



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



MORGANA MARCELLY COSTA MARQUES

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA FORMAÇÃO HUMANA: sentidos
formativos de uma experiência educativa no Curso de Tecnologia em
Gestão Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
de Pernambuco - Campus Recife**

RECIFE
2023

MORGANA MARCELLY COSTA MARQUES

EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA FORMAÇÃO HUMANA: sentidos formativos de uma experiência educativa no Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Campus Recife

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação e Espiritualidade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eugênia de Paula Benício Cordeiro.

RECIFE
2023

Catálogo na fonte
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1788

M357e

Marques, Morgana Marcelly Costa

Educação emocional para formação humana : sentidos formativos de uma experiência educativa no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Campus - Recife / Morgana Marcelly Costas Marques. – 2023.

179 f.

Orientadora: Profª. Dra. Eugênia de Paula Benício Cordeiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.

Inclui Referências e apêndices.

1. Educação afetiva. 2. Desenvolvimento da pessoa humana. 3. Curso de formação de tecnólogos. I. Cordeiro, Eugênia de Paula Benício (Orientadora). II. .Título.

370.153 (23. ed.)

UFPE (CE2023-068)

MORGANA MARCELLY COSTA MARQUES

EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA FORMAÇÃO HUMANA: sentidos formativos de uma experiência educativa no Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Campus Recife

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação e Espiritualidade.

Aprovada por *videoconferência* em: 05/06/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Eugênia de Paula Benício Cordeiro (Orientadora)
Instituto Federal de Pernambuco - UFPE
[Participação por videoconferência]

Prof^ª. Dr^ª. Elisa Pereira Gonsalves (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Ezir George Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
[Participação por videoconferência]

Dedico esta dissertação à minha família e à minha orientadora, pela inspiração, incentivo e apoio dedicados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à força divina que me amparou, conduziu e iluminou os caminhos para que eu chegasse ao fim dessa trajetória.

À minha mãe, Tânia, e ao meu pai, Edson, por terem me concebido e fornecido as bases iniciais para meu crescimento e amadurecimento humano, assim como, pela rede de apoio que me ofereceram para vivência desse mestrado.

À minha irmã Milena, pelo incentivo e pela ousadia de ser quem é, que me inspira a buscar, cada vez mais, quem eu sou.

Ao meu querido companheiro, Moreira, meu parceiro de jornada que me ajuda a ver a vida de forma mais leve e menos complicada. Obrigada pela paciência e incentivo.

Aos meus filhos amados, Guilherme e Giovana, fonte de inspiração e motivação pela busca de uma educação que faça sentido.

Ao professor Fernandinho Röhr, por me presentear com o livro do núcleo de Educação e Espiritualidade, momento em que comecei a trilhar um caminho de sentido.

À minha orientadora, Paula Cordeiro, mulher admirável, que me acolheu de forma generosa e, com muito entusiasmo, me ajudou a encarar os desafios do mundo acadêmico e a resgatar minha autoconfiança.

Ao Grupo de Pesquisa em Habilidades Socioemocionais e de Valores na Educação pelos debates, práticas, escuta e lanchinhos compartilhados.

Aos professores das disciplinas que cursei durante o mestrado, Ana Cláudia, Gustavo, Aurino e Ezir, pelos saberes compartilhados e pela excelência na arte de ensinar.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação deste trabalho pelo tempo dedicado à leitura do texto e pelas contribuições valiosas para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Aos amigos de trabalho, do PPGE e da Diretoria do Centro de Educação, em especial, Karla, Thaís e Isabel, além das chefias imediatas, Professoras Alice, Luciana, Rejane, Auxiliadora Padilha, Arnaldo, Ana Lúcia Félix e Tatiana, pela compreensão, paciência e apoio oferecidos para o cumprimento das exigências do curso.

À equipe administrativa do PPGE, Anna Carolina, Mônica, Alexsandro, Cintya, Juliana e Bruno, por manterem o bom funcionamento do programa e pela ajuda, sempre dispensada, para resolver quaisquer tipos de questões acadêmicas.

Aos(às) estudantes do componente de Relações Interpessoais Socioambientais, ministradas no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal Tecnológico

de Pernambuco-Campus Recife em 2019.1, por sua participação na pesquisa e pelas trocas realizadas ao longo da disciplina.

Enfim, a toda essa constelação de pessoas que mencionei, ou que por algum lapso deixei de mencionar, que de alguma forma contribuíram para que esse sonho pudesse se tornar realidade.

Considerando a vida como uma acrobacia na corda bamba, a maior parte dos sentimentos são expressões de uma luta contínua para atingir o equilíbrio, reflexos de todos os minúsculos ajustamentos e correções sem os quais o espetáculo colapsa por inteiro. (DAMÁSIO, 2004, p. 10)

RESUMO

A vulnerabilidade e a crescente dificuldade em lidar com questões emocionais deu origem a inúmeras propostas de Educação Emocional orientadas por uma lógica neoliberal e que tratam o tema de forma superficial e instrumentalizada. O trabalho pedagógico voltado para essa dimensão constitui parte indispensável do processo de Formação Humana e, por isso, deve ser disputada a partir dos pressupostos da multidimensionalidade e da integralidade. O desenvolvimento de uma proposta pedagógica de Educação Emocional voltada para humanização em instituição educacional tecnológica, fortemente marcada pela posição hegemônica do modelo reducionista-cognitivista, indica que é possível ampliar o escopo de atuação pedagógica e resistir à lógica racionalista. Com o propósito dar suporte teórico à investigação do fenômeno da Educação Emocional para Formação Humana foram adotadas a Teoria da Multidimensionalidade (RÖHR, 2013), associada à concepção de inter-humano (BUBER, 1982) e a proposta de Educação Emocional (CASASSUS, 2009), numa perspectiva de Formação Humana (RÖHR, 2011b; BUBER, 2011). O estudo tem como objetivo geral compreender aspectos da Educação Emocional para Formação Humana em uma disciplina de relações interpessoais, em um curso tecnológico de um Instituto Federal pernambucano. Objetiva-se, especificamente, apresentar o Estado da Arte da pesquisa produzida sobre Educação Emocional articulada à perspectiva da Formação Humana no período de 1998 a 2019 no contexto da pós-graduação brasileira; analisar aspectos práticos da Educação Emocional para Formação Humana em uma turma do componente curricular de Relações Interpessoais do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFPE - Campus Recife, a partir de relatos dos estudantes e da observação participante da pesquisadora; e desvelar sentidos formativos que contribuam para a perspectiva de Educação Emocional para Formação Humana. Trata-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa, realizada com estudantes do componente de Relações Interpessoais Socioambientais, ministradas no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal Tecnológico de Pernambuco-Campus Recife. A construção dos dados da pesquisa de campo se deu por meio da observação participante, ancorada no diário da pesquisadora, e da análise fenomenológica dos exercícios reflexivos e relatos dos estudantes sobre as contribuições da disciplina. Dentre os achados do estudo, o levantamento do Estado da Arte apontou um campo a ser desbravado, situando a

Educação Emocional para Formação Humana como um foco de resistência, que depende de novas pesquisas que apliquem seus pressupostos teóricos para contribuir com a área e com o processo de humanização dos indivíduos. A rede de significados, construída numa perspectiva multidimensional, apontou a inconsciência emocional, a experiência relacional, a consciência emocional e a compreensão emocional como tópicos abrangentes constitutivos da estrutura do fenômeno. Os sentidos formativos apontaram que o encontro pedagógico, ancorado numa relação de crescimento mútuo, favoreceu a aproximação dos indivíduos das perspectivas da integralidade e da intersubjetividade. A Educação Emocional para Formação Humana expressou seu potencial para resgate de nossa humanidade por meio da integração emocional multidimensional, orientada por um sentido de vida a serviço do mundo.

Palavras-chave: educação emocional; formação humana; educando; educação profissional e tecnológica.

ABSTRACT

Vulnerability and the growing difficulty in dealing with emotional issues gave rise to numerous proposals for Emotional Education guided by a neoliberal logic which treats the subject in a superficial and instrumentalized way. The pedagogical work focused on this dimension is an indispensable part of the Human Education process and, therefore, must be disputed based on the assumptions of multidimensionality and integrality. The development of a pedagogical proposal for Emotional Education aimed at humanization in a technological educational institution, strongly marked by the hegemonic position of the reductionist-cognitivist model, indicates that it is possible to expand the scope of pedagogical action and resist rationalistic logic. With the purpose of giving theoretical support to the investigation of the phenomenon of Emotional Education for Human Formation, the Theory of Multidimensionality (RÖHR, 2013) was associated with the conception of inter-human (BUBER, 1982) and the proposal of Emotional Education (CASASSUS, 2009) from a Human Formation perspective (RÖHR, 2011b; BUBER, 2011). The general objective of the study is to perceive aspects of Emotional Education for Human Formation in the subject Interpersonal Relationships, taught in a technological course of a Federal Institute of Pernambuco. The objective is, specifically, to present the State of the Art of the research produced on Emotional Education articulated to the perspective of Human Formation in the period from 1998 to 2019 in the context of brazilian postgraduate studies; to analyze practical aspects of Emotional Education for Human Formation in a class taking the curricular component Interpersonal Relationships for the Environmental Management Technology Course at IFPE - Campus Recife, based on students' reports and the researcher's participant observation; and unveil formative meanings that contribute to the perspective of Emotional Education for Human Formation. This is an exploratory, qualitative research, carried out with students of the Socio-Environmental Interpersonal Relationship component, taught in the Environmental Management Technological course at the Instituto Federal Tecnológico de Pernambuco-Campus Recife. The construction of field research data took place through participant observation, anchored in the researcher's diary, and the phenomenological analysis of reflective exercises and student reports on the contributions of the subject. Among the findings of the study, the State of the Art research triggered a field to be explored, spotting Emotional Education for Human Formation as a focus of resistance, which depends on new research that applies its theoretical studies to contribute to the area and to the process of

humanization of individuals. The meanings' network, built in a multidimensional perspective, pointed to emotional unconsciousness, relational experience, emotional awareness and emotional comprehension as abragents topics constituting the structure of the phenomenon. The formative meanings pointed out that the pedagogical work, anchored in a relationship of mutual growth, favored the approximation of individuals to the perspectives of integrality and intersubjectivity. Emotional Education for Human Formation expressed its potential to rescue our humanity through multidimensional emotional integration, guided by a sense of life in service to the world.

Keywords: emotional education, human formation, student, professional and technological education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Representação vertical das dimensões humanas	28
Figura 2	- As cinco dimensões básicas do ser humano	30
Figura 3	- As dimensões transversais do ser humano	31
Figura 4	- Quatro componentes da emoção	42
Figura 5	- Emoção e sentimento na perspectiva das dimensões humanas básicas	45
Figura 6	- Presença das dimensões básicas na emocional	48
Figura 7	- Critérios de seleção do campo empírico	59
Figura 8	- Escuta Sensível - princípios metodológicos orientadores	68
Figura 9	- Percurso metodológico para realização do estado da arte	71
Figura 10	- Processo da observação participante no lócus da pesquisa	73
Figura 11	- Desenho metodológico da pesquisa	75
Figura 12	- Processo de cocriação dos dados	76
Figura 13	- Trabalhos que articulam Emoções e Formação Humana no âmbito da Educação Tecnológica	91
Figura 14	- Convergências entre trabalhos que articulam Emoções e Formação Humana	94
Figura 15	- Trechos de relatos sobre os impactos de uma rotina atribulada e acelerada	112
Figura 16	- Trechos de relatos sobre insensibilidade emocional	113
Figura 17	- Trechos de relatos sobre ocultação das emoções	115
Figura 18	- Trechos de relatos sobre rápida recuperação dos efeitos emocionais ..	116
Figura 19	- Trechos de relatos sobre experiência de aquietamento	119
Figura 20	- Distribuição das dimensões humanas básicas realizada por estudante	122
Figura 21	- Trechos de relatos sobre aceitação das emoções	124
Figura 22	- Trechos de relatos sobre as vivências frente a frente	126
Figura 23	- Trechos de relatos sobre conteúdo e abordagem adotados pela educadora	128
Figura 24	- Trechos de relatos sobre aplicação dos conteúdos na prática	129
Figura 25	- Trechos de relatos sobre hostilidade imposta à dimensão emocional ..	131

Figura 26 - Trechos de relatos sobre ampliação da consciência numa perspectiva multidimensional	133
Figura 27 - Trechos de relatos sobre o despertar para a multidimensionalidade emocional	134
Figura 28 - Trechos de relatos sobre ações de estabilização comprometidas com o bem estar comum	137
Figura 29 - Trechos de relatos sobre a falta de escuta como empecilho para o diálogo	142
Figura 30 - Trechos de relatos permeados pela noção de intersubjetividade	143
Figura 31 - Trechos de relatos sobre conformismo e resignação inoperante	145
Figura 32 - Trechos de relatos marcados pela estratégia de controle e gestão das emoções	146
Figura 33 - Trechos de relatos que trazem a dificuldade de aproveitamento da experiência formativa	147
Figura 34 - Representação parcial das unidades de significado relacionadas às categorias abertas	149
Figura 35 - Sentidos formativos da Educação Emocional para Formação Humana	156
Gráfico 1 - Evolução da produção de teses e dissertações sobre emoções e/ou formação humana no campo educacional brasileiro	85
Gráfico 2 - Classificação dos trabalhos por tipo de produção (1990 a 2019)	86
Gráfico 3 - Trabalhos publicados por região	87
Gráfico 4 - Trabalhos publicados por estado	87
Gráfico 5 - Classificação das instituições por número de trabalhos publicados	88
Gráfico 6 - Instituições com maior número de trabalhos publicados	88
Gráfico 7 - Classificação das pesquisas segundo a metodologia adotada	89
Gráfico 8 - Classificação das pesquisas segundo a abordagem metodológica	90
Gráfico 9 - Classificação das pesquisas segundo nível de educação investigado ..	90
Quadro 1 - Estruturação da disciplina de Relações Interpessoais	72
Quadro 2 - Resumo teórico-metodológico da pesquisa	74
Quadro 3 - Exemplo de análise ideográfica - Exercício Reflexivo I (EI)	79

Quadro 4 - Exemplo de análise nomotética - Quadro de Convergências - Exercício Reflexivo I	80
Quadro 5 - Temáticas construídas a partir do conjunto das unidades de significado	80
Quadro 6 - Relação de trabalhos que abordam Educação Emocional e Formação Humana	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Beneficente dos Funcionários do Grupo Allianz Seguros
ACE	Atenção Plena e Concentração no Ensino
ASE	Aprendizagem Socioemocional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-PE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	Cooperativa de Aprendizado Acadêmico, Social e Emocional
CE	Competência Emocional
ETFPE	Escola Técnica Federal de Pernambuco
IAS	Instituto Ayrton Senna
IE	Inteligência Emocional
IFPE	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco
NEEMOC	Núcleo de Educação Emocional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PATHS	Promoting Alternative Thinking Strategies
PEEPV	Programa de Educação Emocional para Prevenção da Violência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidades Estadual Paulista
VE	Vivência Emocional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	PRÓLOGO: SIGNIFICADOS DE UMA TRAJETÓRIA DESCONTÍNUA PARA O DESVELAR DE UM CAMINHO COM SENTIDO.....	19
1.2	PROBLEMÁTICA, QUESTÕES E OBJETIVOS.....	21
2	CAMINHO DE SENTIDO: EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA.....	27
2.1	O SER HUMANO MULTIDIMENSIONAL NA EDUCAÇÃO.....	27
2.1.1	O ser humano na visão de Juan Casassus.....	27
2.1.2	O ser humano na visão de Ferdinand Röhr.....	30
2.1.3	Compreensão multidimensional do ser humano.....	32
2.2	SENTIDO DE FORMAÇÃO HUMANA.....	33
2.2.1	Perspectiva Röhriana de Formação Humana.....	34
2.2.2	Perspectiva Buberiana de Formação Humana.....	35
2.2.3	Educação como Formação Humana.....	38
3	PARTE DO CAMINHO: EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA FORMAÇÃO HUMANA.....	41
3.1	COMPREENDENDO AS EMOÇÕES.....	41
3.2	PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL.....	51
4	O CAMINHO METODOLÓGICO.....	57
4.1	O CAMPO EMPÍRICO.....	57
4.2	ABORDAGEM: PESQUISA QUALITATIVA.....	62
4.3	FINALIDADE: PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	64
4.4	MEIO: PESQUISA DE CAMPO.....	65
4.5	PROCESSOS E INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	67
4.6	ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DOS DADOS.....	76
4.7	QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA.....	81
5	CAMINHOS DESBRAVADOS A PARTIR DOS DADOS CONSTRUÍDOS.....	84
5.1	UMA ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE.....	84
5.1.1	Um mapeamento das pesquisas sobre emoções no campo educacional brasileiro.....	85

5.1.2	 Emoções e Formação Humana em diálogo.....	91
5.1.2.1	Educação Emocional Neoliberal.....	95
5.1.2.2	Educação Emocional para Formação Humana.....	99
5.1.2.3	Educação Emocional Híbrida.....	101
5.2	 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA FORMAÇÃO HUMANA EM RELATOS.....	104
5.2.1	 Inconsciência Emocional Multidimensional.....	106
5.2.1.1	Condicionamentos.....	107
5.2.1.2	Expressões.....	111
5.2.1.3	Reações.....	115
5.2.2	 Experiência Relacional Multidimensional.....	117
5.2.2.1	Introspecção.....	118
5.2.2.2	Expansão.....	126
5.2.3	 Consciência Emocional Multidimensional.....	130
5.2.3.1	Percepção.....	130
5.2.3.2	Ação Coerente.....	135
5.2.4	 Compreensão Emocional Multidimensional.....	138
5.2.4.1	Aprendizados.....	139
5.2.4.2	Desafios.....	144
5.3	 SENTIDOS FORMATIVOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA FORMAÇÃO HUMANA.....	149
5.3.1	 Encontro Pedagógico.....	150
5.3.2	 Integralidade.....	153
5.3.3	 Intersubjetividade.....	154
6	 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
	 REFERÊNCIAS.....	162
	 APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DO QUANTITATIVO DE TESES E DISSERTAÇÕES EXIBIDAS A PARTIR DE CADA DESCRITOR NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	171
	 APÊNDICE B – RELAÇÃO DOS TRABALHOS EXIBIDOS NO CATÁLOGO	

DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES SOBRE A TEMÁTICA DAS EMOÇÕES E/OU DA FORMAÇÃO HUMANA.....	173
APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	178

1 INTRODUÇÃO

Para dar conta deste item introdutório, criamos duas seções. Iniciamos com um prólogo, compartilhando o percurso existencial que motivou a realização da presente pesquisa, escrito em primeira pessoa do singular (eu), dada sua natureza subjetiva. Posteriormente, apresentamos a problemática, as questões e os objetivos da investigação em terceira pessoa do plural (nós), como forma de demarcar a rede de influências materializadas no pensamento da autora e a natureza cocriativa da pesquisa, como um reflexo de um pensar conjunto.

