola e da vida.

Referências

ALZINA, Rafael Bisquerra; GONZÁLEZ, Juan Carlos; NAVARRO, Esther García. **Inteligencia emocional en educación**. [s.l.]: Editora Síntesis, 2015. (Livro on-line). 340 p.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. 1. ed. Brasília: Editora UNESCO; Liber Livro, 2009. 252 p.

DURLAK, J. A. et al. (Eds.). **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice**. (CASEL). New York: Guilford Press, 2015. 658 p.

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. 288 p.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. 412 p.

GROP (Grup de Recerca em Orientación Psicopedagògica). **Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças**. Tradução de Sueli Brianezi Carvalho. São Paulo: Ed. Ciranda Cultural, 2009. 192 p.

APÊNDICE E – TEXTO DE APOIO PARA PROFESSORES TRABALHADO EM**14/10/2015****CONSCIÊNCIA SOCIAL**

Além do nosso íntimo, as emoções permeiam as ligações com as outras pessoas, desempenhando um papel central na criação, manutenção e dissolução de relacionamentos entre os sujeitos. Dessa forma, o desenvolvimento de nossas competências socioemocionais precisa avançar na direção do outro. Autoconsciência e autogestão são imprescindíveis para o reconhecimento das nossas emoções e de como elas têm a capacidade de mexer com a nossa forma de pensar e agir, mas não são suficientes para que exerçamos o poder de modificar o clima emocional ao nosso redor. É necessário ampliar o olhar e perceber a atmosfera das pessoas do nosso convívio, na qual todos estamos inseridos.

A consciência social é essa percepção a respeito das outras pessoas. É vislumbrar o que elas sentem mesmo que não estejam dizendo-o com palavras; é perceber através do tom de voz, da expressão facial e dos gestos se elas estão tristes, com raiva ou com medo, se estão agindo na defensiva ou procurando realmente nos atacar. Inclui a habilidade de assumir a perspectiva de pessoas com diferentes origens e culturas, e ter empatia e compaixão. Também envolve a compreensão das normas sociais de comportamento e o reconhecimento da família, da escola e dos recursos e suportes da comunidade (DURLAK *et al.*, 2015). É facilitadora das relações interpessoais e tem papel importante para evitar atitudes racistas, xenófobas, machistas e preconceituosas, que ocasionam tantos problemas (ALZINA, 2015).

A consciência social requer a utilização de duas capacidades básicas para melhorar a vida em sociedade: a empatia e a escuta.

A empatia é o nosso radar social.

(GOLEMAN, 2001)

A empatia representa um conjunto de aptidões para nos conectar às outras pessoas estabelecendo uma sintonia que nos permite compreender seus sentimentos bem como os pontos de vista nos quais elas se baseiam, e até antever suas necessidades (GOLEMAN, 2001).

E não é possível desenvolver empatia se não conseguimos ouvir o que o outro tem a nos dizer. A escuta é uma habilidade fácil de ser entendida, mas difícil de ser praticada. Ouvir implica gastar tempo dando atenção e gerindo a nossa ansiedade de falar para não interromper.

Saber escutar consiste em entender o que a outra pessoa deseja nos comunicar e transmitir-lhe que recebemos a mensagem (GROP, 2009).

A empatia e a escuta evidenciam a nossa parcela de responsabilidade nos relacionamentos com as outras pessoas porque deixam claro que a comunicação com o outro acontece mesmo quando não falamos. Quando viramos de costas, ficamos silenciosos ou nos afastamos, interagimos e comunicamos aos demais mensagens como falta de disposição para dialogar, timidez, agressão ou algum tipo de constrangimento ou ressentimento (MOSCOVICI, 2012).

O processo contínuo da educação emocional nos auxilia na construção de uma rede de conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades e competências que pode dar impulso às nossas aptidões, refrear nossos impulsos e gerar comportamentos e atitudes mais saudáveis para a vida em sociedade, não só na escola, mas ao longo de toda a vida.

Referências

ALZINA, Rafael Bisquerra; GONZÁLEZ, Juan Carlos; NAVARRO, Esther García. **Inteligencia emocional en educación**. [s.l.]: Editora Síntesis, 2015. (Livro on-line). 340 p.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. 1. ed. Brasília: Editora UNESCO; Liber Livro, 2009. 252 p.

DURLAK, J. A. *et al.* (Eds.). **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice**. (CASEL). New York: Guilford Press, 2015. 658 p.

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. 288 p.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. 412 p.

GROP (Grup de Recerca em Orientación Psicopedagògica). **Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças**. Tradução de Sueli Brianezi Carvalho. São Paulo: Ed. Ciranda Cultural, 2009. 192 p.

MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympo, 2004. 240 p.

APÊNDICE F – TEXTO DE APOIO PARA PROFESSORES TRABALHADO EM

26/10/2015

HABILIDADES RELACIONAIS

O processo de desenvolvimento de habilidades socioemocionais engloba também a capacidade de manter relacionamentos saudáveis com outras pessoas. O reconhecimento da existência do outro e do que lhe importa, como reagimos diante das necessidades dele e como nos comunicamos são tão importantes quanto o autoconhecimento, a autogestão e a consciência social para a saúde das nossas emoções.

As habilidades relacionais são aquelas que favorecem relacionamentos saudáveis com diversos tipos de pessoas e grupos e dependem do desenvolvimento de competências comunicativas como expressar-se claramente, ouvir ativamente, cooperar, resistir à pressão social inapropriada, saber negociar conflitos de forma construtiva e procurar ajuda quando for necessário (DURLAK *et al.*, 2015). É uma compreensão sobre as emoções que incorpora os princípios da comunicação empática (CASASSUS, 2009), permitindo enxergar alternativas e transformar conscientemente o meio e as relações, fazendo sentido sobretudo com relação aos modos de pensar, sentir e agir.

A partir de uma visão emocional madura, a habilidade relacional nos permite perceber que numa simples conversa com outra pessoa ocorre também uma segunda conversa, conosco. Como neste exemplo (CASASSUS, 2009, p. 184 – grifo do autor):

Pedro (para o outro): “Oi, Maria (olhando para o relógio). Chegou tarde, faz tempo que estou te esperando”.

(*Para si mesmo*): *Hoje chegou atrasada, como sempre.*

Maria (para o outro): “Oi, Pedro. Desculpe o atraso, mas tinha de terminar um trabalho no escritório que não podia deixar para amanhã”.

(*Para si mesma*): *Como eu sou burra! Não sei por que eu tenho que ficar me desculpando. Quem ele pensa que é?! Eu não fiz nada de errado. Pedro é bem inconsciente, ele devia saber o quanto meu trabalho é importante para mim.*

Ao ter a percepção de que existe uma *segunda conversa*, quando temos a habilidade relacional desenvolvida podemos escolher com mais facilidade estabelecer uma comunicação empática. Percebendo nossas reações emocionais, somos capazes de agir conscientemente tomando atitudes que levarão em consideração, além dos nossos anseios, as necessidades do outro. Elas facilitam e melhoram as relações com as outras pessoas pois permitem reivindicar

nossos próprios direitos sem negar os direitos dos outros; e também facilitam a prevenção, a identificação e a resolução de problemas (GROP, 2009).

Amplificando o entendimento e a abrangência, vislumbramos que as habilidades relacionais nos levam em direção ao caminho da compaixão.

Há um espectro que vai desde a total autoabsorção (em que não reparamos nas outras pessoas) até notá-las e começar a sintonizar, a ter empatia, a entender suas necessidades e ter uma preocupação empática – e depois vem a ação compassiva, em que as ajudamos. (GOLEMAN, 2012, p. 88)

É bom frisar novamente que, assim como conhecer e gerir as emoções não significa negá-las, ter habilidade relacional, agindo com empatia e compaixão, não quer dizer que vamos nos esquecer das necessidades próprias e só pensar no outro. Especialmente nas relações entre grupos, como as que se dão numa escola, é importante saber que opiniões divergentes são estimulantes e contribuem para o sucesso de objetivos compartilhados entre os membros. “Respeito, mente aberta e cooperação são elevados. O grupo investe constantemente em seu próprio crescimento” (MOSCOVICI, 2004, p. 5).

Referências

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. 1. ed. Brasília: Editora UNESCO; Liber Livro, 2009. 252 p.

DURLAK, J. A. *et al.* (Eds.). **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice**. (CASEL). New York: Guilford Press, 2015. 658 p.

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. 288 p.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. 412 p.

GROP (Grup de Recerca em Orientación Psicopedagògica). **Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças**. Tradução de Sueli Brianezi Carvalho. São Paulo: Ed. Ciranda Cultural, 2009. 192 p.

MOSCOVICI, Fela. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympo, 2004. 240 p.

**APÊNDICE G – TEXTO DE APOIO PARA PROFESSORES TRABALHANDO EM
11/11/2015**

TOMADA DE DECISÃO RESPONSÁVEL

Refletir sobre a habilidade socioemocional que ressalta a importância de tomar decisões responsáveis é um caminho natural e mais simples de entender depois de termos pensado juntos sobre o conhecimento das nossas emoções e o modo como elas influenciam nossa vida. Seja no âmbito individual, seja no social, familiar ou profissional, entender os mecanismos que nos inspiram a agir traz muitos benefícios, entre eles a segurança e a confiança de seguir os valores mais altos nas relações com o próximo ao mesmo tempo que se ativam mecanismos indispensáveis para as relações saudáveis, como a escuta e a empatia.

A **tomada de decisão responsável** é uma competência que requer os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários para fazer escolhas construtivas de comportamento pessoal e interações sociais em suas diversas configurações. A competência nesse domínio requer as capacidades de considerar os padrões éticos e as preocupações de segurança, saber as normas de comportamento necessárias em casos de risco, fazer a avaliação realista das consequências de várias ações e levar em consideração a saúde e o bem-estar de si e dos outros (DURLAK *et al.*, 2015).