1.1 PRÓLOGO: SIGNIFICADOS DE UMA TRAJETÓRIA DESCONTÍNUA PARA O DESVELAR DE UM CAMINHO COM SENTIDO

É comum, no modelo de sociedade em que vivemos, perceber expectativas sobre o futuro profissional das crianças presentes em perguntas do tipo “o que você vai ser quando crescer?” ou profecias como “esse(a) menino(a) quando crescer vai ser...”. Apesar de não me lembrar de ter sido inquirida ou profetizada dessa forma, recordo que, ainda pequena, sonhava em ser professora, ainda que só conhecesse o modelo de educação centrada na cognição. A questão é entender como uma vontade expressa de forma tão espontânea, por uma criança, não tenha se materializado na vida profissional adulta.

A primeira encruzilhada, que lembro ter me exigido uma grande decisão, foi em 2001, momento de escolher o curso superior. Letras era a primeira opção, mas foi eliminada pela influência das várias falas que produziram um estigma de profissão sofrida, a de professor(a), sem compensação financeira. A orientação interna foi, então, abafada pela orientação externa e a partir desta, optei pelo curso de Turismo, bastante concorrido na época, pela projeção que inspirava de um futuro promissor. Nessa época não tinha muita intimidade comigo mesma, já que a educação proporcionada pelas instituições de ensino até então frequentadas não contemplavam questões internas ou pessoais. A escolha, então, feita sem uma “segurança interior” (RÖHR, 2013), contribuiu para a sensação de um vazio, mas mesmo assim, concluí o curso. Röhr (2013, p. 164) descreve essa situação como um estado emocional de perfeccionismo em que “chega o momento em que precisamos decidir. Decidimos sem certeza profunda. Compensamos essa incerteza com um esforço maior de fazer valer nossa decisão”.

O contentamento de ter sido aprovada em um concurso para área administrativa da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2004, no último período da graduação de

Turismo, me fez direcionar os estudos para concursos, com o intuito de transformar o esforço intelectual em segurança financeira imediata. Em paralelo, no ano de 2008, surgiu a oportunidade de cursar uma especialização em Gestão Pública, cujo interesse se deu principalmente pela gratuidade do curso e pela possibilidade de melhoria do currículo. Esse conjunto de escolhas realizadas ao longo da vida acadêmica e profissional parecem típicas do sujeito neoliberal, que sendo o empreendedor de si mesmo, costuma submeter suas atividades a um cálculo de custo (DARDOT; LAVAL, 2016). Mais uma vez, experimentei a falta de sentido durante a especialização e apesar de tê-la concluído com êxito e ter sido estimulada a aprofundar meus estudos em um mestrado, preferi parar e só retomar quando me deparasse com um fenômeno que, de fato, fizesse sentido. Rohr (2012, p. 26) diz que “apropriar-se de um sentido existencial não é um ato sobre o qual nós temos um domínio por completo (...) sempre existe uma junção de vontade de descobrir, de encontrar um sentido de um lado e, de outro, algo que vem ao meu encontro (...)”. Nessa altura, despertei para a busca de sentido, mas faltava encontrá-lo.

No ano de 2013, passei pela experiência mais transformadora da minha vida: a maternidade. Após o nascimento do primeiro filho, ao me ver diante de conflitos internos durante o puerpério e em busca de sentido, me interessei pelo tema da Educação e Espiritualidade, sendo presenteada pelo Professor Ferdinand Röhr com um exemplar do primeiro livro produzido pelo núcleo do Programa de Pós-Graduação em Educação sobre essa temática. O conteúdo da obra ajudou a ampliar a visão e a compreender coisas que ajudaram a desvelar sentidos existenciais. A junção desse conhecimento e a experiência da maternidade me fizeram olhar pra dentro de mim e, ao mesmo tempo, despertar para o mundo que me cerca. Percebi que existem processos que se impõem sobre nós, como a força da natureza, mas também existem os que se estabelecem pela cultura e socialização. Passei a questionar determinados padrões e busquei lidar com certas imposições e condições dadas. E no conjunto dessas forças, tomei consciência da força de um propósito a serviço de algo para além de mim. Deparar-me com a temática da formação humana ajudou a perceber esse todo que nos constitui, olhando inclusive para o desequilíbrio da minha dimensão emocional, mas compreendendo-a como parte desse todo.

O processo educacional a que fui submetida, refém de um sistema de enculturação e padronização, não ajudou a me perceber e me situar no mundo. Passei muito tempo vivendo e fazendo escolhas a partir de critérios racionais, financeiros e socialmente valorizados. Aprender sobre a coerência interna me fez compreender a importância dessa integração para construção de relações saudáveis, inclusive comigo. O compromisso com tal busca se deu

pelo desvelamento de um sentido existencial, ou seja, a responsabilidade pela educação de duas crianças me fez assumir o compromisso de ser coerente, para me sentir apta a encarar esse desafio.

Foi nesse sentido que busquei aproximação com o núcleo de Educação e Espiritualidade, passando a integrar o grupo de pesquisa em “Habilidades Socioemocionais e de Valores na Educação”, coordenado pela Professora do núcleo, Eugênia de Paula Benício Cordeiro, que, inclusive, aceitou supervisionar minha licença capacitação em uma atividade de pesquisa alinhada com a proposta do referido grupo. A profunda implicação e conexão com a área de estudo motivaram-me a, finalmente, elaborar um projeto para concorrer ao Mestrado em Educação.

A chegada dos dois filhos me fez dar início a um processo de autoconhecimento e, nessa busca interna, percebi a importância de despertar outras pessoas para essa conscientização. Foi assim que um desejo primário de infância, por um tempo adormecido, ressurgiu como vontade de educar, numa perspectiva ampliada, para a alteridade. Uma trajetória incerta que me reconduziu ao ponto de partida, de onde passei a trilhar um caminho de forma consciente. Após esse breve relato, dou sequência à introdução com o delineamento do contexto percebido e do fenômeno a ser investigado.

1.2 PROBLEMÁTICA, QUESTÕES E OBJETIVOS

Diante de um momento histórico ímpar, marcado pela pandemia de Covid-19, fomos impelidos a um isolamento social por aproximadamente dois anos, para conter, ou pelo menos retardar, a disseminação do vírus e evitar o colapso da rede de saúde e o aumento do número de mortes por falta de assistência. Foi uma situação extrema que impactou fortemente a saúde emocional das pessoas, as quais se viram envolvidas num complexo emaranhado de sentimentos, sem noção de como lidar com eles, o que gerou bastante sofrimento e muitos desequilíbrios que culminaram em distúrbios patológicos. Segundo pesquisa do Instituto Ipsos, encomendada pelo Fórum Econômico Mundial, na média global, 45% de aproximadamente 21 mil entrevistados apontaram que sua saúde mental piorou um pouco ou muito durante a pandemia, enquanto no Brasil, essa fatia correspondeu a 53% (BBC NEWS, 2021).

Apesar da magnitude desse fato, é importante destacar que questões atreladas a desequilíbrios emocionais, ainda que tenham sido potencializadas nesse período, já faziam parte da realidade mundial antes do isolamento, inclusive do Brasil, como ilustra o relatório

da Organização Mundial da Saúde, publicado em 2017, que apontou o nosso país como o que registrou mais casos de transtornos de ansiedade nas Américas: 9,3% da população, equivalente a 18,6 milhões de pessoas (BBC NEWS BRASIL, 2021). A proliferação de casos de estresse ocupacional, depressão, Síndrome do Pânico e Síndrome de Burnout¹ são alguns exemplos de doenças que já vinham atingindo seriamente os indivíduos e repercutindo em suas relações como parte de um fenômeno maior:

É notório que o diagnóstico de "depressão" se multiplicou por sete de 1979 a 1996, uma verdadeira doença de "fin-de-siècle", como foi a "neurastenia". A depressão é, na verdade, o outro lado do desempenho, uma resposta do sujeito à injunção de se realizar e ser responsável por si mesmo, de se superar cada vez mais na aventura empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 366).

Diante desse contexto, a Educação massiva da atualidade contribui para que as pessoas se desconectem ainda mais de si, pois, ao valorizar uma inteligência baseada na razão, tem se dedicado exclusivamente às funções de transmitir conhecimento institucional, para ordenar populações, e conhecimento técnico, para formação de profissionais (FREITAS, 2012). Este foco no mental/cognitivo restringiu a atuação educacional, na medida em que passou a ignorar outras dimensões do ser - física, sensorial, emocional e espiritual (RÖHR, 2012). Essa concepção limitada deixou de considerar as necessidades do indivíduo numa perspectiva integral, contribuindo assim para muitos desses desequilíbrios e adoecimentos.

A partir do final do século XIX, porém, o paradigma científico-racionalista, pautado no reducionismo cartesiano-mecanicista, de investigar os fenômenos por partes separadas, começou a dar lugar ao novo paradigma holístico que procura construir pontes sobre todas as fronteiras (BRANDÃO; CREMA, 1991). Este novo paradigma veio abrir espaço para a integração de dimensões mais sutis e subjetivas para uma compreensão multidimensional do ser humano. Nessa perspectiva, a educação, ao levar em consideração a complexidade dos indivíduos, passa a atuar para a formação humana.

Pensar a Educação voltada para o desenvolvimento emocional pode parecer, a princípio, uma limitação, considerando o abrangente potencial da atuação pedagógica. Essa suposição pode ser verdadeira, se o foco dirigido para a mencionada área representar um fim em si mesmo. De modo contrário, quando uma proposta parte da dimensão emocional, mas tem a integralidade do humano como meta, levando em consideração as contribuições de

¹ Síndrome do esgotamento profissional.

diferentes áreas do conhecimento, deixa de ser o ponto final e se converte em ponto de partida, de um caminho a ser trilhado em busca de sentido.

O grande problema é que a vulnerabilidade e a crescente dificuldade em lidar com questões emocionais contribuíram para a proliferação de inúmeras propostas prescritivas, repletas de fórmulas prontas para a conquista da felicidade. Esse modelo, embora tenha alcançado hegemonia, acaba não exercendo um papel formativo por tratar o tema de forma superficial e instrumentalizada. O *mindfulness* corporativo, por exemplo, que se expandiu durante a pandemia de Covid 19, chegou com a promessa de oferecer recursos para o bem estar emocional do trabalhador, mas na verdade, traduz um ativo valioso para extrair maior rendimento dos indivíduos, pois ao enfatizar a superação pessoal e a autorrealização, tira do sistema a responsabilidade pelo estresse e joga para o sujeito, que precisa desenvolver inteligência emocional para suportar as condições adversas e manter a produtividade (RAMÍREZ, 2021).

Em paralelo, surgem também propostas educativas de ação contínua para o desenvolvimento de competências básicas para a vida, que culminam na aprendizagem socioemocional. O interesse crescente pela área deu origem a pesquisas, publicações e iniciativas que vêm contribuindo para a construção de uma base científica na área, embora também existam duras críticas sobre esse tipo de proposta, interpretando-as como um método de controle de subjetividades.

De fato, a educação pode ser usada como instrumento para diversos fins, sejam eles econômicos, políticos, de controle social ou outros. Constatar uma realidade de manipulação política de mentalidades é importante, mas também é preciso abertura para reconhecer iniciativas comprometidas com os indivíduos, já que conceber, de forma generalizada, a educação socioemocional como um instrumento para manipulação de subjetividades, cria um estigma sobre qualquer proposta nesse sentido. É preciso, então, ao reconhecer o trabalho pedagógico voltado para a dimensão emocional como parte indispensável do processo de formação humana, encarar o desafio de disseminar uma concepção de educação emocional orientada para a integralidade e humanização do ser nos espaços formais e não formais de educação.

Diante desse contexto, nos dedicamos a pensar em como fazer frente ao modelo educacional dedicado a fins alheios à formação do ser humano? Como ampliar o escopo de atuação pedagógica se opondo ao cognocentrismo e contemplando o ser em todas as suas dimensões? Como fazer da Educação Emocional uma parte do processo de humanização do ser?

Partindo dessas questões, procedemos a um levantamento, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, para buscar trabalhos que ajudassem a elucidá-la. O resultado da investigação apontou nove pesquisas, articulando Educação Emocional e Formação Humana, das quais, quatro investigavam a aplicação de propostas pedagógicas, distribuídas entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Superior.

Uma particularidade evidenciada foi o número reduzido de trabalhos associando Educação Emocional e Formação Humana no âmbito da Educação Tecnológica, espaço fortemente marcado por uma lógica de orientação para o saber fazer. Apenas uma tese e uma dissertação foram identificadas: enquanto Reis (2014), em sua dissertação, defendia a educação emocional para favorecer uma estrutura equilibrada e interativa do sujeito para o convívio social; Cordeiro (2012), em sua tese, além de defender, desenvolveu e aplicou uma proposta educativa junto aos cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e evidenciou a possibilidade de estímulo à Formação Humana dentro do ensino tradicional. Nesse caso, a Educação Emocional voltou-se para a conscientização do educando sobre a parcela de responsabilidade que deve assumir em seu processo de humanização.

Apesar da posição hegemônica do modelo educacional reducionista-cognitivista, deparar-se com uma proposta pedagógica de educação emocional voltada para humanização, desenvolvida em um componente de um curso tecnológico, nos coloca diante de um caso emblemático, indicando como é possível ampliar o escopo de atuação pedagógica e resistir à lógica racionalista. O esforço pedagógico, nesse caso, foi o de sensibilização para a necessidade de uma atenção constante e trabalho permanente para um agir comprometido com a integração do ser para um agir no mundo.

A partir dessa proposta, que abre uma trincheira no campo educacional, surge o interesse de aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno da Educação Emocional para Formação Humana de uma perspectiva ampliada, investigando a evolução da pesquisa científica, assim como a vivência formativa segundo os educandos(as), pois, acreditamos que, se eles são o alvo da tarefa pedagógica, é indispensável escutá-los para, a partir de suas percepções e impressões, construir sentidos que balizem novas intervenções. Utilizamos o termo “para Formação Humana”, por considerar a Educação Emocional parte de um caminho, subdividido em inúmeras trilhas, relacionadas às outras dimensões que nos constituem, e que nos aproximam da humanização. Chega-se, então, à questão de pesquisa: de que maneira a Educação Emocional para Formação Humana se diferencia das propostas instrumentalizadas de Educação Emocional, oferecendo resistência ao modelo hegemônico?

Como desdobramento dessa pergunta de pesquisa surgem as seguintes subquestões norteadoras: como a Educação Emocional tem sido articulada à perspectiva da Formação Humana no campo da pesquisa científica? Como os estudantes relatam experiências de autorreflexão ao vivenciarem uma proposta de Educação Emocional para Formação Humana? Como a percepção dos estudantes pode contribuir para a perspectiva da Educação Emocional para Formação Humana?

Diante desses questionamentos, desenha-se um estudo ancorado no pressuposto de que a perspectiva da Educação Emocional para Formação Humana tem um compromisso com a formação integral do ser, resistindo ao modelo hegemônico vigente, que se mostra indiferente ao processo de humanização. A partir dessas considerações, segue-se a proposição dos objetivos dessa pesquisa.

Objetivo Geral

- Compreender aspectos da Educação Emocional para Formação Humana em uma disciplina de relações interpessoais do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFPE - Campus Recife.