Essa competência está na base da autonomia bem-sucedida. Representa o entendimento de que, por mais complexos que sejam os relacionamentos, não podemos agir sem responsabilidade, por impulso, sem pensar antes, sem ponderar como nossas atitudes repercutirão em nossa própria vida e na vida do próximo. Requer também a análise das mensagens culturais diante dos comportamentos individuais. Culmina com o respeito que reconhece e aceita as diferenças entre pessoas de modo consciente, levando em consideração os aspectos éticos e sociais (ALZINA; ESCODA, 2007). Um bom exemplo do que não é uma tomada de decisão responsável está no uso de álcool e drogas para aliviar sintomas de ansiedade, depressão ou raiva, passando do limite da recreação ou usando-os como automedicação (GOLEMAN, 2001).

Essa é uma aptidão que influencia fortemente os relacionamentos sociais por facilitar diversas atividades como a organização de grupos, a negociação de soluções, a ligação pessoal e a análise social. Todas elas são necessárias para liderar e coordenar esforços de um grupo, evitar ou resolver conflitos, reagir adequadamente aos sentimentos e preocupações das pessoas,

além de detectar e intuir os sentimentos, motivos e preocupações dos outros (GOLEMAN, 2001).

O ambiente escolar, que naturalmente é um local de crescimento individual e social, é propício para ajudar a entender a responsabilidade de cada pessoa com relação às atitudes que toma. Em tese, todas as normas e regras são pensadas com o objetivo de que as pessoas envolvidas se desenvolvam e aprendam. Por isso, é fundamental que sejam capazes de escutar suas próprias necessidades da mesma forma que as necessidades de quem está ao seu redor para tentar atendê-las de maneira satisfatória (CASASSUS, 2009).

Com autonomia desenvolvida, os alunos também se tornam mais desembaraçados, disciplinados e cheios de iniciativa, e cultivam um espírito mais aberto. Os professores, por sua vez, estabelecem maior capacidade de adaptação, espírito de comprometimento, vanguardismo, criatividade, diplomacia, habilidade, flexibilidade, abertura de espírito e estratégia (CHABOT; CHABOT, 2005).

Não há dúvidas de que temos evidências suficientes da necessidade de enfrentar as questões sociais amplas que passam por escolhas feitas por indivíduos que precisam se construir internamente a fim de se relacionarem de forma mais sadia e comprometida consigo mesmos e com os outros, sem descartar a força dos condicionamentos socioculturais. A maior dúvida paira sobre como fazer isso. Há muitos programas em desenvolvimento pelo mundo que buscam essa resposta, mas até o momento o entendimento mais amplo é de que não existe um caminho único nem predeterminado, e que ele precisa ser construído por todos.

Referências

ALZINA, Rafael Bisquerra; ESCODA, Núria Pérez. Las competencias emocionales. **Educación XX1**, Madri, n. 10, p. 61-82, 2007. (Semestral).

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. 1. ed. Brasília: Editora UNESCO; Liber Livro, 2009. 252 p.

DURLAK, J. A. *et al.* (Eds.). **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice**. (CASEL). New York: Guilford Press, 2015. 658 p.

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. 288 p.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. 412 p.

APÊNDICE H – GRUPO DE PESQUISAS EM HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E DE VALORES NA EDUCAÇÃO

1. *Como você avalia o clima emocional na EREM de Olinda nas relações a seguir?*

ENTRE OS PROFESSORES

ÓTIMO MUITO BOM REGULAR RUIM PÉSSIMO

ENTRE OS ALUNOS

ÓTIMO MUITO BOM REGULAR RUIM PÉSSIMO

ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

ÓTIMO MUITO BOM REGULAR RUIM PÉSSIMO

ENTRE GESTORES E FUNCIONÁRIOS

ÓTIMO MUITO BOM REGULAR RUIM PÉSSIMO

ENTRE GESTORES E PROFESSORES

ÓTIMO MUITO BOM REGULAR RUIM PÉSSIMO

ENTRE GESTORES E ALUNOS

ÓTIMO MUITO BOM REGULAR RUIM PÉSSIMO

NA ESCOLA COMO UM TODO

ÓTIMO MUITO BOM REGULAR RUIM PÉSSIMO

2. *Você apoia o projeto que o grupo de pesquisa vem desenvolvendo para a promoção das habilidades socioemocionais na EREM de Olinda?*

APÊNDICE I – CÓPIA DA CARTA-CONVITE AOS ALUNOS PARA O INÍCIO DO PROJETO CONECTE-SE EM 2016

CONECTE-SE: SENTINDO, PENSANDO E AGINDO

Queridos alunos da EREM de Olinda,

É com imenso prazer que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Habilidades Socioemocionais e de Valores em Educação (GHSEV), coordenado por pesquisadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco e da Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com a EREM de Olinda, promove o **CONECTE-SE: SENTINDO, PENSANDO E AGINDO**.

Conexão é a palavra de ordem do momento! Todos estamos buscando-a, principalmente para nos mantermos conectados aos nossos colegas, mas também para buscar informações.

São muitos os estímulos que nos atraem o tempo inteiro e, por isso, quase não temos tempo para nós mesmos. As conexões nos ocupam e não nos deixam livres de querer cada vez mais ficar ligados nelas.

Nunca a humanidade teve tantas possibilidades de acesso a pessoas e informações. Este é um mundo novo com o qual ainda estamos aprendendo a conviver.

Mas do que se trata o CONECTE-SE: SENTINDO, PENSANDO E AGINDO? Que tipo de conexão é essa? Será que preciso de internet para acessá-la?

Talvez sim, mas de uma “internet” diferente, daquele tipo que pega em todo lugar a qualquer momento sem precisar de antenas, energia elétrica ou sinais de ondas eletromagnéticas. É a “internet” mais antiga do mundo! Ou seja, é uma conexão com a qual a gente já nasce, ainda que muitas vezes não saiba o que fazer com ela!

Pois estamos falando da conexão que nos liga o tempo inteiro a nós mesmos e aos outros por meio dos nossos sentimentos, pensamentos e ações. Na verdade, essa conexão nunca desliga!

Mas será que sabemos aproveitá-la da melhor maneira quando estamos nos relacionando conosco e/ou com os outros?

O projeto que estamos desenvolvendo na EREM de Olinda vai procurar nos ajudar a responder a essa pergunta ao longo do ano de 2016.

Convidamos todos que fazem parte do EREM de Olinda a se conectar com o CONECTE-SE: SENTINDO, PENSANDO E AGINDO!

Aproveitamos para agradecer a todos os pais e responsáveis que estão nos apoiando, como também aos docentes, gestores e discentes motivados a se ligar a esta proposta de estudo e pesquisa do GHSEV.

Conectadamente,

GHSEV

APÊNDICE J – CÓPIA DA CARTA ENTREGUE PARA AS PROFESSORAS ANTES DO PRIMEIRO ENCONTRO DO CONECTE-SE COM OS ALUNOS – ABRIL DE 2016



*Para aprender, é necessário sentir.
(Chabot & Chabot, 2003)*

Queridas professoras,

O Projeto Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo já ganhou as salas de aula e os alunos estão ansiosos para entender mais sobre o que estamos falando. Já têm algumas pistas, mas ainda não captaram o essencial: a oportunidade que terão de se autoconhecer e se tornar capazes de modificar a forma como se relacionam consigo mesmos e com as outras pessoas. Nós já sabemos que este processo não é fácil nem rápido, e muito menos mágico. Nossos encontros têm nos apontado que é preciso ler, refletir, dialogar, ouvir, ponderar, saber esperar que o conhecimento adquirido ecoe em nosso interior para conectar de forma consciente e coerente nossos sentimentos, pensamentos e ações. E, sobretudo, é preciso saber que as emoções são algo natural e que, ao contrário do que diz o senso comum, elas não atrapalham o raciocínio lógico, e sim, ajudam a pensar melhor.

Por isso, o reconhecimento de que as emoções existem e não podemos ignorá-las é o tema central deste segundo encontro. O objetivo é fazê-los refletir sobre o que são as emoções, como elas surgem, se eles sabem dar nomes aos sentimentos que percebem em si mesmos e nos outros. Estimule o entendimento da conexão indissociável com o pensar e o agir. Faça-os pensar sobre ações que tomam por impulso, sobre a necessidade de parar para pensar antes de fazer para não ter arrependimentos futuros ou sentirem-se mais seguros em suas decisões.

Esclareça também que elas são tão importantes quanto o raciocínio lógico e que desenvolver a inteligência de lidar com os sentimentos é tão importante quanto o conteúdo programático das disciplinas. Aprendemos com mais facilidade quando sentimos e não quando nos restringimos a entender. Ser alguém com competência emocional significa ter mais sucesso para comunicar-se melhor, sentir-se mais motivado, com mais autonomia e mais segurança para enfrentar quaisquer desafios, especialmente, os que são típicos da adolescência.

Fique sempre à vontade para propor ideias e sugerir atividades. Você conhece seus alunos e nós confiamos em você e na nossa conexão!

Bom trabalho!

Conecte-se é um projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas em Habilidades Socioemocionais e de Valores (GHSEV) na Educação em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-Graduação em Educação; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e a Escola Estadual de Referência de Ciência e com apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). Todos os direitos reservados.

APÊNDICE K – TUTORIAL COM SUGESTÃO DE ATIVIDADES PARA OS PROFESSORES (ENCONTRO 1)



Grupo Habilidades Socioemocionais e Valores



ENCONTRO 1 - CONECTE-SE: SENTINDO, PENSANDO E AGINDO

INTRODUÇÃO AO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DAS HSEV

OBJETIVOS GERAIS

- Estimular alunos e professores a darem um sentido pessoal ao lema do projeto;
- Oportunizar a todos que conheçam diferentes percepções a respeito do tema.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover reflexões a respeito da coerência entre o sentir, o pensar e o agir;
- Introduzir o exercício da auto-observação a fim de estimular maior consciência entre o sentir, o pensar e o agir.

ABORDAGENS INICIAIS PARA ESTIMULAR A COMPREENSÃO

- Como negar a influência das emoções em nossas vidas? Quem nunca se emocionou? Eu consigo separar minhas emoções dos meus pensamentos? Eu costumo parar para pensar antes de agir? Eu costumo me arrepender do que fiz?

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

MATERIAIS

- Caderno ou folha de papel para anotações individuais;
- Folhas de papel A3 e lápis de cor (cera, caneta hidrocor etc.) para anotações em grupo.

PASSO A PASSO

1. Reflexão individual – Primeiramente, peça a cada aluno que reflita individualmente sobre o que entende do lema “Conecte-se: sentindo, pensando e agindo”. Estimule que façam anotações.

2. Formação de pequenos grupos – Na nossa experiência, principalmente quando se trata de salas de aula com mais de 30 alunos, a formação de pequenos grupos para o debate de algumas temáticas tem se mostrado mais eficiente. Em caso de turmas de até quinze alunos, sugerimos que se trabalhe em duplas, inicialmente.

Sugerimos que o professor divida a turma em pequenos grupos para que conversem sobre as respostas às seguintes questões: O que você pensou quando leu o lema “Conecte-se: sentindo, pensando e agindo”?; De que maneira isso faz sentido para você?; Como você interpreta essa mensagem?

O tempo das trocas em pequenos grupos pode variar de acordo com o tempo de aula disponível. No entanto, se o professor tiver aulas geminadas e observar que a troca está viva nos grupos, deve respeitar esse momento, uma vez que os alunos estão mais acostumados a silenciar do que a falar

em sala de aula. Saliemos também o fato de que muitos alunos do primeiro ano do ensino médio ainda não se conhecem, e essa é uma oportunidade para tal.

3. Síntese das trocas nos pequenos grupos/duplas – Concluída a etapa de conversas, o professor solicita que cada grupo sintetize suas discussões a respeito do lema em uma folha de papel A3.

4. Socialização das sínteses – Sugestão: dependendo do tempo disponível, as sínteses já escritas no papel A3 devem passar de grupo em grupo para serem socializadas ao mesmo tempo ou cada grupo apresenta sua síntese para a turma como um todo.

5. Estímulo à auto-observação – Ao final, o professor reforça que tudo que foi redigido e discutido também é conhecimento produzido com experiências de vida e que em relação a essas questões todos são igualmente aprendizes de si mesmos, inclusive o próprio educador.

6. Entrega da ficha de estudo – A ficha foi preparada para que o aluno tenha a oportunidade de ler novamente sobre as reflexões feitas no encontro e também para estimulá-lo a aprender a observar a dinâmica SPA (sentir, pensar, agir), a fim de que possa se tornar mais consciente das experiências interiores.

Exercício perceptivo para o professor

O professor aprendiz da promoção

das HSEV em sala deve observar o clima emocional gerado pela introdução da nova temática e registrar em um caderno, o “caderno do diálogo interior”, suas sensações e seus pensamentos a fim de conversar com os alunos na aula seguinte.

O educador faz suas observações na condição de aprendiz de si mesmo, conteúdo para nutrir a promoção das HSEV.

OBSERVAÇÕES

* Essa dinâmica oportuniza ampla participação. Normalmente a turma é iniciante e os alunos ainda não se conhecem. Torna-se uma excelente oportunidade de entrosamento.

* Caso a turma já se conheça há algum tempo, certamente poucos conversaram a respeito do seu conhecimento intra e interrelacional.

* O professor deve envolver os colegas que ministram aulas na mesma turma, deixando-os a par daquilo que foi desenvolvido em sala a fim de que eles possam atuar como reforçadores do “Conecte-se: sentindo, pensando e agindo”. Sugestão: distribua ao grupo de professores as fichas que serão entregues aos alunos para o embasamento teórico sobre o lema do projeto. Coloque-se à disposição para discutir com eles o que for necessário. Acolha as ideias que surgirem por parte dos demais professores e incentive-os a tirar um tempo de suas aulas para falar aos alunos sobre suas impressões a respeito do Conecte-se.

APÊNDICE L – TUTORIAL COM SUGESTÃO DE ATIVIDADES PARA OS PROFESSORES (ENCONTRO 2)



Grupo Habilidades
Socioemocionais
e Valores



ENCONTRO 2 – CONECTANDO-SE COM A RAIVA

OBJETIVOS GERAIS

- Introduzir noções básicas sobre as emoções focalizando na raiva;
- Compreender como a raiva nos afeta, influenciando nossos sentimentos, nossa forma de pensar e nosso modo de agir;
- Conversar sobre as principais consequências negativas da raiva;
- Compreender que a raiva pode ser recriada e se transformar em força mobilizadora de ações construtivas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar uma tempestade de ideias sobre o que provoca a raiva e como ela nos leva a sentir, a pensar e a agir;
- Compreender como a raiva nos afeta influenciando sentimentos, forma de pensar e modo de agir;
- Introduzir noções de autocontrole e autogestão.

ABORDAGENS INICIAIS PARA ESTIMULAR A COMPREENSÃO

O que me provoca raiva? O que eu penso quando estou com raiva? O que eu tenho vontade de fazer quando estou com raiva? O que eu não tenho vontade de fazer quando estou com raiva? Como eu me comporto quando estou agindo com raiva? Eu costumo perceber quando estou com raiva? Como o meu corpo fica quando estou com raiva? Eu já me senti dominado pela raiva? Quando? O que

aconteceu? Eu deixo que as pessoas percebam que estou com raiva ou escondo esse sentimento? Eu consigo esconder esse sentimento? Como eu me sinto depois que a raiva passa? Como as outras pessoas podem me ajudar quando estou com raiva?

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

MATERIAIS

- Folhas de papel e canetas.

PASSO A PASSO

1. Retomada do encontro anterior – Primeiramente, lembre com seus alunos as principais conclusões sobre o sentido para eles do lema “Conecte-se: sentindo, pensando e agindo”. Lembre-se de lhes perguntar o significado de consciência e de coerência que foi abordado na ficha de estudo. Não precisa haver cobrança rígida sobre a busca, apenas sinta o clima e explique a eles que a partir de hoje esses significados ficarão mais claros. Informe a todos que hoje vamos tratar de uma emoção bastante comum: a raiva.

2. Conectando-se com a raiva – Peça aos alunos para usarem uma folha no sentido horizontal e construir um mural individual para responder às seguintes perguntas:

- 1) O que me provoca raiva?

- 2) *Como me sinto quando estou com raiva?*
- 3) *O que eu penso quando estou com raiva?*
- 4) *Como eu ajo quando estou com raiva?*

3. A cara da raiva – sugira a eles que desenhem na própria folha um autorretrato de quando estão com raiva.

O professor também deve fazer esta atividade a fim de apresentá-la ao grupo no final.

4. Construção do mural da sala – Sugerimos que seja construído um único mural com todas as respostas da sala. Isso pode ser feito no quadro pelo professor ou por vários alunos escolhidos pelo professor, que anotarão as respostas dos colegas do mural anterior. Certifique-se de que a sala se mantenha organizada para que todos ouçam uns aos outros.

5. Contemplando o mural – Concluídas as compilações no mural, peça para que os alunos, em silêncio, leiam o que os demais colegas escreveram. Aleatoriamente, peça para que aqueles que se sentirem à vontade comentem os aspectos que mais chamaram atenção no mural, **ênfatizando o que os colegas podem fazer para se acalmar a partir de suas próprias experiências.** Por exemplo: “Vi aqui

no mural que alguém disse que a raiva lhe tira o sono. Quando eu estou sem sono, procuro me lembrar de momentos que me deixam feliz e fico curtindo essas lembranças”.

6. Apresentação do professor – Finalizadas as apresentações, o professor deve mostrar aquilo que registrou na sua ficha do “Conectando-se com a raiva” e **também dizer o que faz para se acalmar quando se sente tomado por essa emoção.** Mesmo que você não consiga se acalmar todas as vezes, é importante demonstrar para o aluno que tem consciência de que pode fazer diferente, de que é possível lidar com essa emoção de outra maneira.

7. A cara da calma – depois que todos falarem, peça aos alunos que desenhem ao lado da cara da raiva um autorretrato de quando estão mais calmos. Enfatize que é possível passar de um estado ao outro a partir das sugestões dadas pela sala.

8. Entrega da ficha de estudo e reflexão – leia com a turma a ficha e peça a eles que anotem em um lugar visível, como o caderno ou o celular, por exemplo, o seguinte lembrete: O que me provoca raiva? Como eu me sinto, penso e ajo quando estou com raiva? O que posso fazer para me acalmar?

OBSERVAÇÕES: A RAIVA CUSTA CARO

As emoções são fluxos de energia complexos e dinâmicos que influenciam diretamente nosso modo corpo, nossos pensamentos e sentimentos e nossa forma de nos relacionar com as outras pessoas. Por surgirem de modo independente de nossa vontade, levam-nos a tomar atitudes normalmente precipitadas. Do latim emovere, que significa “mover para fora”, as emoções nos fazem perceber que temos um mundo dentro de nós. Na verdade, elas ligam o mundo de dentro com o mundo de fora. Tudo que ocorre fora tem impacto dentro. Por essa razão, as emoções atuam como chaves que podem nos conectar aos outros ou nos desconectar deles.

Elas emitem sinais de como determinado acontecimento nos afetou. Mas precisamos fazer o esforço de procurar compreender uma sinalização, pois muitas vezes o primeiro impulso por ela sugerido pode não ser a melhor opção para lidar com determinada situação. Por exemplo, quando um aluno nos desrespeita, negando-se a realizar suas atividades, naturalmente nos irritamos. Temos vontade de gritar com ele, obrigá-lo a nos obedecer ou puni-lo de alguma forma. Se agimos pelo imediatismo, perdemos o controle e podemos transformar uma pequena indisciplina em um problema que envolve a direção da escola e os pais dos alunos. Dessa forma, perdemos o respeito com relação aos demais.