Objetivos Específicos

- Apresentar o Estado da Arte da pesquisa produzida sobre Educação Emocional, articulada à perspectiva da Formação Humana, no período de 1998 a 2019, no contexto da pós-graduação brasileira;
- Analisar aspectos pedagógicos da Educação Emocional para Formação Humana em uma turma do componente curricular de Relações Interpessoais do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFPE - Campus Recife, a partir de relatos dos estudantes e da observação participante da pesquisadora;
- Desvelar sentidos formativos que contribuam para a perspectiva de Educação Emocional para Formação Humana.

Acredita-se que o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que contempla o amadurecimento interior do ser humano, em contraposição a um modelo educacional focado exclusivamente no desenvolvimento de habilidades técnicas e lógico-linguísticas, reflete uma posição de resistência à visão reducionista do ser humano. Apesar do componente curricular,

mencionado nos objetivos, ter sido foco do doutoramento de Cordeiro (2012), ocasião em que foi elaborado, implementado e testado, o presente estudo volta-se para a compreensão da proposta a partir de uma análise fenomenológica da perspectiva dos educandos(as). Busca-se, nesse sentido, contribuir para a construção de significados e sentidos que ajudem no desenvolvimento da pesquisa em educação emocional e para atuação dos(as) educadores(as).

No que tange à estrutura deste trabalho, após a introdução, será possível acompanhar, no segundo capítulo, a abordagem à categoria “Formação Humana”, partindo da concepção de humano para, em seguida, trazer aspectos de sua formação. O terceiro capítulo, voltado para a categoria “Educação Emocional”, tem a intenção de apresentar elementos da pesquisa sobre emoções e sentimentos, discutindo perspectivas de Educação Emocional, para fundamentá-la dentro dos pressupostos da Formação Humana. O quarto capítulo traz o desenho metodológico do estudo, ao passo que, no quinto, evidenciamos o Estado da Arte, a rede de significados formada a partir dos dados construídos e os sentidos formativos desvelados a partir da pesquisa. Encerramos, então, com o sexto capítulo, no qual apresentamos nossas considerações finais.

Seguimos, então, para os dois capítulos que situam a pesquisa dentro do marco teórico em que abordaremos as duas principais categorias do estudo, trazendo à luz alguns conceitos para dar sustentação ao nosso problema de pesquisa.

2 CAMINHO DE SENTIDO: EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO HUMANA

Tratar de Educação para Formação Humana exige, a princípio, o delineamento da concepção de humano adotada por este trabalho, para em seguida, desenvolver uma compreensão acerca de seu processo formativo na perspectiva da humanização. Sendo assim, este capítulo, dividido em duas partes, abordará esses dois temas em sessões distintas, conforme a sequência anunciada.

2.1 O SER HUMANO MULTIDIMENSIONAL NA EDUCAÇÃO

A busca pela compreensão do que é o ser humano rendeu reflexões e diversas elaborações ao longo da história. “Praticamente todos os filósofos dissertaram e refletiram sobre o espírito humano, seu destino, as origens da sociedade, a marcha da história e o sentido da vida” (JAPIASSU, 2012, p. 8).

Foi a partir do Iluminismo, no século XVIII, movimento intelectual e filosófico em contraposição ao obscurantismo da Idade Média, que vimos o ser humano ser reduzido a uma concepção racionalista, que nos acompanha até os dias de hoje. Essa forma de enxergar o homem deu origem a um modelo educativo voltado para o pensar, dedicado, principalmente, à transmissão de conhecimentos científicos, linguísticos e lógico-matemáticos.

Para além dessa concepção, vimos destacar a presença de movimentos antagônicos, defensores da ampliação desse entendimento, materializados no pensamento e posicionamento de autores, como os que apresentaremos a seguir.

2.1.1 O ser humano na visão de Juan Casassus

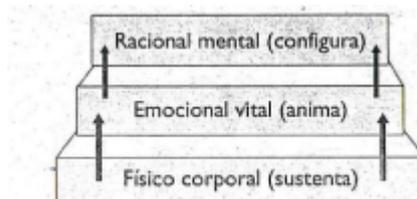
Juan Casassus, filósofo e sociólogo chileno, especialista em Educação, há mais de trinta anos dedicado ao estudo das emoções, vem contribuindo com a publicação de diversos artigos em revistas especializadas e vários livros, ao mesmo tempo em que empreende uma exploração autônoma, mediante uma introspecção honesta, em seu universo emocional (CASASSUS, 2022).

Em 1998, enquanto atuava no Laboratório Latinoamericano de Avaliação da qualidade na Educação, o referido pesquisador identificou, a partir de uma investigação encomendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o clima emocional como fator de maior influência na aprendizagem de alunos. Essa pesquisa,

realizada com 14 países da América Latina, incluindo o Brasil, foi publicada, em 2003, no livro *La escuela y la (des)igualdad*, com edição brasileira intitulada “A Escola e a Desigualdade” (CASASSUS, 2007). Sua experiência no campo da Educação, com destaque para os oito anos de trabalho sobre o emocional em escolas públicas, também deu origem, em 2006, ao livro *La educación del Ser Emocional*, publicado no Brasil sob o título “Fundamentos da Educação Emocional” (CASASSUS, 2009), o qual trouxe aspectos da dimensão emocional de forma objetiva para ajudar os sujeitos a compreenderem subjetivamente o próprio mundo das emoções. Sua publicação mais recente, o livro *Siento, luego existo: el devenir humano a través de las emociones* (CASASSUS, 2022) apresenta uma análise profunda das emoções com um propósito de potencializar suas forças e superar mitos em torno da temática. Atualmente, Cassassus atua como diretor da *Fundación Escuela Emocional*², desenvolvendo programas e realizando cursos, junto com uma equipe, para a expansão da consciência e da compreensão emocionais direcionada a escolas, organizações e pequenos grupos de pessoas.

Todas as descobertas que esse autor fez, ao longo dos anos, o fizeram compreender que “[...] não somos somente seres racionais, mas também seres emocionais e seres físicos-corporais” (CASASSUS, 2009, p. 48). Diante dessa percepção, o pesquisador concebeu a composição humana a partir de três domínios: o físico corporal, sua base de sustentação; o emocional vital, a energia animadora; e o racional mental, a percepção configuradora. Apesar da distinção, enfatiza que esses aspectos se interpenetram e se interconectam, estando presentes e influenciando uns aos outros. É como a emoção que produz alterações físico-biológicas e influencia o raciocínio, da mesma forma que, inversamente, pode surgir diante de um estímulo físico ou de um pensamento. Essa concepção de homem é representada pelo autor através do seguinte esquema:

Figura 1 - Representação vertical das dimensões humanas³



Fonte: CASASSUS, 2009, p. 49

² Para maiores informações, acessar <https://www.educacion-emocional.cl/>. Acesso em: 17 abr. 2023.

³ Apesar do autor trazer uma representação gráfica que nos remete a degraus e níveis hierárquicos, não identificamos no texto essa tendência.

Ao apontar a existência dessas três dimensões, o autor amplia a concepção de ser humano e evidencia a necessidade de integração entre essas facetas para um desenvolvimento saudável do sujeito. Nessa perspectiva, o teórico chileno percebe que a Educação focada na razão é limitada, pois ignora os outros aspectos na natureza humana:

[...] fomos educados como se a dimensão emocional e a dimensão corporal fossem aspectos menores do ser humano e, assim, as rechaçamos inconscientemente. Fomos educados acreditando que nós, os seres humanos, nos caracterizamos principalmente por nosso componente mental, racionalista e linguístico, e não por nossa dimensão integral (CASASSUS, 2009, p. 25).

A partir desse pensamento fica evidente que o autor não despreza o conhecimento cognitivo, vem apenas requerer o reconhecimento do corpo e das emoções no âmbito educativo, justamente por constituírem dimensões humanas e não poderem escapar do olhar pedagógico. Justamente por isso, concebe e defende um modelo educativo que amplie seu escopo de atuação, valorizando uma visão integral do sujeito, considerando suas relações intra e interpessoais.

Para Casassus (2009, p. 23), a emoção é “a fonte mais íntima da nossa identidade”, sendo a energia que anima e motiva a maior parte de nossas ações. No contexto educacional, o fato das dimensões corporal e emocional terem sido ignoradas por muito tempo, contribuiu para uma generalizada inconsciência de si e incompreensão do outro (CASASSUS, 2009). Ao perceber esse desconhecimento, o autor propõe a Educação Emocional como um caminho para uma vida melhor, definindo-a da seguinte forma:

A educação emocional, em uma primeira instância, é um caminho que nos leva a observar essas memórias e situações com o objetivo de compreender de onde surgem nossas reações e de conseguir que cada um possa viver suas 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”. (CASASSUS, 2009, p. 49)

Apesar dessa visão ampliada, o filósofo Juan Casassus (2009), ao mencionar a existência de uma “dimensão autêntica” em cada um de nós, para além de nosso ego, acaba por não desenvolvê-la. Nesse sentido, para expandir o entendimento sobre a natureza multifacetada do homem, nos ancoramos em Ferdinand Röhr (2013) e na sua teoria da multidimensionalidade, conforme próximo item.

2.1.2 O ser humano na visão de Ferdinand Röhr

Ferdinand Röhr nasceu em Aachen, Alemanha, em 14 de abril de 1951. No ano de 1978 graduou-se em Matemática e Pedagogia pela Rheinisch-Westfälisch Technische Hochschule Aachen e, em 1985, doutorou-se em Pedagogia, na mesma universidade alemã. Em 1986 emigrou para o Brasil e no mesmo ano ingressou como professor da Universidade Federal de Pernambuco através de concurso público. Integrou o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, atuando na sua coordenação no período de 1992 a 1996. Em 2009, ajudou a fundar a Linha de Pesquisa em Educação e Espiritualidade, da qual foi coordenador durante alguns anos. Em 2011, conquistou o cargo de Professor Titular e, em 2020, tornou-se Professor Emérito, sendo o primeiro docente do Centro de Educação da UFPE a receber esse título.

O referido educador, ao considerar experiências significativas de sua vida como formadoras de suas convicções pedagógicas, desenvolveu estudos filosóficos ao longo de sua trajetória acadêmica, apontando grande interesse pela relação entre a Educação e a Espiritualidade. Desenvolveu um pensamento que defende uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. A partir dessa concepção, enxerga no ser humano várias dimensões, distinguindo-as em dois tipos: as básicas (figura 2), que considera pertencentes ao indivíduo e indispensáveis à sua realização; e as temático-transversais (figura 3), que simbolizam conteúdos da vida, perpassados pelas dimensões básicas.

Figura 2 – As cinco dimensões básicas do ser humano

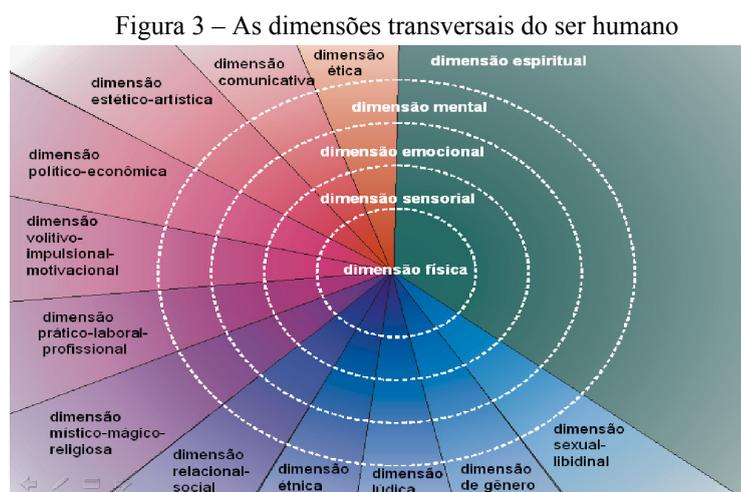


Fonte: RÖHR, 2012, p. 16

O autor elenca como básicas as dimensões física, sensorial, emocional, mental e espiritual. Elas estão representadas num esquema de círculos concêntricos, em que a dimensão subsequente engloba a(as) anterior(es). A sequência estabelecida pelo autor não é aleatória, segue, na verdade, uma ordem segundo o grau de densidade material, que se reduz de uma para a outra. O esmaecimento gradativo da cor, do centro para as extremidades vem, justamente, representar o esvaecer da matéria. Nesse sentido, a dimensão física é apresentada como a mais densa e a espiritual a mais sutil.

Assim como Casassus (2009), Röhr (2013) também representou a separação das dimensões como um recurso didático para melhor ilustrar seu pensamento, mas destaca que o limite entre elas é tênue e por isso demarca-o na figura com linhas tracejadas, indicando que se interpenetram e estabelecem entre si uma relação de interdependência.

Além de distinguir as dimensões segundo a matéria, Ferdinand Röhr (2013) também diferenciou-as segundo aspectos da vida humana, elencando as dimensões temáticas ou transversais (Figura 3), dentre as quais nomeou: relacional social, estético-artística, político-econômica, comunicativa, místico-mágico-religiosa, sexual-libidinal, volitivo-impulsional-motivacional, ética, de gênero, lúdica, ecológica, étnica e prático-laboral-profissional. Sem a intenção de ser exaustivo, o autor sinaliza a possibilidade de existência de outras. Seu pressuposto aponta que é preciso cuidar da harmonia entre as dimensões básicas, em cada uma das temáticas, para que seja possível realizar-se humanamente nelas.



Fonte: RÖHR, 2011, p. 59

Röhr (2013) explica que o envolvimento e a importância atribuídos a cada dimensão transversal pode variar segundo disposições pessoais, profissionais e até circunstanciais, como

época, local e costumes. No entanto, algumas possuem ampla relevância, por estarem presentes em todas as dimensões, já que “atingem o bem-estar nas interligações dos homens, em que todos os seres humanos têm corresponsabilidade” (*Ibid.*, p. 88). Dentre elas, estão a volitivo-impulsional-motivacional, que envolve a força vital e genuína que nos impulsiona a satisfazer nossas necessidades, desejos e vontades; a relacional-social, que traduz nossa vida com os outros seres; e a ética, que reflete o compromisso incondicional com o bem comum, desde o respeito às diferenças à minimização do sofrimento alheio.

O delineamento da constituição humana, a partir das visões de Juan Casassus (2009; 2022) e Ferdinand Röhr (2013), nos levou a uma compreensão multidimensional do homem, como apresentaremos a seguir.

2.1.3 Compreensão multidimensional do ser humano

Toda essa exposição nos ajuda a evidenciar como o ser humano não pode ser entendido a partir de aspectos isolados, dada a complexidade resultante de sua natureza multidimensional e das múltiplas relações existentes entre essas dimensões em um dado contexto. As teorias apresentadas sobre Educação Emocional (CASASSUS, 2009) e Educação e Espiritualidade (RÖHR, 2013) convergem ao apontar que o homem é mais do que um ser racional e que a Educação deve atuar para sua integralidade.

Considerando os aspectos trazidos por cada teoria, verifica-se que, por um lado, é importante estar consciente do corpo, das sensações e das emoções, e não apenas das imagens criadas pela mente (CASASSUS, 2009). Porém, também é preciso estar atento e ser coerente com os apelos que arrebatam o ser humano incondicionalmente (RÖHR, 2013), por isso, cuidar de todas as dimensões humanas, sem distinção, torna-se indispensável, quando o objetivo é integrá-las.

A interligação existente entre as dimensões humanas faz com que cada uma se manifeste nas outras e delas receba influências. O conjunto funciona como uma teia complexa, em que cada parte afeta a outra e, conseqüentemente, o todo. Nesse caso, dedicar-se a uma dimensão específica, sem considerar as demais, conduzirá, inevitavelmente, a compreensões reducionistas.

Olhar para a dimensão emocional, desse ponto de vista, nos faz perceber o quanto esta permeia as outras dimensões e é por elas marcada, na medida em que apresenta características físico-biológicos, sensoriais, mentais e espirituais. As causas das expressões emocionais têm, então, sua origem nas mais diversas instâncias, espelhando condicionamentos, visões de

mundo, valores e necessidades mais íntimas. Daí a importância de prestar atenção ao que se sente, mas sem perder o elo com as outras dimensões, para dar sentido ao emaranhado emocional. Sendo assim, mergulhar nesse universo é válido para aprofundar-se em suas especificidades, no entanto, este deve ser apenas o ponto de partida, pois para uma compreensão ampliada é preciso integrar o emocional às outras dimensões humanas.

Essa noção de integração precisa ser expandida, fazendo oposição ao individualismo, já que nos construímos na relação com os outros e com nosso entorno. Por isso, destacamos a necessidade de atenção e esforço para integração das dimensões básicas na temática relacional-social, por envolver o mundo das relações humanas e inter-humanas, a qual depende, também, em grande medida, da harmonização de duas outras dimensões transversais: a volitivo-impulsional-motivacional, para integração das vontades; e a ética, para comprometimento com o bem comum.

Constatar a natureza multidimensional do ser humano é o primeiro passo para compreender seu processo de formação. Sendo assim, diante da compreensão apresentada, avançamos com o intuito de desvelar o sentido de Formação Humana em que se ancora esta pesquisa.