A raiva, infelizmente, é uma emoção muito presente em sala de aula e na vida da maioria das pessoas. A consciência de que somos seres multidimensionais, dotados de corpo físico, sensações, emoções, razão e uma dimensão espiritual, nos faz perceber que sentir raiva é normal e faz parte da vida de todos. Porém, é necessário aprender a lidar com ela para não ser dominado e levado a agir por um impulso fortemente negativo, que, com frequência, é desastroso para os relacionamentos.

Provavelmente, ela está entre as emoções mais visíveis aos olhos dos outros, devido à sua força. De modo geral, expressamos essa emoção por meio de uma agitação corporal bastante visível, gritando e ficando vermelhos e com a respiração acelerada. A raiva gera um impulso de avançar na direção do que ou de quem nos provocou esse sentimento e, quando nos descontrolamos, tendemos a usar como justificativa nossas próprias crenças culturais. “O que ele fez comigo eu não admito!” é uma frase comum nesses momentos. A raiva afeta de maneira muito forte nosso comportamento em relação às outras pessoas, sendo que podemos sentir raiva tanto de alguém que amamos como de quem nem conhecemos, simplesmente ao ficar sabendo de um fato que nos desagradou.

A emoção raiva pode provocar indignação, mau humor, impaciência e mobilizar ações de vingança até o ponto de ferir o outro, caso se transforme em fúria. Mas também é um sinalizador do desejo de mudança que pode mobilizar o sentimento de justiça, especialmente nos casos em que conseguimos produzir algo útil a partir da sua resignificação. Para entender melhor, pense no exemplo da criação da Lei Maria da Penha. Foi com a transformação da raiva e da dor das agressões que sofreu do marido em um sentimento maior de justiça que a farmacêutica Maria da Penha conseguiu mais do que dar visibilidade à sua própria história e evidenciou a necessidade de se criar uma lei que punisse a violência doméstica contra as mulheres.

Algumas pessoas parecem ter mais facilidade em controlar a raiva. As de “pavio curto” podem acabar magoando e ferindo a si próprias ou a outras pessoas caso não consigam se controlar. É um sentimento que também varia de intensidade conforme a ocasião e a avaliação individual – algo que nos provoca muita raiva em determinado momento não nos afeta tanto posteriormente, e existem coisas que nos deixam furiosos, mas mal incomodam outras pessoas. Ter esse tipo de consciência nos permite regular ou impedir nossas reações, reavaliar as situações e planejar passos que nos possibilitem eliminar a causa da raiva. Por isso, precisamos refletir sobre o preço que pagamos ao demonstrar a raiva de modo impulsivo.

APÊNDICE M – TUTORIAL COM SUGESTÃO DE ATIVIDADES PARA OS PROFESSORES (ENCONTRO 3)



ENCONTRO 3 – RECRIANDO A RAIVA PARA CRIAR RELAÇÕES SAUDÁVEIS

OBJETIVOS GERAIS

- Compreender que a raiva pode ser recriada e se transformar em força mobilizadora de ações construtivas;
- Compreender como a raiva influencia meus relacionamentos com as outras pessoas e o modo como elas se relacionam comigo;
- Estimular a identificação do sentimento em outras pessoas;
- Estimular a empatia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reforçar as noções básicas estudadas sobre a raiva;
- Verificar o que os alunos compreenderam sobre a influência da raiva na nossa forma de pensar e no nosso modo de agir;
- Reforçar a importância de procurar compreender a raiva por meio de nossas experiências;
- Criar a oportunidade para os alunos de expressar suas experiências de auto-observação da raiva;
- Promover a recriação de impulsos raivosos por meio de dramatizações.

ABORDAGENS INICIAIS PARA ESTIMULAR A COMPREENSÃO

Eu provoço raiva em alguém quando faço alguma coisa? Eu costumo perceber quando as outras pessoas

estão com raiva? Como eu sei quando as outras pessoas estão com raiva? Como eu me sinto quando as outras pessoas estão com raiva de mim? Como as pessoas reagem quando eu estou com raiva delas? O que eu faço para que a raiva das outras pessoas melhore? Como eu posso ajudar quem está com raiva? Eu procuro entender as razões das outras pessoas quando elas estão com raiva de mim? Eu procuro recriar e orientar o impulso inicial da raiva para o bem-estar das minhas relações interpessoais?

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

MATERIAIS

- Fantasias ou peças de roupa para estimular a criação de dramatizações;
- Folhas de papel e canetas.

PASSO A PASSO

1. Retomada do encontro anterior – Procure criar um ambiente em sala favorável à expressão dos alunos com relação ao seu processo de auto-observação e reflexão sobre a raiva. Pergunte o que ficou do encontro anterior e como eles têm procurado colocar os ensinamentos em prática. Dê também o seu exemplo como professor!

2. A influência da raiva nas relações interpessoais – Pergunte aos alunos sobre os principais efeitos dos impulsos

da raiva nos seus relacionamentos. Quais as principais consequências das reações impulsivas? Participe também!

3. Formação de grupos – peça para que os alunos formem pequenos grupos e procurem criar duas dramatizações com base nos efeitos da raiva nos relacionamentos. A primeira dramatização deve refletir um momento de raiva descontrolada e suas consequências. O segundo momento, a mesma circunstância com a raiva

recriada ou transformada visando uma decisão responsável.

4. Relatos dos aprendizados – Cada aluno deve escrever numa folha de papel aquilo que esta atividade o fez refletir.

5. Socialização dos aprendizados – Estimule os alunos a falar sobre aquilo que escreveram a fim de compartilhar os seus aprendizados.

OBSERVAÇÕES: A RAIVA DESCONTROLADA DESGASTA NOSSAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Quem nunca feriu ou foi ferido por alguém enraivecido? Quem nunca criou conflitos ou desgastou relações por causa de um impulso de raiva mal orientado?

Grande parte dos nossos sofrimentos é provocada por impulsividades raivosas fora de controle. O pior é que elas, além de contagiar outras pessoas, fortalecem-se, transformando-se em fúria e ódio! Então, melhor cuidar da raiva antes que ela influencie nossos pensamentos e ações!

Já sabemos que a raiva por si só é apenas um mecanismo de defesa fundamental para nossa sobrevivência. Ela nos dá energia para enfrentar os desafios à nossa frente. Sem a força da raiva nada avança! Mas não é por isso que essa força precisa ser destrutiva!

Nas relações interpessoais, a raiva regula os abusos de poder da mesma forma que as omissões e a letargia. Sem ela, não combateríamos os vícios e subterfúgios humanos para intimidar e manipular os outros. Infelizmente, a raiva é bastante estereotipada nos meios de comunicação e só pensamos nela de forma destrutiva, na forma dos atos de violência tão frequentes nos nossos dias. Esse reforço negativo nos deixa confusos com relação ao que fazer com tamanha força.

Bate-bocas, acusações, intrigas, xingamentos, lutas, conflitos, homicídios etc. são as caricaturas mais comuns das expressões de raiva. Mas quando se trata da luta pela justiça, normalmente os meios de comunicação não fazem conexão com a raiva. Daí, ficamos polarizados e atribuímos à raiva só os acontecimentos mais danosos.

Eis a razão de falar em recriação ou transformação da raiva. Sabemos que a dimensão mental é mais abrangente e sutil do que a emocional pelo fato de, por meio dela, tomarmos consciência do movimento da emoção ao mesmo tempo que podemos orientar sua manifestação por escolhas conscientes e construtivas. Essa forma de viver a raiva nos humaniza e humaniza nossas relações interpessoais.

Passar do impulso destrutivo para o construtivo é obrigação da condição humana a fim de fazer valer todas as dimensões que nos foram dadas. Não podemos cobrar dos outros animais tal proeza porque eles se plenificam na expressão impulsiva das emoções. Essa é a sua única escolha. Eis a razão de eles não serem culpados por seus atos. Mas nossa plenitude se dá na medida em que conquistamos a maestria em cada dimensão que nos foi dada.

A dimensão emocional é um motor de força para agirmos no mundo e a dimensão mental-espiritual deve ser a principal condutora dessa energia, para o bem-estar de todos.

**CONECTE-SE: ORIENTANDO A RAIVA PARA O BEM-ESTAR COMUM
TANTO NA SALA DE AULA COMO NA VIDA!**

APÊNDICE N – TUTORIAL COM SUGESTÃO DE ATIVIDADES PARA OS PROFESSORES (ENCONTRO 4)



ENCONTRO 4 – RECONHECENDO OS PRÓPRIOS MEDOS

OBJETIVOS GERAIS

- Introduzir noções de autoconhecimento com foco no medo;
- Compreender como o medo nos afeta, influenciando nossos sentimentos, nossa forma de pensar e nosso modo de agir;
- Conversar sobre as principais consequências negativas do medo;
- Compreender que um medo pode não ter fundamento ou até não ser real, gerando estresse e ansiedade e potencializando ações negativas para os relacionamentos e as tomadas de decisão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre o que provoca o medo e como ele nos leva a sentir, a pensar e a agir;
- Compreender como o medo nos afeta, influenciando sentimentos, forma de pensar e modo de agir;
- Introduzir noções de autocontrole e autogestão.

ABORDAGENS INICIAIS PARA ESTIMULAR A COMPREENSÃO

Do que eu tenho medo? Tenho medo de coisas concretas, como baratas, assaltos, ou coisas que imagino, como perder alguém, não passar de ano na escola? Os medos que sinto são relacionados a fatos do presente, do futuro ou do passado? O medo provoca ansiedade em mim? Como eu me sinto

fisicamente quando estou com medo? Eu já fugi de alguma situação ou de alguém por sentir medo? Sinto que o medo de domina ou me paralisa em determinadas situações? Quais? Do que eu já tive medo e não tenho mais? Eu procuro enfrentar meus medos ou finjo que eles não existem? Já agi contra a minha vontade só por medo de perder a consideração de algum amigo ou namorado(a)?

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

MATERIAIS

Revistas velhas, cola, cartolina, canetas.

PASSO A PASSO

1. Retomada do encontro anterior – Lembre a todos que o Conecte-se é uma reflexão constante sobre como pensamos e agimos dominados pelas emoções. Explique que passaremos para uma nova emoção: o medo. Da mesma forma que com a raiva, vamos refletir sobre ele de três formas: como ele nos afeta, como afeta nossos relacionamentos e como afeta nossas decisões.

2. A influência do medo nas nossas vidas – Peça aos alunos que relatem individualmente em uma folha de papel casos em que sentiram medo. Oriente-os a contar como se sentiram do ponto de vista físico (suaram frio, tiveram

taquicardia, saíram correndo, ficaram paralisados etc.) e como reagiram diante da situação (fugiram ou enfrentaram?). Peça a eles para analisarem se o medo tinha ou não fundamento (medo de coisas que realmente aconteceram ou só uma ansiedade, medo de dar errado ou de não acontecer?). Participe compartilhando seus medos também!

3. Formação de grupos e socialização – peça que os alunos

formem pequenos grupos e compartilhem histórias que os fazem sentir medo em situações que envolvam a escola. (Exemplos: medo de reprovação, de não tirar uma nota boa no Enem, da reação dos pais, de fazer apresentações de trabalhos em público etc.). Eles devem construir um cartaz com a lista dos medos do grupo e com figuras que representem esses medos. Depois, socializarão o cartaz com todos.



OBSERVAÇÕES SOBRE O MEDO

O medo é uma das emoções mais pesquisadas e os estudiosos da área de Neurociências têm sobre ele uma boa compreensão de como começa. Em geral, seus gatilhos disparadores são as ameaças de danos físicos, como agressões violentas, e/ou psicológicos, como assaltos ou a perda de um ente querido.

Essa emoção é uma defesa psíquica normal que aparece como prevenção diante de um perigo concreto, mas também existem medos infundados, como o de achar que é possível se intoxicar por um alimento mesmo sem ser alérgico ou o de imaginar que é possível ser eletrocutado ao realizar exames de eletrocardiografia (o aparelho não transmite atividade elétrica, só a registra). Em casos assim, geram-se

estresse e ansiedade, e a pessoa chega a realmente sentir sintomas físicos como se os fatos estivessem acontecendo.

Entender o medo que sentimos, suas origens e reações é um passo importante para ter compaixão pelo medo das outras pessoas. A solidariedade diante do medo dos outros, ainda que seja um medo infundado, vem da capacidade empática de nos colocar no lugar do outro. A mudança de perspectiva nos ajuda a transmitir tranquilidade.

O medo rouba nossa capacidade de atenção e pode causar paralisia, tentativa de fuga e ainda acessos de raiva contra o agente provocador. Também acontece de sentirmos raiva de nós mesmos por termos medo de alguma coisa (baratas ou escuro, por exemplo), porque não conseguimos conter a sensação nem refletir no momento que ela acontece sobre a força que temos para enfrentá-la.

Às vezes, o medo pode iniciar-se no nível mental, quando de modo incoerente alimentamos pensamentos que nos geram angústia ou tristeza. Caso o ciclo não seja interrompido, é possível que sejam disparadas até sensações físicas como a taquicardia, o suor nas mãos e a tremedeira incontrolável. E, muitas vezes, casos assim podem caracterizar síndrome do pânico, quando é preciso um tratamento conjunto que requer medicalização e apoio psicológico para ser superado.

No espaço acadêmico, discute-se também a fobia escolar. É o medo provocado por casos de bullying, assédio moral e violência urbana que tem atingido professores e estudantes e, muitas vezes, requer tratamento específico. É preciso estar alerta para, além de identificar os próprios medos, observar colegas de trabalho e alunos e orientá-los a buscar ajuda se necessário.

APÊNDICE O – TUTORIAL COM SUGESTÃO DE ATIVIDADES PARA OS PROFESSORES (ENCONTRO 5)



Grupo Habilidades
Socioemocionais
e Valores



ENCONTRO 5 – O BULLYING E O MEDO

OBJETIVOS GERAIS

- *Elucidar do que se trata o bullying;*
- *Explicar aspectos psicológicos e emocionais envolvidos no bullying;*
- *Refletir sobre as consequências psicológicas e emocionais do bullying.*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- *Demonstrar, por meio de exemplos, diferentes situações nas quais ocorre o bullying;*
- *Refletir sobre o bullying a partir de experiências vivenciadas pelos alunos;*
- *Refletir sobre os aspectos socioculturais que favorecem o bullying;*
- *Promover maior empatia para evitar o bullying.*

ABORDAGENS INICIAIS PARA ESTIMULAR A COMPREENSÃO

Já sofri bullying? Já pratiquei bullying? Já fui cúmplice de alguma forma de bullying? Já me omiti diante de um bullying? O que senti quando sofri bullying? O que provoquei nos outros quando pratiquei bullying?

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

MATERIAIS

*Vídeos sobre bullying
Tiras de papel
Caixa para relatos sobre bullying*

PASSO A PASSO

1. Retomada do encontro anterior – Perguntar aos alunos se eles estão mais conscientes dos seus medos e de que maneira estão procurando enfrentá-los. Reforce que sentir medo não significa ser frágil. O medo faz parte do conjunto das nossas emoções e sem ele jamais teríamos sobrevivido enquanto raça humana. O medo tanto pode paralisar, intimidar e levar ao pânico como gerar prudência, parada para reflexão, compaixão pelos demais etc.

2. O que significa bullying? – Busque perceber os diversos entendimentos sobre bullying, pontuando as múltiplas facetas dessa prática. Discorra sobre formas de bullying mais aparentes, quando há violência física, e sobre as mais sutis, quando a vítima é gradativamente abatida emocional e psicologicamente. Elenque aspectos socioculturais que favorecem o bullying.

3. Vídeo – Apresente um vídeo que traga esclarecimentos sobre o bullying.

4. A caixa do bullying – Peça aos alunos que escrevam em meia folha de papel uma experiência de bullying que sofreram ou que praticaram. Após aproximadamente dez minutos, passe a caixa para que coloquem seus relatos. Embaralhe todos e peça para que voluntariamente cada aluno retire

um papel e leia para a turma. Peça que escutem bem as experiências para posteriormente debaterem em sala.

5. Dramatização – *Divida a sala em grupos e peça que dramatizem situações de bullying. Dê as opções de encenarem na sala e de fazerem um vídeo.*

APÊNDICE P – TUTORIAL COM SUGESTÃO DE ATIVIDADES PARA OS PROFESSORES (ENCONTRO 6)



ENCONTRO 6 – A TRISTEZA QUE NOS ENCOLHE, NOS RECOLHE E NOS FAZ PENSAR

OBJETIVOS GERAIS

- Refletir sobre a tristeza como um sentimento que nos leva ao recolhimento e à reflexão;
- Compreender a tristeza como um momento de rever questões importantes para nossas vidas;
- Esclarecer o limiar entre a tristeza natural e saudável e a depressão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular os alunos a falar sobre suas experiências de tristeza;
- Estimular os alunos a prestar atenção aos seus pensamentos e ações quando estão tristes;
- Procurar dissociar tristeza de fraqueza como um caminho para uma reestruturação.

ABORDAGENS INICIAIS PARA ESTIMULAR A COMPREENSÃO

O que me entristece? Aquilo que me entristece tem a ver com o fato de eu querer que as coisas saiam do meu jeito? Consigo aceitar as coisas como elas são sem necessariamente ficar triste? Procuo fugir da tristeza ou buscar entendê-la? Como ajo quando estou triste? O que posso fazer para buscar formas criativas de viver a tristeza? Procuo ajuda ou me tranco em mim mesmo? Preocupo-me com não fazer as outras pessoas tristes?

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

MATERIAIS

Conecte-se é um projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas em Habilidades Socioemocionais e de Valores (GHSEV) na Educação em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-Graduação em Educação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e a Escola Estadual de Referência de Olinda, com apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). Todos os direitos reservados.

Material audiovisual, fotos, figuras etc.

PASSO A PASSO

1. Preparando a turma – Uma aula antes do Conecte-se, peça os alunos para trazerem algo que fale de tristeza: um poema, uma música, um vídeo, uma foto, uma escultura, um grafite etc. Oriente-os a planejar, em grupos, uma atividade dinâmica sobre tristeza para a turma.

2. A tristeza na visão dos alunos – Nesta aula, deixe que eles se sintam mais autônomos para conduzir o processo. Afinal de contas, já conhecem como o Conecte-se se desenrola. O professor deve dar confiança para que eles conduzam suas atividades. Oriente-os a explicar as razões pelas quais escolheram determinado material.

3. Mural da tristeza – Prepare um mural com cartolina para que eles cole o material que trouxeram. Se for um vídeo, eles podem colar uma foto de uma cena emblemática e o nome do filme. Dessa maneira, ao longo da semana pode-se falar de tristeza nas outras aulas.

4. Música – Sugestão: “Socorro”, de Arnaldo Antunes. Coloque a música e peça que prestem atenção à melodia, à letra e a como se sentem. Criatividade!

5. Exercício para casa – Ao final da aula, peça que os alunos procurem uma forma criativa de vivenciar suas tristezas, algo diferente do que sempre fazem ao longo da semana, para que possam reportar à turma na aula seguinte. Estimule o ciclo autoconhecimento, autogestão e tomada de decisão responsável!

APÊNDICE Q – FICHA DE REFLEXÃO PARA OS ALUNOS (ENCONTRO 1)



ENCONTRO 1 - CONECTE-SE: SENTINDO, PENSANDO E AGINDO

Ficha para estudo e reflexão

Nossa intenção hoje foi discutir que tudo o que sentimos faz parte da nossa vida. Não existem emoções que podemos deixar de fora, esconder ou fingir que não sentimos. Na verdade, elas são uma parte muito importante de nós mesmos que nos ajuda a entender melhor o mundo à nossa volta.