2.2 SENTIDO DE FORMAÇÃO HUMANA

A palavra formação remete a um processo constitutivo, que dá forma. Falar em Formação Humana, nos sugere, então, que o homem chega ao mundo como ser natural, inacabado. “A ideia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um dever, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo” (SEVERINO, 2006, p. 621).

O modo de ser humano é, então, algo que se constrói, através das relações que estabelecemos conosco, com os outros e com o mundo. Essa condição de educabilidade do homem, nos permite conceber a educação como um processo de formação, que por meio de uma relação pedagógica, acima de quaisquer fins institucionais ou instrucionais, contribui para o dever humanizador, como delineado a seguir.

2.2.1 Perspectiva Röhriana de Formação Humana

O educador Ferdinand Röhr (2013), ao tratar de Formação Humana, sugeriu um processo composto por dois movimentos. O primeiro chamou de “hominização”, abarcando “todos os desenvolvimentos biológicos, psíquico-emocionais e cognitivos baseados num amadurecer natural” (ROHR, 2013, p. 29), que independem da vontade do homem. Nesse âmbito, as dimensões mais densas se impõem com mais força sobre as mais sutis. O segundo movimento denominou “humanização”, o qual depende de um grande e contínuo esforço, consciente e livre, para inversão do sentido natural das forças que vêm das dimensões mais densas, para que a dimensão mais sutil, a espiritual, oriente as demais (ROHR, 2013).

Nessa perspectiva, Röhr (2013) explica que não é possível contentar-se com o amadurecimento biológico, psíquico e cognitivo natural do humano, muito menos restringir-se ao desenvolvimento exclusivo da racionalidade. Defende, então, que é preciso integrar a espiritualidade às demais dimensões para que o homem se torne humano.

Mesmo acreditando que a dimensão espiritual deve conduzir nossa vida, Röhr (2013) ressalta a importância de cuidar de todas as dimensões humanas, pois na medida em que constituem um todo complexo, o desequilíbrio de uma oferece, necessariamente, impacto às outras: “A negligência das dimensões imanentes é um sinal seguro de estarmos perdendo a espiritualidade de vista” (RÖHR, 2011b, p. 67). Essa integração multidimensional de forças é justamente o que coloca o homem no caminho da humanização (ROHR, 2013), pois acessar a espiritualidade, diante da impulsividade natural imposta pelas outras instâncias, é o que permite o desvelamento de sentidos para um agir coerente.

Diante disso, a Educação (RÖHR, 2011b) consiste numa preparação para inclusão da dimensão espiritual como norteadora da nossa vida, que vai depender, nesse caso, do cuidado e comprometimento com as outras dimensões humanas, sendo esta, uma condição indispensável para desenvolvimento da espiritualidade:

Torna-se, portanto, prioridade atender necessidades físicas, gerar um bem-estar sensorial, ensinar a equilibrar os estados emocionais, e a desenvolver as capacidades mentais, incluindo a própria intuição, sem perder de vista o objetivo principal de abrir o espaço para a percepção da dimensão espiritual. É fatal queimar etapas (RÖHR, 2011b, p. 66).

A meta da Educação é, então, a de ajudar o indivíduo a encontrar-se e colocar-se a caminho da busca da integralidade. Nesse sentido, é preciso atuar para a formação integral do

ser, considerando todas as suas dimensões. A ênfase está na coerência interior, para que se expresse na existência e toque outras realidades:

A tarefa pedagógica à luz das reflexões anteriores consiste, em termos mais gerais, em prestar ajuda ao educando no seu caminho em direção à sua plenitude. Levando em conta o fato de que essa plenitude se expressa na integralidade das dimensões que fazem parte do humano, temos que considerar a tarefa educacional de modo diferenciado em relação a cada uma dessas dimensões (RÖHR, 2007, p. 64).

A integralidade vem sugerir, então, o desenvolvimento equilibrado e proporcional do conjunto das dimensões humanas, o que aponta para o horizonte da plenitude. No entanto, assim como a concepção de horizonte nos remete a algo inalcançável, a ideia de um todo equilibrado e proporcional traz o mesmo sentido, pela dificuldade de realizá-lo de forma integral. Apesar disso, colocar-se numa posição de busca, assumindo o compromisso com o aperfeiçoamento contínuo, é algo perfeitamente viável, o que transforma a plenitude numa meta aproximativa (RÖHR, 2007).

Tornar a perspectiva humanizadora uma realidade nas relações dos indivíduos consigo, com os outros e com o mundo, depende, assim, do desvelar de sentidos pelo acesso à dimensão espiritual na existência. “A realização do sentido da própria vida envolve todas as dimensões que compõem o ser humano. Destacamos a dimensão espiritual como fonte em que podemos desvendar os sentidos mais íntimos da nossa vida” (ROHR, 2013, p. 158).

Promover a abertura espiritual na dimensão volitivo-impulsional-motivacional vai depender, então, do esforço pela harmonização das demandas provenientes das múltiplas instâncias do ser, pois “não se viola, nem se supervaloriza uma vontade pertencente a certa dimensão específica” (*Ibid.*, p. 104). Na dimensão ética mostra-se essencial lutar para que nossas decisões e ações sejam guiadas por nossas intuições de espiritualidade (RÖHR, 2013), gerando um comprometimento incondicional com o que precisa ser feito. Essas são condições indispensáveis para que, no âmbito da dimensão relacional-social, sejamos capazes de reconhecer o outro, não como objeto, mas como um ser único, digno de respeito em sua individualidade, integralidade e integridade, conforme abordamos no item a seguir.

2.2.2 Perspectiva Buberiana de Formação Humana

Martin Buber, filósofo, escritor e pedagogo austríaco naturalizado israelense, nasceu em 1978, em Viena, no seio de uma família judaica. Estudou Filosofia, História da Arte e da

Literatura, Língua Alemã, Psiquiatria e Economia em diversas universidades européias. Em 1898, uniu-se ao Sionismo⁴, mas, diferente das militâncias políticas radicais, lutou por uma compreensão cultural do Judaísmo. Em 1930, tornou-se professor de Ética e Religião na Universidade de Frankfurt, mas deixou o cargo em 1933 por conta da ascensão de Adolf Hitler ao poder. Em 1935, porém, criou o Gabinete Central para Educação de Jovens e Adultos Judeus, o qual desempenhou importante papel, principalmente na época em que os judeus foram impedidos, pelo governo alemão, de frequentar o ensino público. Em 1938, mudou-se para Jerusalém e passou a atuar na Universidade Hebraica, lecionando Antropologia e Sociologia até o ano de 1951. Em suas publicações defendeu que a comunicação é condição indispensável para a existência e apresentou a relação Eu-Tu e a experiência Eu-Isso como dimensões da Filosofia do Diálogo. Buber morreu em Jerusalém em 13 de junho de 1965 (RÖHR, 2013b).

Esse autor nos trouxe, com base no ensinamento chassídico, uma perspectiva de Formação Humana que aponta uma trilha a ser percorrida pelo homem em seu processo formativo (BUBER, 2011).

Nesse sentido, o primeiro passo é expresso pela atitude de “autocontemplação” (*id.*, 2011, p. 7), que exige do indivíduo um olhar profundo e sincero para si, em busca de reconexão com sua essência. “A decisiva autocontemplação é o início do caminho na vida do homem; ela é continuamente o início do caminho humano” (*id.*, 2011, p. 12). Para encontrar seu caminho ou fazer os ajustes necessários para manter-se em seu percurso é necessário criar espaço para que nossa voz interior se sobressaia. “Independente de quanto sucesso o homem goze, de quanto prazer desfrute, de quantos feitos hercúlanos realize, sua vida permanece sem um caminho enquanto não enfrentar a voz” (*id.*, 2011, p. 12).

Definir o “caminho particular” (*id.*, 2011, p. 15) é o segundo desafio, já que “cada homem traz algo de novo ao mundo, algo que ainda não existia, algo sério e único” (*id.*, 2011, p. 16), devendo, portanto, trilhá-lo em sintonia com aquilo que nutre o seu ser e dá sentido à sua vida. Trata-se de algo que “só pode ser descoberto por ele mesmo, quando ele assumir verdadeiramente seu sentimento mais forte, seu desejo central, que está dentro dele, que movimenta seu interior” (*id.*, 2011, p. 19).

A questão, então, passa a ser: superar as contradições e manter a vigilância para que essa força se converta em “determinação” (*id.*, 2011, p. 23). O comprometimento com um propósito, nesse sentido, vai depender da unificação da alma para um agir coerente.

⁴ Movimento político em defesa da autodeterminação do povo judeu e do reconhecimento de um Estado Nacional Judaico.

Sem dúvida, é preciso manter algo em mente: nenhuma unificação da alma é definitiva. Assim como a alma de nascença mais harmônica é assaltada por dificuldades internas de tempos em tempos, mesmo aquela que luta de maneira mais feroz pela unificação nunca poderá alcançá-la totalmente. Mas cada obra que realizo com a alma unificada tem um efeito retroativo em minha alma, agindo na direção de uma nova e mais alta unificação, o que me leva - ainda que passando por certos desvios - a uma unificação mais consistente que a anterior (*id.*, 2011, p. 27).

Essa unificação vai exigir um “começar consigo mesmo” (*id.*, 2011, p. 29) para percepção e superação de conflitos internos, de forma a manter a coerência entre pensamento, fala e ação. É buscar conexão com o eu profundo para colocar-se em ordem e promover uma transformação pessoal que reverbere nas relações com os outros e com o mundo.

Nesse ponto, o cuidado precisa se expandir e o homem deve assumir o desafio de “não se ocupar consigo mesmo” (*id.*, 2011, p. 37), fazendo com que sua realização se coloque a serviço do mundo. “Começar consigo, mas não terminar consigo; partir de si, mas não ter a si mesmo como fim” (*id.*, 2011, p. 38). É preciso, então, direcionar a força interior para algo que o integre ao mundo, cumprindo o propósito a ele destinado.

Por fim, essa contribuição deve ser realizada “aqui onde estamos” (*id.*, 2011, p. 43), em cada lugar, momento e situação vivenciada, ou seja, no terreno concreto da existência. Afinal, a realização do homem vai depender do estabelecimento de uma relação autêntica com seu entorno, já que “[...] nenhum encontro com um ser ou uma coisa no decorrer da nossa vida prescinde de um significado oculto” (*id.*, 2011, p. 46).

Na relação entre pessoas, Buber (1982) aponta o mistério do contato existente no domínio do inter-humano, no momento em que experienciamos o outro em sua totalidade e este se torna presença em nós, por meio de uma parceria viva.

[...] por esfera do inter-humano entendo apenas os acontecimentos atuais entre homens, dêem-se em mutualidade ou sejam de tal natureza que, completando-se, possam atingir diretamente a mutualidade; pois a participação dos dois parceiros é, por princípio, indispensável. A esfera do inter-humano é aquela do face a face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico” (*Id.*, 1982, p. 138).

Nesse sentido, pressupõe-se que a compreensão da natureza humana se dá na ação recíproca, pois “o homem é antropologicamente existente não no seu isolamento, mas na integridade da relação entre homem e homem [...]” (*Id.*, 1982, p. 152). Assim, essa mutualidade só é possível quando tratamos o outro como um fim e não como meio, validando-o com suas

características pessoais. Só dessa forma, é possível promover abertura entre as pessoas para auxílio mútuo na realização do ser-homem.

É somente quando há dois homens, dos quais cada um, ao ter o outro em mente, tem em mente ao mesmo tempo a coisa elevada que a este é destinada e que serve ao cumprimento do seu destino, sem querer impor ao outro algo da sua própria realização, é somente aí que se manifesta de uma forma encarnada toda a glória dinâmica do ser homem (*Id.*, 1982, p. 152).

Nessa perspectiva, quando nos voltamos uns para os outros de forma verdadeira, confirmando-nos e aceitando-nos como pessoas, conseguimos estabelecer uma “conversação genuína” (*id.*, 1982, p. 153), na medida em que, a cada ocasião, sejamos capazes de proferir, no espaço dialógico e sem se esquivar, a palavra interior, de forma franca. Esse tipo de relação, autêntica e recíproca, é condição essencial à humanização do homem, sendo, portanto, o principal fundamento da Educação para a Formação Humana, como veremos no próximo item.

2.2.3 Educação como Formação Humana

As duas perspectivas apresentadas nos ajudaram na compreensão da Formação Humana como um devir, que exige um esforço contínuo do sujeito para que faça de sua realização um serviço ao mundo. O “caminho do Homem”, descrito por Buber (2011), anuncia o processo pelo qual devemos passar para que a humanidade, em nós, possa florescer, a partir da integração de nossas dimensões (RÖHR, 2013) e da relação de reciprocidade que estabelecemos com aqueles com os quais nos encontramos.

Tomar consciência de si, escolher a direção a seguir, promovendo sua unificação através de um trabalho que começa consigo, mas que não deve encerrar-se em si, no espaço-tempo em que se encontra, refletem os requisitos e desafios do caminho (BUBER, 2011). A grande questão é que, para trilhá-lo, é necessário auxiliar as “forças atualizadoras” (BUBER, 1982, p. 150) das dimensões humanas (RÖHR, 2013) de cada indivíduo, para que atuem e o tornem uma pessoa única e comprometida com sua realização existencial.

A Educação, revela-se, então, como uma contribuição ao processo de humanização do homem, uma vez que desenvolve suas potencialidades para além do processo de maturação natural (RÖHR, 2007). Nesses termos, o educador, ao estabelecer uma relação dialógica (BUBER, 1982) com o educando, procura captar suas necessidades e definir as tarefas educacionais que o ajudarão na busca pela integralidade de suas dimensões.

O educador que propicia a abertura crê na força primitiva que se espalhou e se espelha em todos os seres humanos para crescer dentro de cada um, tornando-se uma figura particular; ele tem fé que este crescimento só necessite em cada momento do auxílio prestado nos encontros, auxílio que também é chamado de dar.” (*id.*, 1982, p. 151).

Ao longo do caminho proposto por Buber (2011), a intervenção pedagógica se faz necessária para o alcance de cada um dos requisitos por ele delineados. Na prática da autocontemplação, por exemplo, atua no fortalecimento dos sujeitos para que encarem suas suas fragilidades de frente, motivando-os a agir de forma autêntica, desestimulando falsas aparências (RÖHR, 2013). Na busca pelo caminho particular, ajuda no processo de escolha, assim como no cultivo do respeito pelo caminho escolhido pelos outros. Para fortalecer a determinação é fundamental acompanhar se os propósitos do(a) educando(a) condizem com o estado de sua alma, recomendando tarefas que contribuam para sua unificação. Ao começar o trabalho consigo, o sujeito deve ser incentivado a adotar atitudes de pacificação interior, a partir das necessidades percebidas. Nesse sentido, Freitas (2012, p. 75) defende o cuidado de si como prática formativa: “A educação é, antes, o que, produzindo formas de experiências de si, conduz o indivíduo a tornar-se sujeito, mediante atos concretos de respeito pelo seu si mesmo”. Assim, justifica a necessidade de inclusão do autocuidado na formação humana “porque não se nasce sabendo cuidar de si, nem se sabe, antes de haver praticado, que o cuidado de si deve ser ensinado” (FREITAS, 2012, p. 75). Mas para que não se ocupe exclusivamente de si, é necessário “[...] educar para que o educando assuma a corresponsabilidade com a plena realização dos entes e das coisas do mundo” (RÖHR, 2013, p. 233), ajudando-o a identificar a tarefa a ele destinada, para sua realização no aqui e agora, buscando o encontro com “a substância de alma das coisas, dos animais e dos homens” (RÖHR, 2013, p. 232). Afinal, “aquele que não se encontra com nada nem com ninguém não vive como pessoa. O encontro é o ambiente natural de formação do ser humano. É o seu ‘elemento vital’” (QUINTÁS⁵, 1998, p. 12).

Educar nessa perspectiva oferece experiências que favorecem o despertar de uma consciência para questões antes ignoradas, assim como para um cuidado integral. Espera-se assim, que a atuação pedagógica permita às pessoas:

Desenvolver maior governo de si mesmas; adquirir conhecimento apropriado daquilo que as torna humanas, tanto em seus aspectos positivos, quanto

⁵ Frade, pedagogo, doutor em Filosofia, professor da Universidade Complutense de Madri, membro da Academia Espanhola de Ciências Morais e Políticas. Escreveu sobre temas relacionados à ética, educação e formação de lideranças sociais, tendo o “encontro” como conceito central de seu pensamento.

negativos; compreender a necessidade do cuidado pessoal e permanente com suas ações, sentimentos e pensamentos; alcançar, enfim, uma condição de menor cisão, mais favorável (porém sem garantias) ao processo de individuação, do que a situação não amparada por tal preocupação educacional (POLICARPO, 2012, p. 103).

Dessa forma, a Educação como Formação Humana sugere o envolvimento do sujeito numa relação dialógica estabelecida no domínio do inter-humano, onde educador(a) e educando(a) criam vínculos capazes de configurar suas identidades, no esforço pela integralização de suas dimensões e para a abertura ao encontro com outras realidades.

Nesse sentido, acreditamos que formar humanamente requer um trabalho que envolve um movimento ritmado de atuação para dentro, em uma perspectiva de individuação (CORDEIRO, 2012) e atuação para fora, através do encontro com o mundo. Na medida em que uma pessoa se compromete com a integração de suas dimensões básicas e transversais (RÖHR, 2013) para atualização do seu ser enquanto um todo existente, ao tocar outras realidades, de forma profunda e verdadeira, estabelece ligações enriquecedoras, próprias do inter-humano (BUBER, 1982). “É a função de abertura entre os homens, é o auxílio ao vir a ser do homem enquanto ser-próprio, é a assistência mútua na realização do ser-próprio na natureza humana conforme a criação, é isto que leva o inter-humano à sua verdadeira altura” (*Id.*, 1982, p. 152).

No âmbito emocional não é diferente, sendo assim, a integralidade desta dimensão vai depender de um esforço educacional, ancorado no cuidado e na perspectiva do inter-humano, para que, de fato, possa contribuir para o processo de humanização. É nesses termos que buscamos delinear, no próximo capítulo, a perspectiva da Educação Emocional para Formação Humana.

3 PARTE DO CAMINHO: EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA FORMAÇÃO HUMANA

Abordar o tema da Educação Emocional na perspectiva da Formação Humana requer, em primeira instância, compreender o sentido de emoção, que será abordado no primeiro tópico deste capítulo. As possibilidades de atuação educacional nessa dimensão, de forma a contribuir para a humanização do ser, serão abordadas no segundo tópico.

3.1 COMPREENDENDO AS EMOÇÕES

No livro “Consciência Emocional” (EKMAN; LAMA, 2008) acompanhamos o registro de um encontro histórico, em 2006, entre duas personalidades, representantes de tradições intelectuais distintas, num interessante diálogo sobre as emoções: o Dalai Lama, monge budista e líder espiritual tibetano; e Paul Ekman, psicólogo americano e professor emérito da Universidade da Califórnia. Do lado oriental, o Dalai Lama, como financiador de um projeto para criação de um abrangente Atlas das Emoções para ajudar as pessoas a lidarem com seus sentimentos em busca de paz e felicidade, trouxe para o diálogo, na época, toda sua experiência como praticante de uma ciência interior. Do lado ocidental, Paul Ekman, como um dos pioneiros no estudo da relação entre emoções e expressões faciais, trouxe sua capacidade de compreender as emoções através de sinais corporais.

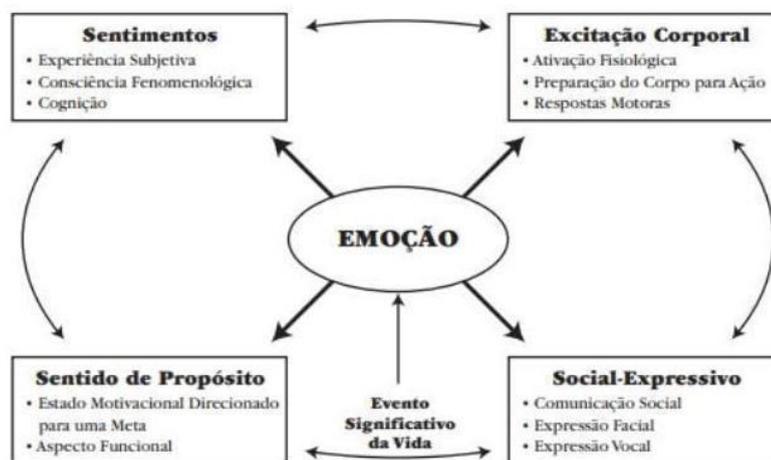
Durante a conversa, o Dalai Lama declarou: “Ficou claro pra mim, pela sua própria definição de emoção, o quanto esse fenômeno é complexo e que ele envolve muitos componentes” (EKMAN; LAMA, 2008, p. 110). Dedicar-se ao estudo das questões emocionais nos fez chegar à mesma conclusão e, por esse motivo, resolvemos adotar a teoria da multidimensionalidade (RÖHR, 2013) para investigar a emoção enquanto fenômeno.

Em sintonia com essa percepção de complexidade, Reeve⁶ (2005, p. 190) declara, de forma textual, que “as emoções são multidimensionais” e formadas por quatro dimensões que atuam umas sobre as outras: a subjetiva - dos sentimentos - que confere um significado à emoção a partir de processos cognitivos ou mentais; a biológica, que envolve a ativação fisiológica e motora do corpo, preparando-o para a ação; a propositiva, que traduz o estado motivacional, o sentido de propósito; e a social, que contempla a comunicação, incluindo expressões faciais e vocais. “As emoções envolvem, portanto, a pessoa inteira: sentimentos,

⁶ Psicólogo educacional e motivacional americano, professor da Universidade Católica Australiana e estudioso de aspectos empíricos da motivação e emoção humanas.

excitação corporal, senso de propósito e comunicações não-verbais” (REEVE, 2005, 191). O esquema dessas dimensões e suas interações pode ser acompanhado na figura 4.

Figura 4 – Quatro componentes da emoção



Fonte: REEVE, 2005, p. 191

Esse arranjo aponta como uma emoção, disparada por um evento significativo, manifesta-se em quatro dimensões, que se interrelacionam e se coordenam. Segundo essa perspectiva:

As emoções são fenômenos expressivos e propositivos, de curta duração, que envolvem estados de sentimento e ativação, e nos auxiliam na adaptação às oportunidades e aos desafios que enfrentamos durante eventos importantes da vida. [...] A emoção é aquilo que organiza os componentes sentimento, ativação, propósito e expressão em uma reação coerente a um evento provocador. (REEVE, 2005, p. 191)

Essa visão mais abrangente da emoção inclui suas repercussões fisiológicas, cognitivas, sociais e ambientais. De forma diversa, nos deparamos com perspectivas que investigam o fenômeno a partir de aspectos específicos, como Ekman (2011), ao relacionar emoções e expressões faciais, Richard Davidson⁷ (2013) ao investigar mecanismos cerebrais por trás das emoções, Damásio⁸ (1994) ao pesquisar a atuação conjunta entre razão e emoção. Percebemos, assim, caminhos diversos, sugerindo que o estudo contemporâneo das emoções é multiparadigmático (REEVE, 2005).

Dentro dessa multiplicidade de focos investigativos, formou-se uma polêmica em torno dos acionadores da emoção, envolvendo, principalmente, dois horizontes de

⁷ Psicólogo americano e neurocientista, pioneiro da Neurociência Afetiva.

⁸ Médico neurologista e neurocientista português que atua como professor nos Estados Unidos.

compreensão: o biológico e o cognitivo. No primeiro, acredita-se que as emoções emanam de circuitos cerebrais, que atuam como um núcleo causal biológico. Ekman (2011) é um dos pesquisadores alinhados com essa perspectiva, por defender a universalidade das emoções e compreender que estas irrompem independente da vontade, impulsionando o agir, na maioria das vezes, de forma tão automática quanto o seu surgimento. Nesse sentido, embora reconheça e aponte a existência de contribuições cognitivas, sociais e culturais, acredita que as emoções evoluíram graças ao seu caráter adaptativo, mobilizando os seres a lidarem com questões de sobrevivência, o que denota uma grande ênfase biológica.

A segunda perspectiva defende que as emoções são disparadas por eventos mentais, decorrendo de avaliações cognitivas subjetivas sobre uma situação e seu significado para o bem-estar do indivíduo.

É preciso ressaltar a legitimidade dessas duas visões, que não competem entre si, porque as emoções, nos seres humanos, podem ser ativadas tanto fisiologicamente (de forma involuntária, a partir de informações sensoriais), quanto cognitivamente (através da experiência e da aprendizagem sociocultural).

O sistema fisiológico da emoção surgiu primeiro na evolução da humanidade (isto é, o sistema límbico), ao passo que o sistema cognitivo da emoção surgiu mais tarde, à medida que os seres humanos iam se tomando cada vez mais cerebrais e cada vez mais sociais (isto é, o neocórtex). Juntos, o sistema biológico primitivo e o sistema cognitivo contemporâneo combinam-se para fornecer um mecanismo altamente adaptativo de emoção formado por dois sistemas. (REEVE, 2005, p. 194)

É bem verdade que a diversidade de perspectivas gera dispersão, mas não podemos negar que a investigação acerca dos componentes específicos do fenômeno emocional favorece o aprofundamento do conhecimento. O grande desafio, nesse caso, é não tomar essas visões parciais como verdades absolutas, sendo necessário situá-las dentro de um todo maior, pois “nenhuma dessas dimensões em separado - subjetiva, biológica, propositiva ou social - define adequadamente a emoção” (REEVE, 2005, p. 190).

Acreditamos que a direção seguida por cada pesquisador vem como um reflexo de motivação pessoal e competência para eleger e investigar determinados aspectos. Embora as distintas compreensões representem visões parciais, achamos que devem ser valorizadas, a partir de seu contexto e perspectiva, buscando apreender elementos que ajudem a compor a estrutura do fenômeno emocional.

Nossa proposta é, então, situar a emoção no espectro da teoria da multidimensionalidade, compreendendo-a em sua especificidade, mas também nos desdobramentos decorrentes de sua relação com as outras dimensões básicas, que se manifestam nas dimensões temáticas - ética, comunicativa, prático-laboral-profissional, volitivo-impulsional-motivacional, estético-artística, étnica, lúdica, gênero, místico-mágico-religiosa, político-econômica, sexual-libidinal, dentre outras (RÖHR, 2013). Compreendemos, então, a emoção como um todo integrado de aspectos físicos, sensoriais, emocionais, mentais e espirituais, sobre os quais discorreremos a seguir.

Escolhemos começar nossa exposição a partir das características propriamente emocionais, para em seguida abordar os aspectos compostos por outras dimensões. Partindo da origem etimológica, verificamos que “emoção” provém do termo em latim, *ex movere*, que significa “mover para fora”. Esse movimento de deixar sair o que está dentro é bem captado por Casassus (2017) quando declara que a emoção é a “[...] energia que faz ponte ao nosso interior e também ponte ao mundo. São o nexos que une nossa mente com o nosso ser, nosso ser com os outros seres, pensamento e ação, une a pessoa ao contexto, une nossa biologia com a cultura” (CASASSUS, 2017, p. 124, tradução nossa). Trata-se, então, de um fluxo energético que toma o ser em todas as suas dimensões e vai além, pois ao definir expressões e induzir formas de agir no mundo, também influencia outros seres e o ambiente. No esteio desse entendimento, percebemos nossas emoções como ondas, que provocam ações e deslocamentos, assim como as ondas nos movimentam quando estamos no mar.

Na busca pelo que, de fato, caracteriza uma emoção, nos deparamos com o estudo de Ekman (2011), que a distingue de outros estados mentais pelos sinais que esta provoca na face, na voz e no corpo; por seu despertar a partir de processos mentais muito rápidos e inconscientes; por sua curta duração; pelas sensações que provoca no corpo; e pelo fato de não serem exclusivas dos seres humanos. Essas particularidades já nos apontam algumas interfaces da dimensão emocional com as outras dimensões básicas.

As alterações fisiológicas provocadas em nosso corpo, a partir da liberação de hormônios que o predisõem para a ação, provocando expressões, principalmente na face e na voz, são aspectos da dimensão física que integram a emoção. O coração acelerado na hora do medo ou da alegria, o fluxo sanguíneo que corre para as mãos na hora da raiva, a voz embargada em um momento de tristeza são exemplos de como a emoção se manifesta fisicamente.

Na dimensão sensorial, a experiência nos indica como é possível perceber uma série de sensações quando estamos emocionados. Calor, frio, taquicardia, falta de ar, fadiga, náusea, tensão, euforia, prazer, entre tantas outras, geralmente acompanham nossas emoções.

O aspecto mental do fenômeno está no cerne da polêmica entre o que separa emoção e sentimento. No senso comum, esses termos costumam ser usados como sinônimos, mas estudiosos da área costumam distingui-los. Damásio (2004) afirma que a emoção está no corpo, enquanto o sentimento está na mente.

É verdade que o uso habitual da palavra “emoção” tende a incluir a noção de sentimento. Mas na tentativa de compreender a cadeia complexa de acontecimentos que começa na emoção e termina no sentimento, separar a parte do processo que se torna pública da que sempre se mantém privada ajuda a clarificar as ideias. À parte pública do processo chamo emoção e à parte privada sentimento [...]. (DAMÁSIO, 2004, p. 25).

Assim como Damásio (2004), outros autores consideram que os sentimentos estão fora da definição de emoção propriamente dita. Ao fazer uma transposição desses conceitos para a organização das dimensões humanas básicas, percebemos como a emoção é fortemente marcada por aspectos das dimensões humanas mais densas, a física e a sensorial, enquanto o sentimento é afetado pelas dimensões mais sutis, a mental e a espiritual, como ilustrado na figura 5.

Figura 5 - Emoção e sentimento na perspectiva das dimensões humanas básicas



Fonte: a autora (2021)

Embora concordemos com a distinção entre os termos, ao adotarmos uma perspectiva multidimensional da emoção, como Reeve (2005), percebemos o sentimento como parte do fenômeno emocional, refletindo sua interface com a dimensão mental, na condição de seu

componente subjetivo. Essa ideia é reforçada, principalmente pela constatação de que biologia (corpo) e cognição (mente), de forma integrada, dão causa às emoções. A própria neurociência confirmou que não há separação entre elas: “O circuito que apóia o afeto e os circuitos que apoiam a cognição são completamente entrelaçados” (EKMAN et al, 2005, p. 59, tradução nossa). Damásio (2004, p. 11) também pontuou essa vinculação:

A investigação da forma como os pensamentos desencadeiam as emoções e de como as modificações do corpo durante as emoções se transformam nos fenômenos mentais a que chamamos sentimentos abre um panorama novo sobre o corpo e sobre a mente, duas manifestações aparentemente separadas de um organismo integrado e singular.

Passando ao aspecto espiritual da emoção, percebemos que esse se conecta com o que há de mais profundo no ser, envolvendo o campo dos valores humanos. Um bom exemplo disso é o relato de Ekman, sobre a experiência que teve quando levou sua filha para conhecer o Dalai Lama. Apesar de não ter nutrido grande expectativa em relação ao encontro, descreveu que na ocasião, enquanto o Lama segurava sua mão, sentiu um calor diferente: “O que eu estava vivenciando era um sentimento muito intenso, muito incomum... uma sensação muito boa, parecia que eu estava irradiando.” (EKMAN, LAMA, 2008, p. 270). Naquele momento, também experimentou uma espécie de unidade: “Foi como se nós três estivéssemos fechados em uma cápsula, unidos uns aos outros, e todas as outras pessoas estivessem à distância” (EKMAN, LAMA, 2008, p. 268).

Ekman relatou ainda que o efeito mais relevante dessa experiência foi a transformação de sua forma de vivenciar as emoções, uma vez que, desde a última vez que o seu pai o bateu, quando ele tinha 18 anos, sua vida passou a ser atormentada por uma raiva exagerada. Logo após o encontro com o Dalai Lama, percebeu, nos dias seguintes, que não havia experimentado nenhuma frustração e, nos sete meses seguintes, nenhum impulso de raiva. Após um tempo, percebeu que esse efeito foi diminuindo, mas constatou que sua raiva não era mais tão intensa como costumava ser. Ele declarou: “Aquilo me transformou de um pessimista a um otimista” (EKMAN, LAMA, 2008, p. 266) e arrematou: “Acho que a mudança que ocorreu dentro de mim teve início com aquela sensação física, que não sei dizer o que foi. Acho que o que vivenciei foi - um termo não científico - ‘bondade’” (EKMAN, LAMA, 2008, p. 272).

Essa experiência intrigou bastante o estudioso: “- Nenhuma das ferramentas que eu tinha passado a vida inteira aperfeiçoando como pesquisador em psicologia me equipou para entender o que havia acontecido” (EKMAN, LAMA, 2008, p. 265). Não conseguir explicar

cientificamente o ocorrido o fez nomear a experiência de mistério, mas não o impediu de reconhecer o fato como verdadeiro, mesmo diante de sua incompreensão.

Esse encontro face a face entre Ekman e o Dalai Lama pode ser compreendido como uma experiência no domínio do inter-humano (BUBER, 1982). A percepção elevada de unidade, que trouxe entusiasmo à vida de Ekman, pode ter sido fruto do desvelamento de um sentido na existência, que veio contribuir para a transformação do seu modo de viver. Assim, a potência da união estabelecida no encontro, foi capaz de gerar energia interior para sua autocompreensão.

O fato dessa experiência ter sido qualificada, pelo próprio Ekman de incomum, o fez recorrer a imagens para expressá-la de forma indireta. Relatar a sensação de um calor diferente, a visão de estar dentro de uma cápsula com sua filha e o Dalai Lama, além do sentimento de estar irradiando traduzem uma tentativa de dizer o indizível, porque “às vezes nos faltam palavras para expressar uma determinada percepção de um fenômeno da nossa realidade [...]” (RÖHR, 2013, p. 83).