Parece óbvio, mas desde que a escola foi inventada quase ninguém se importou com como nos sentimos. Então, esses sentimentos foram tratados como menos importantes do que as disciplinas tradicionais como Matemática, Português, Física, Química, História, Geografia etc. Felizmente, de uns tempos para cá, essa visão está começando a mudar. E é por isso que estamos aqui!

As coisas que acontecem “na vida” têm tanto valor quanto as que acontecem dentro do mundo de cada um de nós. Ao procurar prestar mais atenção às emoções de alunos e professores, a escola está notando que em praticamente todos os momentos estamos sentindo alguma coisa: alegria, tristeza, raiva, calma, medo ou até muitos sentimentos misturados, difíceis de separar e de entender, inclusive na sala de aula! Tudo depende do momento! É comum a gente gelar de medo com teste surpresa e ter vontade de sumir de vergonha quando comete um erro ou de explodir de raiva numa discussão em grupo. É comum, mas nem sempre é vantajoso. Então, é melhor aprender a lidar, não é?

O “normal” é a gente agir por impulso, sem pensar. A gente sente como se algo “de fora” tivesse nos forçado a tomar aquela atitude. Quer um exemplo? Um colega nos conta que viu nosso(a) “ficante” conversando com outra pessoa. Imediatamente ficamos com raiva, tristes e muitas vezes enviamos uma mensagem para a pessoa repleta de desaforos. E o resultado disso é que talvez a gente coloque tudo a perder. E se fosse só uma conversa mesmo? Sem chance! Outro exemplo: mesmo de dieta, às vezes é difícil resistir a um biscoito recheado ou ao bolo de chocolate que se vende na porta da escola, porque só de olhar pra eles vem uma vontade absurda... daquelas que são “mais fortes do que a gente”. E, então, a dieta vai (de novo!) por água abaixo!

Nos dois casos, podemos observar que nossos impulsos (sensações e emoções) são mais fortes do que imaginamos. Eles influenciam nossas ações muito mais do que qualquer outra coisa. Praticamente somos dirigidos por eles, mesmo sabendo que somos maiores e mais fortes!

Essa é a importância de entender melhor a conexão entre sentir, pensar e agir. O objetivo é procurar escolher aquilo que de fato queremos e sentimos que é bom para a gente e para os outros também. É conseguir evitar arrependimentos, mesmo que a vontade seja imensa!

O que estamos buscando com tudo isso é ter maior consciência e coerência entre o sentir, o pensar e o agir. Você sabe o que significam consciência e coerência? Procure no dicionário e já vai aprender um pouco mais sobre isso! No nosso próximo encontro, vamos conversar mais sobre as emoções e sobre a conexão entre nossos sentimentos, pensamentos e ações. Até lá, tente pensar também em como as emoções ajudam ou atrapalham os seus pensamentos e suas ações, especialmente na escola. Na hora de apresentar um seminário,

por exemplo, como você se sente? É mais fácil ou mais difícil trabalhar em grupo com um colega que você não gosta? Dá para separar as coisas?

Os impulsos são uma parte importante de nós, mas eles não podem decidir por nós. Nós é que decidimos o que fazer com eles. Afinal de contas, para que temos um cérebro se não for para pensar?

BOA CONEXÃO E ATÉ BREVE!

APÊNDICE R – FICHA DE REFLEXÃO PARA OS ALUNOS – TEMA: RAIVA



ENCONTRO 3 – A RAIVA QUE IMPULSIONA AS RELAÇÕES HUMANAS

Ficha para estudo e reflexão

No encontro passado, pudemos perceber que sentir raiva é a coisa mais natural do mundo, no entanto as reações imediatas que tomamos sob o seu efeito precisam ser mais bem observadas e, possivelmente, transformadas a fim de que não provoquem tantos desgastes nas nossas relações interpessoais.

Quando agimos ao sabor da raiva, normalmente provocamos ou aumentamos os conflitos. Há motivos de sobra que provocam nossa raiva, nossa ira ou até fúria no dia a dia. Por exemplo, quando escutamos boatos a nosso respeito, quando somos obrigados a fazer o que não estamos a fim, como tarefas e trabalhos escolares, quando um professor chama a nossa atenção, quando um colega usa nosso material sem pedir, quando ficamos sabendo que alguém está dando em cima da pessoa em que temos interesse etc.

Esses eventos podem ser chamados de “gatilhos”, pois simplesmente detonam uma emoção que estava quieta e nos movem para uma ação. O impulso vem imediatamente e é aí que mora o perigo! A primeira impulsividade é a mais cega de todas! Ela nos impede de pensar porque bloqueia nossa capacidade de analisar os fatos. Consequentemente, agimos sem pensar e podemos: ofender as pessoas e iniciar um ciclo destrutivo nos nossos relacionamentos; cometer injustiças com pessoas que nem estavam envolvidas nos fatos ocorridos; gerar novos conflitos envolvendo um número maior de pessoas, ou seja, multiplicando a nossa raiva; criar separações, desentendimentos e desafetos, entre outras tantas consequências.

Eis a importância de conhecermos nossas reações à raiva para podermos tomar decisões mais responsáveis e evitar maiores conflitos e desgastes nas nossas relações interpessoais.

Por isso, precisamos aprender a nos conectar com a raiva no momento que seus primeiros sinais começam a aparecer. Pode ser uma irritabilidade, um queimor por dentro, uma vontade de avançar e bater no outro ou desprezá-lo etc. Cada um sabe os primeiros sinais de raiva. É importante detectá-los antes que eles influenciem nossos pensamentos. Precisamos respirar profundamente para oxigenar nosso cérebro e imediatamente tomar o controle da situação a fim de não sermos movidos pela raiva e só depois pensar nas consequências dos nossos atos. Sabemos o quanto isso é difícil quando somos jovens, mas vale a pena começar a exercitar a auto-observação da raiva.

Neste encontro, procuramos exercitar soluções mais saudáveis para os efeitos da raiva por meio das dramatizações dos grupos. Esperamos que isto se torne uma prática na sua vida: pegar a força da raiva para solucionar problemas e lutar por relações interpessoais mais justas, transparentes e verdadeiras. Lutar para esclarecer aquilo que a raiva obscureceu. Buscar cada vez mais solucionar os conflitos com diálogo, segurança e lucidez.

CONECTE-SE COM A RAIVA E CRIE SOLUÇÕES COM A FORÇA DESSA EMOÇÃO!

APÊNDICE S – FICHA DE REFLEXÃO PARA OS ALUNOS – TEMA: MEDO



ENCONTRO 4 – O MEDO QUE NOS PROTEGE É O MESMO QUE NOS PARALISA

Ficha para estudo e reflexão

Você certamente já ouviu a palavra *bullying* e sabe o que ela significa. São as agressões físicas ou psicológicas praticadas de propósito e repetidamente por um ou mais indivíduos contra quem não consegue se defender. Nas escolas é um tema quase obrigatório, especialmente entre os adolescentes, certo? Mas a nossa intenção de falar sobre *bullying* no Conecte-se ao discutir o medo é pensar: do que temos medo ao praticar *bullying*, não reagir a ele ou não denunciá-lo?

O medo é uma emoção com uma função reguladora imprescindível para as relações humanas. Por exemplo, o medo de perder o afeto de um amigo ou de qualquer pessoa que a gente gosta ou precisa faz com que a gente pense duas vezes para não magoá-la. O primeiro convite que ele nos faz é parar, não agir, ser prudente. É um sinalizador de proteção quando nos faz não reagir a um assalto, por exemplo. É bem diferente da raiva, que nos incita ao ataque e muitas vezes nos coloca em risco.

O medo deixa as mãos frias e a respiração mais profunda e rápida, e provoca transpiração e possivelmente tremores ou enrijecimento dos músculos de braços e pernas. Além disso, pode nos fazer ir para trás, numa tentativa de nos esconder ou fugir da ameaça. Sentir medo nunca é agradável.

No caso do *bullying*, podemos ver o medo de três formas: 1) do lado da vítima que passa a ter medo dos agressores e pode chegar ao ponto de ficar depressiva e se isolar socialmente; 2) do ponto de vista de quem agride, já que praticar o *bullying* demonstra uma necessidade de afirmação de poder e de autoridade na marra, isto é, sem diálogo, sem abertura para conversar e ouvir o ponto de vista do outro, sem parar para respeitar os limites; 3) da perspectiva de quem se omite, não protege a vítima, que pode até ser seu amigo, e pensa: “como não é comigo e como não sou eu que estou xingando, prefiro não me envolver”.

Para as três situações cabe a mesma pergunta: do que temos medo ao praticar *bullying*, não reagir a ele ou não denunciá-lo? Inspirados pelas discussões que o Conecte-se nos proporciona sobre autoconhecimento, o melhor entendimento das nossas emoções e das emoções dos outros e a tomada de decisões mais responsáveis para todos, vamos pensar juntos:

- Será que quem pratica o *bullying* tem medo de se conhecer melhor? Tem medo de não ser aceito pelas outras pessoas e por isso prefere impor suas vontades no grito, à força? Será que os agressores não precisam de atenção, de espaço, de apoio para expor seus próprios medos?

- Por que as vítimas não denunciam o *bullying*? Do que elas têm medo? O que pode ser pior do que uma agressão gratuita e repetida várias vezes?

- E quem não sofre *bullying*, mas sabe que ele acontece e não o denuncia nem toma nenhuma atitude para proteger a vítima? Está com medo de quê? É saudável e bom para si e para a convivência de todos ser omissos em casos assim?

Discussões e brigas pontuais não são *bullying*. Nem toda agressão é *bullying*. Mas todo *bullying* parece ter origem no medo de alguma coisa.

Do que você tem medo?