Para Röhr (2013), o indizível representa o testemunho da realidade espiritual, no qual sentidos vivenciados contribuem para transformações no ser: “Fato é que temos relatos, nas mais variadas culturas, de mudanças radicais na vida de pessoas diante de situações que, de uma ou outra forma, se caracterizam como indizíveis, incomunicáveis em última instância” (RÖHR, 2013, p. 85). No caso de Ekman, o bem-estar emocional que ele relatou sentir, após a experiência, sugeriu uma conexão com o sentido vivenciado, que ele mesmo qualificou como bondade.

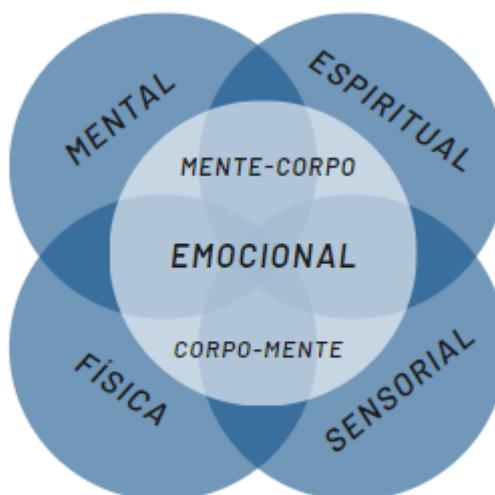
Esse caso foi um exemplo de como a dimensão espiritual repercutiu na emocional, deixando clara a interface entre ambas. Compreendemos, então, que o componente espiritual da emoção, ao conectar-se com nossa subjetividade mais íntima, envolve o desvelamento de sentidos que, para além do bem-estar individual, nos mobilizam para a alteridade. É o aspecto da emoção que coloca nossa autorrealização a serviço do mundo, como o neuropsiquiatra austríaco, Victor Frankl⁹ (2008), que ao sobreviver a quatro campos de concentração nazistas, transformou a energia emocional de sua experiência dramática em um ciência especializada, dedicada ao sentido da vida, a Logoterapia.

Essa exposição foi necessária para justificar nossa adesão a uma perspectiva ampliada de emoção, integrando o que é peculiar dessa dimensão, com aspectos físicos, sensoriais, cognitivos e intuitivos. É como se a emoção se mostrasse em várias camadas de densidade. Essa interpretação, a partir da teoria da multidimensionalidade (RÖHR, 2013), nos levou à

⁹ Neuropsiquiatra austríaco, fundador da Logoterapia e Análise Existencial.

construção de um esquema de intersecções que demarcasse a presença das outras dimensões básicas na emocional (Figura 6), sinalizando o espaço de integração entre corpo e mente.

Figura 6 - Presença das dimensões básicas na emocional



Fonte: a autora (2021)

Após essa abordagem multidimensional, apresentamos nossa compreensão acerca do fenômeno emocional e de seu papel no devir humanizador, a partir de uma analogia com três imagens: uma onda, uma ponte e uma bússola. Emoção como onda, traduz sua capacidade de nos deslocar, de energizar o comportamento para lidar com situações desafiadoras, contribuindo para nossa sobrevivência e/ou bem-estar. “A função da emoção é, portanto, preparar-nos com uma resposta automática, muito rápida e historicamente bem-sucedida às tarefas fundamentais da vida” (REEVE, 2005, p. 201).

Para além desse papel adaptativo, a emoção também assume uma função social, tal qual uma ponte, promovendo ligações, nesse caso entre pessoas, na medida em que comunica sentimentos, promove interação e influencia relacionamentos. “A alegria promove o estabelecimento de relações. A tristeza mantém as relações em épocas de separação (motivando a reaproximação). E a raiva motiva a ação necessária para rompermos relacionamentos prejudiciais” (*id.* 2005, p. 225).

Em última instância, percebemos, também, as emoções como bússolas, por nos orientarem com informações importantes sobre o nosso ser, já que surgem como expressões de nossas necessidades, cognições e intuições. Reclamam, assim, atenção de nossa consciência, convidando-nos a olhar para nós mesmos e para o entorno, já que nos construímos por meio das relações. Nessa condição, são essenciais, tanto na busca pelo autoconhecimento, quanto na compreensão do outro. Damásio (1994, p. 17) corrobora com

esse entendimento ao destacar que “os sentimentos, juntamente com as emoções que os originam, não são um luxo. Servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar”.

A partir dessas funções, verificamos a importância de se preservar o fluxo das emoções, especialmente pela função mobilizadora que desempenham, para nos proteger de situações que ameaçam nosso bem-estar. É comum psicólogos ocidentais isolarem a emoção dos processos mentais, depositando atenção às dimensões tangíveis, observáveis, mensuráveis, decorrentes das bases positivistas em que a ciência se firmou, que conhece o mundo através da repartição e da separação. Os evolucionistas, então, ao reduzirem-na a um recurso de sobrevivência e adaptação, não rechaçam nenhuma delas, por acreditar que “[...] mesmo a mais veemente emoção existe como concessão necessária na busca humana da sobrevivência, que é repleta de emoções” (REEVE, 2005, p. 189).

Por outro lado, a ativação emocional automática, diante de situações de nosso contexto atual, pode gerar reações inadequadas. Os Budistas, com uma visão mais holística do fenômeno, não dissociam emoção dos estados mentais, tanto, que nem possuem uma palavra específica para emoção. Eles acreditam que a mente é uma forte influenciadora da dimensão emocional, por isso sugerem um treinamento duradouro para evitar ou minimizar estados aflitivos ou destrutivos, através do cultivo dos estados mentais de bem-estar (EKMAN et al, 2005).

Reeve (2005, p. 202) condensa bem essa discussão quando afirma que “as emoções existem como obra-prima do projeto evolutivo (conforme destacado pelos teóricos da emoção) e também como um excesso de bagagem na idade da razão (conforme apontado pelos estoicos, pelos budistas e por outros)”.

Acreditamos que as duas perspectivas, vindas de contextos culturais e circunstanciais diferentes, são legítimas e ao mesmo tempo complementares, pois uma fornece um entendimento localizado, especializado e tangível do fenômeno emocional, enquanto a outra nos oferece uma visão mais abrangente e empírica.

Emoções expressam vitalidade e, de fato, se olharmos para elas como um fluxo de energia, um movimento de expansão de algo que está latente e transborda diante de estímulos, irradiando para outras pessoas, talvez não faça sentido interpretá-las como benéficas ou maléficas. No entanto, acreditamos que o tipo de relação que a mente do indivíduo estabelece com as emoções, esta sim, pode ser qualificada, uma vez que estados mentais que distorcem a realidade são prejudiciais e dão origem a emoções que podem reforçar essas distorções, acarretando danos indesejáveis.

Sabemos como é difícil interromper o fluxo de uma emoção depois de iniciado, por esse motivo, ao tomarmos consciência dessa onda emocional, é importante mergulhar, distanciando-se de onde ela quebra, para senti-la nas profundezas, promovendo coerência ao agir. Ao mesmo tempo, se desejamos compreendê-las, também é preciso dedicar-se à investigação de suas causas.

Olhar para o conjunto interconectado das dimensões humanas, nos faz acreditar que todas concorrem para o despertar e retroalimentação da emoção. Reeve (2005, p. 195) aponta que “juntos, cognição, ativação, preparação para ação, sentimentos, expressões e atividade comportamental manifesta formam o caldeirão de experiências que influencia e regula a emoção” (REEVE, 2005, p. 195). Dessa forma, sendo ela um reflexo de nossa multidimensionalidade, na interação com o ambiente, precisamos estar atentos ao que nos sinaliza, para podermos atuar sobre as causas que impedem a criação de unidade com outras realidades.

Psicólogos ocidentais, em geral, dedicam-se aos indivíduos com distúrbios emocionais, ao passo que o Budismo assume uma postura preventiva contra estados mentais que provocam distorções, através do cultivo do bem-estar como um traço da personalidade. Muitos budistas defendem que é possível alcançar a felicidade duradoura, através de treinamento rigoroso para o aprendizado de habilidades complexas. Acreditam que estados aflitivos podem ser amenizados por meio de práticas meditativas, que permitam a observação desses estados, para entender como funcionam e aprender a transformá-los (EKMAN et al, 2005).

O fato é que a aplicação da prática budista em outro contexto cultural pode não funcionar da maneira esperada para todas as pessoas. Surge, então, a questão: como auxiliar os indivíduos a lidar com estados aflitivos e suas emoções quando inseridos em culturas diferentes da budista? Pergunta que nos leva a pensar que é preciso, sim, inspirar-se em práticas exitosas, a exemplo da budista, mas é fundamental criar, a partir de nosso contexto sociocultural, maneiras próprias de promover práticas de autocontemplação e autocuidado, mas também de luta e resistência quando as causas de nossos desequilíbrios vêm de situações que ameaçam nossa integridade.

O encontro pessoal com nossas emoções exige de nós uma atitude generosa para vivenciar e integrar seus múltiplos aspectos de forma criativa, para desvelar sentidos que favoreçam nossa coerência, liberdade e responsabilidade. A educação emocional, nesse sentido, será apresentada como um caminho possível para se trabalhar a consciência e compreensão de si, do outro e do mundo, o que aprofundaremos no tópico a seguir.

3.2 PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Apontar a lente da educação para as emoções não deveria significar empreender esforços para subjugar-las ou interferir em seu fluxo, já que, na maioria das vezes, estas surgem espontaneamente e necessitam cumprir o seu ciclo. Apesar disso, notamos que muitas das propostas de Educação Emocional, criadas ao longo da história e ainda nos dias de hoje, investem em estratégias para o controle das emoções. Discutiremos melhor essa questão adiante, após apresentarmos uma breve retrospectiva de como se deu o incremento do interesse investigativo acerca do universo emocional.

Alzina, Gonzalez e Navarro (2015) nos ajudam a compor essa trajetória pontuando que, na década de 90, Salovey e Mayer propuseram um marco teórico integrador dos estudos sobre as contribuições das emoções para a personalidade e para a conduta adaptativa através do conceito de Inteligência Emocional. Em 1994, surge, então, nos Estados Unidos, a Cooperativa de Aprendizado Acadêmico, Social e Emocional - CASEL, com o objetivo de reunir e avaliar pesquisas sobre a temática de habilidades socioemocionais, contribuindo, tanto para a expansão do conhecimento científico, quanto para a promoção de políticas educacionais sensíveis às questões emocionais (CORDEIRO; FERREIRA; MOTA; ARANTES, 2016). Em 1995, o termo alcançou grande popularidade, com a publicação do *best seller* “Emotional Intelligence”, escrito por Daniel Goleman (2011). Desde então, o estudo sobre as emoções se intensificou e passou a ser considerado por várias áreas de conhecimento, inclusive pelo campo educacional.

No Brasil, apesar da pesquisa científica sobre emoções e educação caminhar timidamente, na esfera política, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contemplou, em três de suas competências-chave, aspectos emocionais e relativos ao desenvolvimento intra e interpessoal:

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.
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.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

A grande polêmica existente nesse cenário é o fato da Educação Emocional ter se desenvolvido, no Brasil, hegemonicamente de forma instrumental. Um grande exemplo disso são as articulações do Instituto Ayrton Senna (IAS), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO para tornar a educação e avaliação de competências socioemocionais uma política pública com o objetivo de fazer o Brasil ascender no *ranking* de avaliação internacional. Diante disso, surgem críticas a este modelo, denunciando uma retórica que impõe uma linguagem econômica, modelos sistêmicos ao campo educativo (LEMOS; MACEDO, 2019) e a adoção de uma estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora (SILVA, 2018).

Acreditamos que a Educação Emocional denota uma parte indispensável do processo formativo humano e ainda que tenha sido instrumentalizada para o atendimento de interesses alheios aos indivíduos, esse fato não deve justificar sua negação, mas sim, a reorientação de seu propósito. Estamos, na verdade, em um terreno de disputa e por esse motivo, é preciso conquistar espaço para que propostas alinhadas com o ideal humanizador façam frente ao modelo que se estabeleceu de forma hegemônica.

Diante dessa possibilidade de intenções e intervenções, Elisa Possebon e Fabricio Possebon (2020) destacam que a Educação Emocional representa um construto e pode assumir distintas vertentes teórico metodológicas, dentre as quais nos apontam três: 1) a da Inteligência Emocional (IE), a da Competência Emocional (CE) e a da Vivência Emocional (VE).

Na perspectiva da Inteligência Emocional (IE) existe um foco para o desenvolvimento de habilidades específicas do indivíduo, através da percepção, regulação e conhecimento sobre as emoções (POSSEBON; POSSEBON, 2020). Muitos cursos de alfabetização emocional, cujo currículo traz a Inteligência Emocional como atributo central, seguem esse modelo.

Na proposta da Competência Emocional (CE) o intuito é capacitar o sujeito para resolver problemas de forma eficiente, por meio da identificação e compreensão das emoções que surgem nas diversas situações da vida (POSSEBON; POSSEBON, 2020). Visualizamos os programas de aprendizagem socioemocional da Casel nesse escopo, por estarem orientados para o desenvolvimento de competências relacionadas ao autoconhecimento, à autorregulação, à consciência social, às habilidades de relacionamento e à tomada de decisões responsáveis (CASEL, 2021).

No horizonte da Vivência Emocional (VE) há uma valorização da experiência subjetiva plena de significado, indo além dos aspectos cognitivos, utilizando práticas

corporais integrativas para favorecer a harmonização interior e o estabelecimento de relações construtivas do indivíduo consigo, com os outros e com o mundo (POSSEBON; POSSEBON, 2020).

Essas vertentes nos ajudam a pensar, justamente, na importância de uma proposta de Educação Emocional abrangente. Sendo assim, retomando a polêmica inicial, sobre a tentativa de controle das emoções, acreditamos que, essa é uma estratégia que contribui para a desintegração das faculdades humanas do sentir, pensar e agir. Além disso, existem grandes chances de fracasso, pois, as emoções, ao serem ativadas, estreitam nossas possibilidades de interpretação, fazendo com que percebamos apenas o que as confirma. Este intervalo, não operado pela consciência, denominado por Ekman (2011) de “período refratário” (EKMAN, 2011), é o momento em que não é possível acessar informações contrárias à emoção, ou seja, a tendência é de que nossos pensamentos fiquem temporariamente submetidos aos apelos emocionais, seja de raiva, de medo, de tristeza, etc..

No escopo da Teoria da Multidimensionalidade (RÖHR, 2013), ao constatarmos a posição central que a dimensão emocional ocupa, segundo a densidade, no esquema das dimensões humanas básicas - física, sensorial, emocional, mental e espiritual -, podemos supor, à primeira vista, que existe uma simetria de influências de cada uma dessas dimensões sobre as emoções. No entanto, a própria teoria nos aponta que as dimensões mais densas se impõem com mais força sobre as mais sutis. Nesse sentido, depreendemos que nosso emocional recebe influência forte e imediata das dimensões física e sensorial, e embora seja também afetada pelas dimensões mental e espiritual, esses efeitos levam um pouco mais de tempo para serem percebidos. Reeve (2005, p. 34) nos ajuda a entender essa assimetria de influências quando discorre sobre a amígdala, estrutura cerebral que integra o sistema emocional:

A amígdala tem uma relação anatômica interessante com outras áreas cerebrais. Ela envia projeções para quase todas as partes do cérebro, embora somente um pequeno número dessas projeções traga de volta informações para a amígdala. Esse desequilíbrio ajuda a explicar por que as emoções, especialmente as emoções negativas, geralmente têm uma capacidade de superar a cognição mais do que a cognição tem capacidade de superar as emoções. Em função disso, a amígdala é capaz de produzir uma profusão de mensagens de medo e raiva, ao passo que as mensagens racionais que lhe chegam para acalmá-la são relativamente poucas.

Esse fato nos leva a acreditar que a força ligada à densidade acaba sendo inversamente proporcional à sua duração. Se por um lado, os processos fisiológicos e as sensações físicas

mostram-se urgentes, reclamando, de forma transitória, uma ação imediata para a retomada do bem-estar; de outro lado, pensamentos e intuições, embora discretos, perduraram no tempo, tendo a capacidade, inclusive, de subjugar necessidades básicas, em prol de um ideal. As condições extremas que alguns ativistas ambientais suportam em defesa de determinadas causas, são um exemplo disso, como Julia “Butterfly” Hill, que viveu dois anos em cima de uma sequóia milenar, nos Estados Unidos, suportando frio, fome, dor e isolamento para que uma madeireira não derrubasse uma árvore de 1.500 anos (BBC NEWS MUNDO, 2020). Essa possibilidade, de fazer valer o lado mais sutil do humano, representa uma inversão de forças sobre as dimensões mais densas. Esse é justamente o processo de humanização descrito por Röhr (RÖHR, 2013), que exige um esforço árduo e contínuo para a conquista da liberdade, em sintonia com o que nos diz Quintás (1998, p. 23):

Começo a ser livre interiormente quando tenho a capacidade de me afastar de meus interesses imediatos, recapitular minha vida inteira e escolher meus interesses em cada momento, não em virtude de meus desejos, mas das exigências do ideal que persigo como uma meta em minha existência.

Essa liberdade vai depender, justamente, da atenção às demandas de todas as dimensões e de sua integração no todo do ser, na busca por um equilíbrio dinâmico entre impulsos e propósitos. Por esse motivo, acreditamos que uma proposta de Educação Emocional precisa ter como foco de atuação a relação do indivíduo com sua instância emocional. Ao invés de julgar e controlar, é preciso acolher, para se conectar e aprender a lidar, de forma respeitosa e criativa, com as emoções, em cada situação, porque elas são parte legítima de nosso ser.

Nesses termos, o processo educacional voltado para essa instância dependerá do trabalho de integração entre o sentir, o pensar e o agir, olhando para o todo do ser em sua interface com o mundo. O Programa de Aprendizagem Social, Emocional e Ética (SEE LEARNING¹⁰, 2019), desenvolvido na Universidade de Emory, nos Estados Unidos, é uma proposta que, de certa forma, aponta para este horizonte, na medida em que busca trabalhar as dimensões da compaixão (sentir), consciência (pensar) e engajamento (agir), no domínio pessoal, social e sistêmico.

Nesse conjunto de perspectivas apresentados, situamos a Educação Emocional para a Formação Humana como uma proposta que defende o estabelecimento de uma relação enriquecedora e criativa com a energia emocional. “[...] A tarefa pedagógica consiste em

¹⁰ Para maiores informações, acessar <https://www.compassion.emory.edu/see-learning/index.html>. Acesso em: 3 dez. 2022.

ajudar o educando a perceber as emoções como próprias, resultado de fatores tanto externos quanto internos” (RÖHR, 2007, p. 65). Além disso, defende o acolhimento e a integração da emoção ao conjunto de nossas múltiplas dimensões, favorecendo o desvelar de sentidos que nos envolvam em torno do ideal do encontro, para, assim, transformar sua força em luta contra modos de despersonalização do humano. Percebe-se, então, que lidar com o universo emocional exige uma atenção para as emoções, para os elementos que lhe dão causa e para a postura do indivíduo frente à vida.

Se compararmos o conjunto de nossas emoções com o mar, percebemos que quando ficamos na superfície, somos facilmente arrastados e até derrubados pelas ondas, porém, quando mergulhamos, podemos senti-las por dentro e emergir após sua quebrada. Mergulhar na emoção significa, então, estabelecer contato com o que de fato é essencial. “A pessoa emocionalmente madura é aquela que compreende as leis que regem as emoções, que as sente em sua plenitude e as vive” (CASASSUS, 2009, p. 112). Essa compreensão dependerá do foco no momento presente, para perceber quando as ondas estão chegando, converter sua força em mobilização e, ao mesmo tempo, prevenir-se dos efeitos desfavoráveis que podem provocar. Quanto mais rápida a consciência for integrada, atuando entre o impulso e a ação, menos submetidos estaremos aos automatismos, favorecendo a vivência de experiências emocionais construtivas (EKMAN, 2008).

Por outro lado, também é preciso cuidar dos elementos que dão causa às emoções. Se as concebermos como a ponta de um iceberg, sabemos que existe uma base submersa que as sustenta. Dado seu caráter multidimensional, contém elementos de todas as dimensões humanas e surge como uma expressão de algo que nos constitui e acaba transbordando. Então, se as emoções forem compreendidas como mensageiras e não a essência do ser, é possível valer-se da informação que transmitem sobre nossas necessidades, cognições e intuições, para atuar de forma responsável na relação consigo, com os outros e com o mundo. Thich Nhat Hanh (2015, p. 7) ilustra essa postura ao tratar especificamente do medo: “A única forma de atenuar o medo e ser verdadeiramente feliz é reconhecer que o medo existe e olhar profundamente para a origem dele. Ao invés de tentar fugir de nosso medo, podemos convidá-lo a subir à nossa consciência para olhá-lo com clareza e profundidade”.

Em um nível mais abrangente, devemos também estar atentos ao tipo de relação que estabelecemos com o mundo, pois relações egoístas vão gerar estados aflitivos e emoções que impulsionam atitudes destrutivas, prejudicando o desenvolvimento do ser.

Mesmo sendo tendência natural considerar as nossas emoções sempre normais e justificadas, é tarefa do educador mostrar que isso não é, via de regra, o caso. Detectar estados emocionais de desequilíbrio não é tarefa fácil, pois a certeza sobre os estados de desequilíbrio vem normalmente com bastante atraso de tempo, em forma de somatizações. Devido à percepção mais subjetivista que temos desenvolvido na nossa cultura ocidental em relação às emoções, defrontamo-nos com um déficit significativo tanto na capacidade de analisar desequilíbrios emocionais, quanto – e muito mais ainda – em relação às formas de equilibrá-los. Portanto, podemos afirmar que nesse aspecto da tarefa pedagógica existem lacunas que precisam ser preenchidas urgentemente (RÖHR, 2007, 65).

De outro modo, quando estabelecemos relações de encontro, tendemos a ser envolvidos pelo ideal de união, que deve, necessariamente, orientar a potência de nossas emoções para atitudes de resistência a qualquer tipo de influência impositiva.

Arrematamos, então, que Educação Emocional para Formação Humana significa: cuidar das emoções de forma ampliada, já que são uma expressão de nossa multidimensionalidade; olhar para nossas necessidades, cognições e intuições, sem se restringir a elas; olhar para o campo de valores humanos que nos orientam, pois esses definirão a qualidade e o rumo de nossa jornada, já que somos interconectados e nos desenvolvemos pelo encontro com os outros e com o mundo.

O processo educacional voltado para esta dimensão deve, então, desempenhar o papel de promover abertura para o sentir, integrado ao pensar e ao agir, e para o encontro, potencializando, assim, a força das emoções para enfrentamento dos modos de opressão ou desrespeito ao ser humano, ao ambiente ou às outras espécies.

Assim, delineados os contornos teóricos sobre o homem, a Formação Humana, a emoção e a Educação Emocional para Formação Humana, apresentamos, na sequência, o caminho metodológico construído para investigação do fenômeno proposto por essa pesquisa.

4 O CAMINHO METODOLÓGICO

Pesquisar significa procurar respostas para questões. A pesquisa científica, nesse sentido, sugere uma busca, mas que requer planejamento e sistematização do processo adotado para compreensão do fenômeno investigado. Minayo *et al* (2002, p. 16) aponta que a metodologia da pesquisa reflete:

o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. [...] A articulação entre conteúdos, pensamento e existência. [...] Inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.

Sendo assim, integrar abordagem, método, processos e instrumentos, situando-os no percurso dessa pesquisa, torna-se um imperativo, favorável à transparência e confiabilidade de nosso estudo.

As pesquisas científicas podem ser classificadas segundo vários critérios (BRASILEIRO, 2013; GIL, 2002). Partindo de algumas tipificações, criamos o desenho metodológico deste trabalho, que assume uma abordagem qualitativa, com finalidade exploratória, por meio de uma pesquisa de campo, baseada na observação participante e na escuta sensível. Esse arranjo exigiu processos e instrumentos específicos para construção e análise de dados, os quais serão apresentados, ao longo do capítulo, logo após a apresentação do campo empírico e dos fundamentos epistemológicos da pesquisa.

4.1 O CAMPO EMPÍRICO

Estudar o fenômeno da Educação Emocional para a Formação Humana exigiu a seleção de um contexto em que fossem desenvolvidas práticas alinhadas com essa proposta. Nesse sentido, a conjugação de três fatores foi decisiva para a escolha das aulas do componente de Relações Interpessoais Socioambientais, ministradas no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFPE-Campus Recife, como campo de pesquisa empírica, conforme descrito a seguir e representado na figura 7.

Em primeiro lugar, por ser um dos espaços de aplicação das reflexões teóricas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Habilidades Socioemocionais e de Valores na Educação, sobre Educação Socioemocional voltada para a Formação Humana, coordenado pela orientadora deste trabalho.

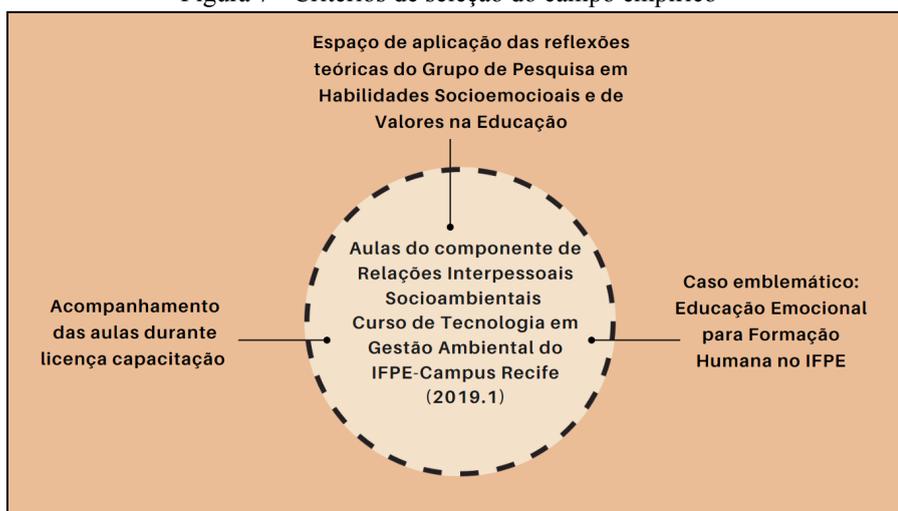
Em segundo lugar, pelo fato dessa pesquisa ter sido esboçada em 2019, quando a autora, durante sua licença capacitação, como integrante do referido grupo de pesquisa, participou das aulas do citado componente, ministradas pela atual orientadora, durante um semestre, na condição de educanda e observadora participante. Esta inserção representou uma estratégia de aproximação com o lócus de pesquisa, para conhecimento da prática pedagógica e dos possíveis participantes, mas acima de tudo, foi um grande auxílio à preparação da pesquisadora, em termos de autoformação, para favorecer a compreensão da experiência do outro, pois:

(...) na educação emocional, o primeiro passo é o desenvolvimento da própria consciência emocional. Ter uma ideia clara de quem se é, de forma integral, é uma condição necessária para avançar para o segundo passo, que é o desenvolvimento da compreensão emocional, compreender o que ocorre ao outro (CASASSUS, 2009, p. 115).

Nesse sentido, ser parte integrante das aulas do componente, na condição de educanda, tornou-se indispensável para uma análise coerente do fenômeno estudado, pois “se há um domínio do conhecimento no qual é particularmente evidente que, para compreender algo, este algo deve ser vivenciado e explorado na primeira pessoa, esse domínio é o das emoções” (CASASSUS, 2009, p. 133). Sendo assim, a vivência da disciplina contribuiu para a adoção de uma metodologia de segunda pessoa, que vincula observação externa (terceira pessoa), com a interna (primeira pessoa), dando origem a uma observação empática (CASASSUS, 2009). A estratégia de participação adotada seguiu, então, o modelo de impregnação (JACOUD; MAYER, 2014), sendo importante não só para a socialização da pesquisadora no meio estudado, mas principalmente para uma melhor compreensão do fenômeno pelo compartilhamento da experiência com os participantes.

Em terceiro lugar, investigar uma proposta de Educação Emocional para Formação Humana, desenvolvida em uma instituição da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, reflete um caso de desafio peculiar, já que este nível educacional é norteado por uma política neoliberal. Sendo assim, embora defenda, em seu discurso, a Educação como uma estratégia de coesão e mobilidade social, está inserido em um sistema que demanda a qualificação do trabalhador para servir aos interesses do Capital (MELLO, 2017). Nesse caso, a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho acaba prevalecendo sobre o processo de humanização do ser.

Figura 7 - Critérios de seleção do campo empírico



Fonte: a autora (2021)

Elencados os fatores que conduziram ao referido campo, para ajudar no delineamento do contexto de realização desta pesquisa foi importante buscar informações sobre o IFPE, o curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, a disciplina de Relações Interpessoais Socioambientais e a turma selecionada para estudo.

A história do IFPE tem início com a Escola de Artífices de Pernambuco, criada pelo Decreto nº 7.566, em 23 de setembro de 1909, para ministrar, na época, apenas o ensino profissional primário. Em 1937, foi transformada em Liceu Industrial, através da Lei nº 378, de 13 de janeiro, passando a oferecer o ensino médio a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942). Em 17 de janeiro de 1983, já como Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE), tem sua sede transferida para o Curado, onde, atualmente, funciona o campus Recife. Em 1999, transformou-se no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET-PE), passando a atuar na Educação Superior com cursos de tecnólogo. Em 2008, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, assumiu a configuração atual, como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. (DOMINGOS, 2016).

A instituição é formada, hoje, por 16 campi, distribuídos por todo estado, e uma rede de Educação à Distância, que conta com 11 pólos. Oferece cerca de 54 cursos, entre ensino médio, técnico e superior (tecnológico, licenciatura, bacharelado, especialização e mestrado), atendendo a, aproximadamente, 17.500 estudantes. Além dessas modalidades, atua também na Educação de Jovens e Adultos (Proeja), na Formação Inicial e Continuada (FIC) e na Qualificação Profissional (DOMINGOS, 2019).

Em seu perfil institucional o IFPE é caracterizado, principalmente, por sua condição centenária e seu caráter inovador. O principal destaque é para a ressignificação de sua tradição, que vem de uma proposta pedagógica restrita à profissionalização, e hoje, se volta, também, para o desenvolvimento científico e para a formação humanística. Ao contemplar atividades de pesquisa e extensão, propaga que, além da preparação de profissionais, contribui também para a formação de cientistas e cidadãos que, por meio de pesquisa aplicada e desenvolvimento de novas tecnologias, promovem a transformação da cadeia produtiva e desenvolvimento econômico de sua região.

É bem verdade que a multiplicação de unidades, pólos e campi do IFPE vêm contribuindo para a qualificação profissional de um grande número de trabalhadores por todo estado, inclusive de localidades longínquas. No entanto, nos chama atenção a incongruência entre os valores defendidos pela instituição “justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática” (DOMINGOS, 2018, documento eletrônico) e sua declaração de conexão com as demandas do mercado e da sociedade, quando estas são flagrantemente orientadas pela lógica neoliberal, que propaga o consumismo, o individualismo, a competitividade e a produtividade, à custa da exploração da força de trabalho e dos recursos naturais. A expansão, nesse caso, relembra a história do “cavalo de Tróia”, que chega como um presente, pela proposta de formação e inclusão de milhões de cidadãos, mas, na verdade, ao submeter a oferta de cursos e qualificação às necessidades industriais, mercadológicas e tecnológicas, representa um engodo destrutivo, na medida em que impõe aos trabalhadores condições laborais de incerteza e precariedade.

Considerando, no entanto, o grande alcance territorial atingido pela instituição, percebe-se a oportunidade de aproveitar esse espaço conquistado para levar conhecimento que realmente traga benefícios aos indivíduos. Nesse caso, levantamos a questão: como o IFPE pode ter suas atividades orientadas para fins que façam jus, de fato, a sua missão institucional, contemplando a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade? (DOMINGOS, 2019).

Estreitando o foco para o Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, verificamos que esse foi concebido a partir das discussões de um grupo multidisciplinar, interessado na problemática socioambiental. A vontade de dialogar sobre a temática culminou na resolução 10/2000, que formalizou a autorização para o curso funcionar. O reconhecimento veio com a Portaria nº 1.067 de 31 de março de 2005, quando já havia uma grande demanda de mercado por profissionais dessa área, manifestada pela alta procura de candidatos nos primeiros processos seletivos. A prática pedagógica a ser implantada pelo corpo docente, na época, foi

um grande desafio autoformativo, pois dependeu de uma relação interdisciplinar que não era comum na instituição. Hoje, o curso tem servido aos interesses de setores públicos e privados, por demandarem profissionais qualificados para trabalhar com a questão ambiental e tem como principal objetivo:

Formar gestores ambientais para assessorar, planejar, executar e gerir programas de gestão tecnológica sustentável em consonância com a legislação ambiental vigente, promovendo a conservação das áreas naturais e do ambiente construído quanto à utilização dos recursos e o desenvolvimento humano sustentável. (IFPE, 2017, p. 27).

Com essa finalidade, o curso assume um papel crucial, principalmente nos dias de hoje, com a natureza e a sociedade dando sinais de colapso (BRANDÃO; CREMA, 1991). De um lado, as mudanças climáticas, desastres naturais, defaunação, pragas, pandemias, etc; do outro, a fome, a pobreza, a violência, dentre tantas outras misérias. Resta saber se a formação se propõe a sensibilizar e preparar os profissionais para a tensa realidade que enfrentarão, já que o mesmo sistema que demanda sua atuação é o sistema que busca auferir lucros a todo custo, através da exploração dos recursos que atendam a seus interesses.

Reduzindo ainda mais o foco, seguimos discorrendo sobre a disciplina de Relações Interpessoais Socioambientais, que é um componente do módulo básico da matriz curricular do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, contando com uma carga horária de 40,5 horas alocadas no primeiro período a ser cursado. A ementa, registrada inicialmente no projeto pedagógico do curso (IFPE, 2017), aponta para uma noção de ser humano como um fenômeno integrado ao meio ambiente, trazendo os autores Leonardo Boff e Roberto Crema para discutir a temática. Já a ementa, que serviu de base para a condução da disciplina em 2019.1, contemplou as influências do entorno nas relações intra e interpessoais, a dinâmica interna das múltiplas dimensões do ser humano e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de valores, trazendo como um dos seus objetivos a promoção da coerência entre o sentir, o pensar e o agir do indivíduo.