**CONECTE-SE COM O MEDO E OBSERVE QUANDO ELE LEVA À PRUDÊNCIA E
À PARALISIA!**

APÊNDICE T – FICHA DE REFLEXÃO PARA OS ALUNOS – TEMA: TRISTEZA



ENCONTRO 7 – A TRISTEZA NOS ENCOLHE, NOS RECOLHE E FAZ PENSAR

Ficha para estudo e reflexão

A tristeza, normalmente, está associada a algo ruim, algo que nos abate e tira o brilho dos nossos olhos. Ela nos desmotiva, levando-nos a um recolhimento, a entrar em um casulo para não mais sair.

Não é raro encontrarmos pessoas que, ao sentirem tristeza, buscam se trancar em um quarto ou se afastar das pessoas, recusando-se a realizar atividades grupais. Existe até uma certa vergonha de aparentar tristeza, pois isso pode ser interpretado como fraqueza.

Ninguém quer ser visto como fraco em meio a relações tão competitivas e às silenciosas exigências difundidas pelas redes sociais de que só se deve postar imagens de alegria, diversão e sucesso. Tudo isso tem deturpado a importância da tristeza em nossas vidas, levando-nos muitas vezes a evitá-la ou escondê-la em função da satisfação que temos que dar aos outros diariamente.

Como já vimos, emoções são sinalizações que precisam ser interpretadas e dizem respeito ao nosso mundo interior, o qual precisa de cuidados e atenção. Não podemos viver fazendo de conta que não temos uma vida interna (sentimentos) por meio da qual amadurecemos humanamente.

Vamos a alguns exemplos: se não houvesse tristeza, de que maneira nos tocaríamos com a dor do outro? De onde viria a motivação para ajudar na solução de problemas alheios se não fôssemos conectados pela tristeza? Se não pensássemos com tristeza na possibilidade de perder um ente querido, será que nos importariamos em lhe dar atenção?

Muitos são os acontecimentos que nos levam à tristeza: injustiças, desprezo, traição, covardia, perdas de forma geral, saudade etc. Tudo isso, se olharmos atentamente, ao mesmo tempo nos torna mais humanos, pois a tristeza traz o gérmen da solidariedade, da empatia e da compaixão. Da mesma forma que a raiva leva à coragem e o medo, à prudência, a tristeza mobiliza nossa criatividade na direção de buscarmos solucioná-la, levando-nos a ações altruístas como: fazer uma campanha para solucionar as necessidades básicas de muitas famílias, aliviar a dor de alguém dando atenção e oferecendo suporte, conectar-nos com a fome, a violência e a destruição do planeta motivando-nos a encontrar soluções para que as futuras gerações não sofram com a mesma tristeza.

Nossos pais e responsáveis são movidos, muitas vezes, por memórias tristes, e buscam evitar que seus filhos vivenciem os problemas que um dia os deixaram tristes. Existe uma relação compassiva entre as gerações nesse sentido. Os pais trabalham para que seus filhos tenham melhores condições de estudo, alimentação e diversão a fim de que não passem pelas mesmas tristezas, pelos sofrimentos ou pelas dificuldades da sua infância.

Com esses exemplos, observamos que a tristeza também tem um papel regulador primordial na sociedade. Ela regula nossa raiva por termos medo de deixar uma pessoa triste

agindo impulsivamente. O sentimento de culpa é uma das manifestações da tristeza. Culpa, melancolia, apatia e depressão são formas de manifestação da tristeza.

A tristeza tem muito a nos ensinar, portanto não podemos perder a oportunidade de compreender os seus sinais. Por isso, é importante não fugir dela e respeitar seu tempo com muita aceitação em busca de aprendizados para a vida.

Você conhece os sinais da tristeza em você? O que pensa? Como age quando está triste? Você aceita ou procura ajuda? Ou se recolhe e vira “bicho do mato”? Você observa a tristeza das outras pessoas e busca ajudá-las?

Uma alegria compartilhada transforma-se numa dupla alegria; uma tristeza compartilhada em meia tristeza. (Autor desconhecido).

A TRISTEZA NOS CONECTA AO NOSSO INTERIOR E AOS SENTIMENTOS DOS OUTROS. AO MESMO TEMPO QUE NOS MOTIVA, NOS TORNA MAIS SOLIDÁRIOS.

A TRISTEZA NOS HUMANIZA!

APÊNDICE U – FICHA DE REFLEXÃO PARA OS ALUNOS – TEMA: ALEGRIA



ENCONTRO 10 – CELEBRAR A VIDA COM ALEGRIA!

Ficha para estudo e reflexão

Ao longo deste ano letivo, procuramos nos tornar mais conscientes da forma como lidamos com a raiva, o medo e a tristeza. A natureza humana nos oferece muitas formas de interagir com o mundo ao nosso redor, e só podemos conhecer esse mundo se buscarmos interpretar nossas sensações, nossas emoções e nossos pensamentos. Aprendemos o quanto somos responsáveis pela forma como gerenciamos os efeitos das nossas emoções. Sabemos que todas as emoções são naturalmente saudáveis e fazem parte da dinâmica relacional da vida. No entanto, precisamos aprender a expressá-las de modo a respeitar os nossos próprios limites e os limites das demais pessoas com quem convivemos. E isso também vale para a alegria, provavelmente a emoção mais desejada por todos nós.

Alegria, alegria, alegria! De onde vem essa energia que nos impulsiona a festejar, pular, cantar, sorrir, abraçar, festejar, ficar com os olhos brilhando etc.?

Ela nos dá uma sensação de preenchimento, de estarmos no caminho certo, tomando decisões corretas, ao lado das pessoas certas, realizando aquilo que precisamos realizar. É motivadora e, sem ela, parece que nossa vida perde o sentido. A alegria é a emoção que dá sustentação à felicidade. Como todas as emoções, tem picos, mas a sua manutenção pode ser sentida em um estado de bem-estar mais prolongado que, mesmo atravessando adversidades, é um lugar de repouso no qual o sentido de nossas vidas nunca deixa de estar presente. Sendo assim, o cultivo da alegria depende da forma como encaramos as experiências da vida e de quanto estamos dispostos a superar as dificuldades.

De tão desejada, a alegria pode ser estimulada artificialmente por processos que envolvem drogas, as quais despertam os famosos hormônios da “felicidade”: endorfina, dopamina e serotonina. Mas as drogas geram dependência por nos fazerem sentir os efeitos artificiais da alegria sem realizar o trabalho interior que dá sustentação ao verdadeiro bem-estar. Sendo assim, em vez de buscarmos conscientemente promover a alegria e sua manutenção, passamos a nos tornar dependentes de meios artificiais para experimentá-la. Dessa forma, os picos de “alegria” obtidos por meio das drogas nos afastam de nós mesmos e das pessoas ao nosso redor. No lugar de investir em bem-estar, o uso de drogas cria muita confusão interna, e externamente nos isola das pessoas que não estão envolvidas em seu consumo. A alegria artificial é uma tristeza camuflada!

A alegria que sentimos é uma emoção forte o suficiente para servir de termômetro para a qualidade das nossas relações. Quando estamos comprometidos com ela, procuramos ser criativos e encontrar soluções até para os problemas mais difíceis e não medimos esforços para nos ajudar ou ajudar o próximo. Inúmeros são os exemplos: quando conseguimos passar em uma prova muito difícil, quando nosso time vence um adversário muito forte, quando ajudamos um colega a superar um problema, quando recebemos elogios por termos nos esforçado para dar o nosso melhor, quando nos colocamos disponíveis para ajudar etc.

A alegria é tão natural quanto a raiva, o medo ou a tristeza. Mas tem um grande diferencial: podemos cultivá-la e fazê-la crescer para nos ajudar a melhorar a qualidade das nossas experiências, de nosso modo de ver a vida e de nos relacionar com o mundo. A alegria depende de quanto cuidamos de nós mesmos e dos outros, *buscando compreendê-los em vez de julgá-los*.

**A VERDADEIRA ALEGRIA DE VIVER DEPENDE DE QUANTO ESTAMOS
DISPOSTOS A CONSTANTEMENTE TRANSFORMAR NOSSA MANEIRA DE SENTIR,
PENSAR E AGIR.**

VAMOS CELEBRAR AS RELAÇÕES COM ALEGRIA!

APÊNDICE V – QUESTIONÁRIO COM DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E DE PERFIL PROFISSIONAL



Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em
Educação – Doutorado



Grupo de Pesquisas em Habilidades
Socioemocionais e de Valores
(GHSEV) na Educação



Caro(a) docente,

Em continuidade ao nosso trabalho de pesquisa e à construção do Programa Conecte-se: Sentindo, Pensando e Agindo, solicitamos que responda a um questionário com dados sociodemográficos e de perfil profissional.

Nome completo:	
Idade:	Sexo/gênero <input type="checkbox"/> Sou do sexo masculino e me identifico com esse sexo. <input type="checkbox"/> Sou do sexo masculino, mas não me identifico com esse sexo. <input type="checkbox"/> Sou do sexo feminino e me identifico com esse sexo. <input type="checkbox"/> Sou do sexo feminino, mas não me identifico com esse sexo.
Estado civil: <input type="checkbox"/> solteiro <input type="checkbox"/> casado <input type="checkbox"/> divorciado <input type="checkbox"/> viúvo <input type="checkbox"/> união estável <input type="checkbox"/> separado	
Você tem filhos e/ou dependentes? <input type="checkbox"/> sim. Quantos? _____ Com qual idade? _____ <input type="checkbox"/> não	
Você se considera: <input type="checkbox"/> branco <input type="checkbox"/> pardo <input type="checkbox"/> negro <input type="checkbox"/> indígena <input type="checkbox"/> amarelo <input type="checkbox"/> não declarado	
Qual a sua religião? <input type="checkbox"/> católica <input type="checkbox"/> protestante <input type="checkbox"/> espírita <input type="checkbox"/> ateu <input type="checkbox"/> outra: _____ <input type="checkbox"/> não tenho religião, mas tenho fé	
O que você costuma fazer nos horários de lazer?	
Qual a sua renda mensal? R\$	

Qual sua titulação?	
<input type="checkbox"/> Ensino fundamental <input type="checkbox"/> Ensino médio <input type="checkbox"/> Superior incompleto <input type="checkbox"/> Superior completo <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Pós-graduação <input type="checkbox"/> Especialista <input type="checkbox"/> Mestre <input type="checkbox"/> Doutor	
Qual a sua situação funcional?	
<input type="checkbox"/> Efetivo concursado <input type="checkbox"/> Efetivo sem concurso (efetivado) <input type="checkbox"/> Contrato temporário	
Há quanto tempo você é professor?	Há quanto tempo leciona nesta instituição?
Qual sua carga horária atual?	Quantos turnos você trabalha por dia?
Quantas horas você passa em sala de aula por semana?	Você ocupa quantas horas com outras atividades acadêmicas por semana?
Para quais turmas leciona atualmente?	
<input type="checkbox"/> 1ºA <input type="checkbox"/> 1ºB <input type="checkbox"/> 1ºC <input type="checkbox"/> 1ºD <input type="checkbox"/> 2ºA <input type="checkbox"/> 2ºB <input type="checkbox"/> 3ºA <input type="checkbox"/> 3ºB	
Somando todas as suas turmas nesta escola, para quantos alunos você leciona atualmente?	
Quais disciplinas você leciona atualmente?	
Há quanto tempo você leciona no mesmo nível de ensino?	Qual o seu tempo total de docência nesta escola e no mesmo nível de ensino?
Você exerce ou já exerceu mais algum tipo de atividade educacional em outra instituição?	
<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Qual? _____	

APÊNDICE W – QUESTIONÁRIO



Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

Nome:

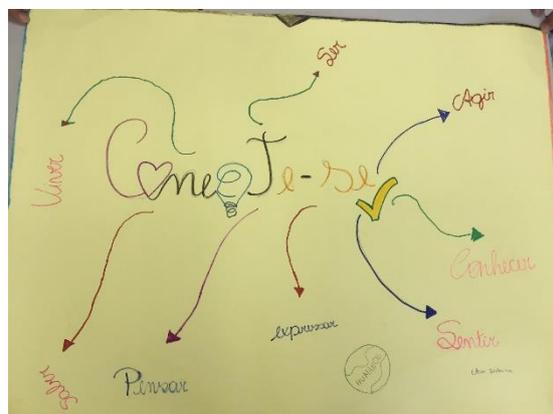
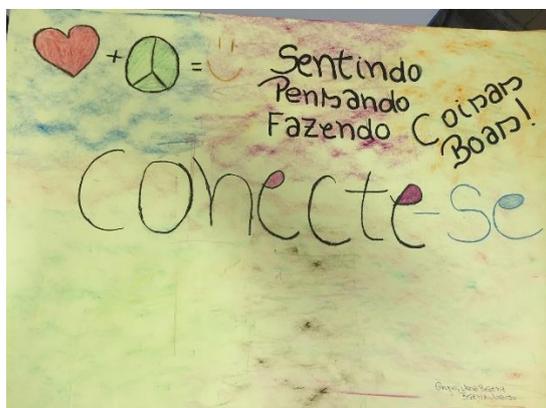
Data:

Caro(a) docente,

Esta atividade é parte da pesquisa que estamos realizando. Por gentileza, responda às seguintes perguntas:

- 1. Como você percebe as suas habilidades socioemocionais? Como você se relaciona consigo mesmo e com as outras pessoas no ambiente escolar? Exemplifique.*
- 2. Qual ou quais emoções você percebe que manifesta mais comumente na escola com seus colegas e alunos? Exemplifique.*

**APÊNDICE X – EXEMPLOS DE CARTAZES PRODUZIDOS NO PROJETO
CONECTE-SE**



"S
Sentir a verdade;
P
Pensar a diferença;
A
Agir, Respeitando."

conecte-se 18/04

"Com a vida
que levo
me Expresso
ao mundo".

Fonte: Projeto Conecte-se (2016).

APÊNDICE Y – MODELO DE REGISTRO DE PRESENÇA DOS PROFESSORES**DATA:****ENCONTRO Nº:****Tema:**

1)

2)

3)

4)

5)

6)

7)

8)

9)

10)

ANEXO A – TCLE PROFESSORES

Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos professores

Eu, _____, de nacionalidade _____, data de nascimento _____, estado civil _____, profissão _____, residente no endereço _____ e portador do RG _____, recebi o convite para participar de um estudo denominado **O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EMOCIONAIS EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE REFERÊNCIA EM OLINDA: UM PROJETO CONSTRUÍDO COM OS PROFESSORES PARA A MELHORIA DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA INSTITUIÇÃO**, cujo objetivo principal é estruturar um projeto de Educação Emocional para auxiliar os alunos da instituição a manejar melhor as próprias as emoções, bem como perceber e compreender as emoções dos outros alunos, professores, gestores e funcionários, a fim de melhorar as relações sociais no ambiente acadêmico.

Este projeto justifica-se pela necessidade de estudos que visem a promover capacidades e habilidades que incluam saberes além do conteúdo formal, ou seja, que contribuam para a melhoria do clima emocional, que tem forte influência no desempenho dos alunos, apontando para uma relação direta com questões de disciplina e de relacionamentos sociais na escola.

A minha participação no referido estudo será no sentido de descrever como é o relacionamento do professor com os alunos e demais agentes pedagógicos, ajudar a construir o projeto de educação emocional, propondo atividades para os alunos, e aplicar essas atividades ao longo do ano letivo.

Fui alertado que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como a melhoria do relacionamento intrapessoal e interpessoal e a melhoria do clima emocional na sala de aula e na escola.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, é possível que a intervenção planejada não alcance os resultados esperados mesmo que a aplicação tenha ocorrido e que os alunos não desenvolvam habilidades emocionais que venham a contribuir com a melhoria das relações sociais na escola, seja com professores, seja com os alunos, a direção ou os funcionários.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou

qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar me justificar, e de que, se desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Ms. Mariana Marques Arantes (PPGE-UFPE), Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (PPGE-UFPE) e Eugênia Paula Benício Cordeiro (GHSEV/CNPq). Com eles poderei manter contato pelos telefones (081) 98891-0622 (Mariana), (081) 99958-5809 (Paula) e (081) 99975-1594 (Aurino).

É assegurada assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes da minha participação, durante o estudo e depois dele.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar dele, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento mediante depósito em conta corrente informada por mim.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o PPGE – Centro de Educação, fone: (81) 2126-8334, ou mandar um *e-mail* para ppgedu@ufpe.br

Olinda, _____ de _____ de 2015.

Nome e assinatura do participante da pesquisa:

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(responsáveis)

Mariana Marques Arantes

Eugênia Paula Benício Cordeiro

Aurino Lima Ferreira

ANEXO B– TCLE ESTUDANTES

Modelo de termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos alunos



Universidade Federal de
Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em
Educação – Doutorado



Grupo de Pesquisas em
Habilidades Socioemocionais e
de Valores (GHSEV) na
Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, de nacionalidade _____, data de nascimento _____, estado civil _____, profissão _____, residente no endereço _____ e portador do RG _____, responsável legalmente pelo estudante _____, data de nascimento _____, residente do endereço _____ e portador do RG _____, aceito a participação dele no estudo denominado **O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EMOCIONAIS EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE REFERÊNCIA EM OLINDA: UM PROJETO CONSTRUÍDO COM OS PROFESSORES PARA A MELHORIA DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA INSTITUIÇÃO**, cujo objetivo principal é estruturar um projeto de Educação Emocional para auxiliar os alunos da instituição a manejar melhor as próprias as emoções, bem como perceber e compreender as emoções dos outros alunos, de professores, de gestores e de funcionários, a fim de melhorar as relações sociais no ambiente acadêmico.

Este projeto justifica-se pela necessidade de estudos que visam a promover capacidades e habilidades que incluam saberes além do conteúdo formal, ou seja, que contribuam para a melhoria do clima emocional, que tem forte influência no desempenho dos alunos, apontando para uma relação direta com questões de disciplina e de relacionamentos sociais na escola.

A participação do estudante no referido estudo será no sentido de descrever como é o relacionamento com as pessoas, preencher questionários e participar de atividades propostas pelos professores engajados no projeto.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como a melhoria do relacionamento intrapessoal e interpessoal e a melhoria do clima emocional na sala de aula e na escola.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa e os resultados positivos ou

negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, é possível que a intervenção planejada não alcance os resultados esperados mesmo que a aplicação tenha ocorrido e que os alunos não desenvolvam habilidades emocionais que venham a contribuir com a melhoria das relações sociais na escola, seja com professores, seja com outros alunos, com a direção ou os funcionários.

Estou ciente de que a privacidade do estudante será respeitada, ou seja, os nomes ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar ou identificar o estudante será mantido em sigilo.

Também fui informado de que é possível recusar a participação no estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar de justificativa, e de que, se desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Ms. Mariana Marques Arantes (PPGE-UFPE), Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (PPGE-UFPE) e Eugênia Paula Benício Cordeiro (GHSEV/CNPq). Com eles poderei manter contato pelo telefone da secretaria do EREM Olinda (81) 3181-3929 ou pelo e-mail <eceo_olinda@hotmail.com>.

É assegurada assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes da participação do estudante, durante o estudo e depois dele.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto a permissão para que o estudante participe, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por esta participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o PPGE – Centro de Educação, fone: (81) 2126-8334, ou mandar um *e-mail* para ppgedu@ufpe.br

Olinda, _____ de _____ de 2016.

Nome e assinatura do participante da pesquisa:

Nome e assinatura do responsável:

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável(Responsáveis)

Mariana Marques Arantes

Eugênia Paula Benício Cordeiro

Aurino Lima Ferreira