Ter esse tipo de disciplina na abertura de um curso é de fundamental importância, já que se volta para o indivíduo e sua relação com o mundo, buscando sensibilizar os estudantes para questões humanas, sociais e ambientais. A flexibilização existente para os docentes organizarem a apresentação dos conteúdos do componente foi o que permitiu, no referido semestre, a adoção da Educação Emocional para a Formação Humana como fio condutor das aulas. É importante ressaltar que este tipo de abordagem não é unânime, podendo apresentar,

inclusive, diferentes ênfases, a depender da formação do educador responsável e da concepção que possui de ser humano e de educação.

A turma do primeiro período do ano de 2019, composta por 36 estudantes matriculados, apresentou um equilíbrio quantitativo em relação ao gênero, contando com 16 homens e 16 mulheres. Apesar desse número, apenas 22 estudantes participaram produzindo relatos, dentre eles, 9 homens e 13 mulheres. Apesar da maioria dos participantes ser jovem, destaca-se a presença de algumas pessoas mais maduras no grupo. Uma melhor caracterização do perfil sócio demográfico dos(as) estudantes está disponível no capítulo das análises.

Não foi possível levantar a situação individual de cada participante para construir um desenho mais nítido do contexto de vida de cada um(a), sendo esta, talvez, uma limitação do estudo. O fato é que, tínhamos a intenção de aplicar um questionário sócio-demográfico com os sujeitos, mas a eclosão da Pandemia de Covid-19 comprometeu a execução do cronograma da pesquisa e, assim, mais de um ano após a experiência formativa, ficou difícil restabelecer contato com todos(as), sendo preciso adotar outras estratégias. Recorremos, então, ao Sistema de Gestão Acadêmica da instituição, que nos ofereceu algumas informações, porém, consideradas insuficientes, pelo fato dos cadastros não estarem completamente preenchidos. Por esse motivo, nos valem também dos registros da pesquisadora, da transcrição do áudio do último encontro e dos relatos escritos dos(as) estudantes, que nos ajudaram a desvelar outras circunstâncias de seu contexto de vida. Destacamos que, a experiência dos(as) participantes também envolveu a interação com a professora, a monitora e a observadora participante.

No que diz respeito às aulas, essas aconteceram no período de 11 de fevereiro a 1 de julho de 2019, sempre às segundas-feiras, no horário das 19h às 21h30. Todos os encontros ocorreram em sala de aula da instituição, dotada de infraestrutura satisfatória, com ambiente amplo, climatizado, mobiliado e equipado.

Após a descrição e considerações realizadas a respeito do campo, é importante conhecer como o problema desta pesquisa foi abordado, o que apresentaremos no próximo item.

4.2 ABORDAGEM: PESQUISA QUALITATIVA

É comum identificar a pesquisa qualitativa pelas descrições verbais que oferece acerca dos fenômenos, porém, limitar-se a esse aspecto seria reduzir a sua potência, uma vez que, tem a interpretação como sua principal marca. O conhecimento, nesse caso, é visto como uma

construção pessoal, que parte da apreciação de experiências, diferente de descobertas feitas por medidas objetivas (STAKE, 2011). A investigação se dá, não para explicar o mundo, com base em relações de causa e efeito, mas para compreensão de uma realidade complexa, a partir de determinada perspectiva.

A adoção dessa abordagem no presente trabalho justifica-se pela necessidade de focar nos processos decorrentes da relação indissociável entre o mundo e o sujeito, que ao invés de ser quantificado, será interpretado pela pesquisadora, responsável pela atribuição de significado às situações desencadeadas no ambiente natural (SILVA; MENEZES, 2005). Essa é a escolha que julgamos coerente para compreender o fenômeno, já que “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO et al, 2002, p. 22).

O reconhecimento dessa complexidade da experiência humana (STAKE, 2011), tomando-a como pressuposto, vem sintonizar com a visão multidimensional (ROHR, 2013) inspiradora deste trabalho, por considerarmos as múltiplas dimensões dos estudantes e da educação emocional como uma teia de aspectos que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

O foco desse tipo de abordagem é a experiência, que ao longo da investigação volta-se para aspectos pessoais e relacionais dos estudantes e da própria pesquisadora. Esta última, como condutora dos processos, decide trabalhar pessoalmente em todas as etapas da pesquisa, vivenciando, inclusive as aulas da disciplina junto ao grupo estudado, buscando uma compreensão mais profunda do fenômeno.

A captação da realidade pela pesquisadora ocorre, assim, a partir de uma postura criteriosa, que o rigor científico exige, e ao mesmo tempo sensível à experiência, buscando integrar sensações, emoções, razão e intuição. Dedicar-se, assim, a identificar significados e construir sentidos de forma a evidenciar a complexidade da situação pesquisada.

Apesar da investigação ancorar-se nas descrições e interpretações de estudantes e pesquisadora, destacamos que pode trazer revelações enriquecedoras ao fenômeno da Educação Emocional para Formação Humana, já que “várias interpretações possibilitam uma profundidade de compreensão que a interpretação mais consagrada ou popular não permite” (STAKE, 2011, p. 77).

4.3 FINALIDADE: PESQUISA EXPLORATÓRIA

Do ponto de vista de seus objetivos, trata-se de uma pesquisa de campo exploratória, que, segundo Brasileiro (2013), cabe quando o conhecimento acumulado no campo científico sobre o fenômeno ou os dados disponíveis para o pesquisador são insuficientes, havendo uma necessidade familiarização com o fenômeno para construção de pressupostos.

A investigação científica sobre Educação Emocional é algo recente, tendo alcançado alguma expressão em escala mundial só a partir da década de 1990. No Brasil, Arantes (2014) vem, justamente, destacar em sua dissertação, o (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno.

As pesquisas desenvolvidas ao longo desse tempo geralmente orbitam sobre a proposta hegemônica de Educação Socioemocional, concebida para melhoria de desempenho e docilização dos indivíduos, sofrendo, assim, severas críticas por seu caráter utilitarista (LEMOS; MACEDO, 2019). Na contramão dessa evidência, o presente trabalho objetiva aprofundar-se no fenômeno da Educação Emocional para Formação Humana, defendendo a inclusão da dimensão emocional no campo educacional, mas com fins de humanização. Essa postura de resistência ao modelo instrumental vigente distingue nossa proposta de pesquisa, que ao se situar à margem do que vem sendo estudado, reforça o caráter desbravador da iniciativa.

Outro fator que vem corroborar com a finalidade exploratória desta investigação é a necessidade conhecer o conjunto de pesquisas existentes sobre o referido fenômeno através do levantamento do estado da arte, para compreensão de como a Educação Emocional vem sendo mobilizada cientificamente nessa perspectiva. Da mesma forma, destaca-se a importância da construção de dados dentro do escopo da Educação Tecnológica, uma vez que só foram identificados apenas dois trabalhos (CORDEIRO, 2012; REIS, 2014) abordando o tema nesse nível de ensino, o que reflete a carência de estudos nesse âmbito.

Ao mesmo tempo, olhar o fenômeno do ponto de vista dos estudantes também configura um ponto que necessita de aprofundamento. O único trabalho que abordou essa perspectiva foi o de Cordeiro (2012), que fez uma testagem qualitativa, baseada nos relatos e auto-observações dos alunos, que confirmou seus achados estatísticos. A proposta da presente investigação é, então, adentrar no território do educando, em busca de significados para construção de sentidos que contribuam com a área da Educação Emocional para Formação Humana, do ponto de vista teórico e da experiência prática, para compreender o que está sendo feito e como as pessoas estão se sentindo no processo.

Por fim, Creswell (2010) aponta que a pesquisa exploratória é pertinente quando um tópico é novo, nunca tendo sido tratado com um grupo de pessoas específico. Nesse caso, o aspecto inovador deste trabalho consiste na busca pela compreensão da Educação Emocional para Formação Humana, enquanto fenômeno, mediante análise fenomenológica da experiência de estudantes do ensino tecnológico e da observação participante da pesquisadora, sintonizando com as “Epistemologias do Sul” (SOUSA SANTOS; MENEZES, 2009), na medida em que opta por estar junto com as pessoas e propõe um diálogo horizontal entre os saberes. A não identificação de trabalhos dedicados a essa questão e com essa configuração metodológica, só vêm reforçar o caráter exploratório da pesquisa, desenvolvida em campo, conforme descrição a seguir.

4.4 MEIO: PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo pode configurar-se como uma passagem ou como um trabalho. Investigadores que se aproximam do campo como um álibi, buscando legitimidade e correspondência a um imperativo moral de aproximação, ou ainda, com fins utilitários, para atender objetivos de grupos específicos em detrimento de outros, geralmente fazem da pesquisa uma passagem. A concepção de uma investigação de campo, enquanto trabalho, vem da Antropologia. Mais do que uma visita, nesse caso, o pesquisador permanece e vivencia o campo (BEAUD; WEBER, 2007).

Essa pesquisa se desenvolveu nos termos do segundo sentido, o de “trabalho”, porque nos juntamos ao grupo de estudantes para compartilhar a experiência formativa durante um semestre letivo inteiro (2019.1), na condição de membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Habilidades Socioemocionais e Valores na Educação (IFPE/CNPq), do primeiro ao último encontro do componente curricular, buscando assim, vivenciar o campo.

A Etnografia inaugurou o modo de pesquisa de campo marcado pela presença prolongada do pesquisador no local, incluindo relações de proximidade e confiança com os pesquisados (BEAUD; WEBER, 2007). Por volta da década de 1970, esse tipo de pesquisa foi utilizada na área da Educação, requerendo uma adaptação que deslocou sua finalidade inicial, de descrição cultural de um grupo social, para a compreensão de fenômenos educacionais a partir da percepção dos envolvidos no processo (JARDIM, 2013). Esse transplante também fez com que alguns requisitos da Etnografia - como a longa permanência em campo e o contato com outras culturas - fossem dispensados, transformando-as em pesquisas do “tipo” etnográfico (ANDRÉ, 1995).

O presente trabalho, embora não configure uma Etnografia ou estudo do tipo etnográfico, exigiu essa breve apresentação para contextualizar a origem da observação participante, método, de raiz etnográfica, que será adotado nesta pesquisa. O principal objetivo desse tipo de observação é compreender uma situação particular através dos significados atribuídos pelos atores que vivenciam e experimentam o fenômeno investigado (MARIETTO, 2018).

Na Educação, esse método tem uma grande importância prática, pois segundo Minayo (2002) determinados aspectos se tornam inacessíveis a pesquisadores que adotam questionários padronizados e completamente estruturados. O contato com o ambiente de pesquisa e sujeitos desconstrói julgamentos e interpretações antecipadas, uma vez que o convívio favorece a conexão com o campo, para perceber o que de fato é relevante para o estudo. Dessa forma, é possível criar condições para uma compreensão mais profunda do ambiente, dos processos educativos, dos sujeitos, ou seja, do fenômeno como um todo.

Brandão (2007, p. 12) enfatiza que “o trabalho de campo é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico, [...] é um estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento”. Partindo desse pressuposto, o referido autor destaca que a subjetividade e as relações interpessoais travadas entre o pesquisador e os sujeitos, longe de conferir à pesquisa um caráter espontaneísta, são parte do método de uma pesquisa de campo baseada na observação participante.

A subjetividade desse trabalho reside na forma como os participantes, com sua natureza multidimensional e intersubjetiva, percebem uma determinada realidade e influenciam o processo investigativo e o material de pesquisa produzido. Além disso, a forma de apropriação do conhecimento pela pesquisadora é algo pessoal, que também marca a condução da pesquisa e produção do relatório final. Brandão (2007), inclusive, destaca que o(a) investigador(a) precisa se posicionar diante das abordagens teóricas, estando atento(a) às necessidades impostas pelo fenômeno pesquisado, que pode exigir combinações de teorias. No transcorrer dessa pesquisa, a coerência entre o sentir, pensar e agir foi o estilo que buscamos perseguir.

No tocante às relações interpessoais, percebe-se um espaço multidimensional de encontro e troca entre os(as) participantes e a pesquisadora, permeado de aspectos sociais, afetivos, simbólicos, espirituais, dentre outros, que exigiram um roteiro de pesquisa flexível e adaptável às condições e necessidades decorrentes dessa interação.

Nessa empreitada, a condutora da pesquisa assumiu o compromisso de se envolver pessoalmente com o contexto, com os sujeitos e com os dados construídos, buscando, ao

mesmo tempo, conexão com suas dimensões, através de sua capacidade de perceber, sentir, pensar e intuir. A não neutralidade é um pressuposto desta pesquisa, uma vez que ela está situada histórica e ideologicamente. Apesar disso, dedicamos uma atenção e cuidado especial para que juízos de valor sobre a conduta dos(das) participantes não fossem expressos, para não influenciar respostas ou incorrer em desrespeito, já que buscamos relações baseadas na ética.

Um último e não menos importante aspecto, marcante da condução dessa pesquisa de campo, é a escuta sensível (BARBIER, 2007), ancorada no escutar/ver em atitude meditativa e apoiada na empatia. Nessa perspectiva:

o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a ‘existencialidade interna’, na minha linguagem) (BARBIER, 2007, p. 94).

Em síntese, no tocante à teoria da abordagem, esta investigação configura-se como uma pesquisa de campo qualitativa exploratória, orientada pelos princípios da observação participante e da escuta sensível. A seguir, é possível acompanhar os caminhos percorridos para sua operacionalização.

4.5 PROCESSOS E INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Consideramos que o movimento de pesquisar pode ser equiparado ao pulsar: expande para buscar uma compreensão abrangente do que se deseja investigar e contrai quando foca em métodos e processos específicos para sua operacionalização.

No caso desta pesquisa, que parte de uma compreensão multidimensional do humano e da realidade, expandimos para ter uma visão do todo da pesquisa e contraímos quando elegemos métodos para o desdobramento de processos sintonizados com essa ampla compreensão. Sendo o pulsar um processo cíclico, em que depois da contração vem uma nova expansão, depreendemos que esse movimento de situar o método no todo da pesquisa deve ser continuamente realizado, para efetivação de possíveis ajustes, ou até mesmo mudanças, quando necessário, para manter a coerência entre as dimensões da percepção, compreensão e do fazer investigativo.

Após a apresentação do método e a curta analogia introdutória deste item, seguimos explicitando como a investigação foi colocada em prática para alcançar os objetivos

elencados, descrevendo os processos que marcaram sua trajetória e os instrumentos adotados para construção dos dados. Mas antes de concentrar-se no caminho percorrido, é importante ressaltar que eleger a escuta sensível (BARBIER, 2007) como um dos pressupostos deste estudo, nos fez adotar alguns princípios orientadores, que motivaram e balizaram nossas ações ao longo da investigação (figura 8).

No conjunto desses princípios, o ponto de partida foi o reconhecimento dos participantes em seu ser, como pessoas dotadas de possibilidades, desvencilhando-as de rótulos sociais. Além disso, o nosso trabalho também foi um voltar-se para si, lidando com projeções de angústias e desejos da pesquisadora ao longo da pesquisa. O processo de atribuição de sentidos foi um esforço de compreensão por empatia, uma busca pela suspensão de julgamentos. Durante a interação, procuramos considerar os participantes em sua totalidade complexa, ou seja, em suas múltiplas dimensões. Por fim, a condução da investigação nos exigiu uma presença meditativa, marcada pela consciência do aqui e agora e pelo estado de extrema atenção (BARBIER, 2007).

Figura 8 - Escuta Sensível - princípios metodológicos orientadores



Fonte: a autora (2021), baseada em Barbier (2007)

Diante desses princípios, passamos à descrição da trajetória investigativa. Partimos de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática de interesse, que nas palavras de (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186):

(...) servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa.

Para dar conta do primeiro objetivo, o de apresentar o Estado da Arte da pesquisa produzida sobre Educação Emocional articulada à perspectiva da Formação Humana no período de 1998 a 2019, mapeamos o universo de trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado relacionados com o fenômeno deste estudo, o que permitiu, inclusive, aprofundar o conhecimento sobre a temática, investigar o contexto e apropriar-se de conceitos e ideias. A busca teve início em 26.12.19, com o descritor “Educação Emocional”, cujo retorno foi de 30 trabalhos. Para captar mais teses e dissertações relacionadas à área de interesse, outros descritores foram adotados, optando-se pela não aplicação de filtros. Os novos termos de busca contemplaram palavras do campo emocional (emoção, emoções, emocional, competências socioemocionais, habilidades socioemocionais, competências emocionais e habilidades emocionais), que foram associadas, individualmente, aos termos “Formação Humana”, “Educação Profissional”, “Educação Tecnológica” e “Instituto Federal”. A combinação objetivou restringir os resultados para o foco de interesse. Torna-se relevante explicar como se deu a seleção desses descritores, o que será feito nos parágrafos a seguir.

A escolha da palavra “emoção” e seus derivados (“emoções” e emocional”) foi intencional, para ampliar a captação de trabalhos que utilizassem não só esses termos, mas também abarcassem expressões específicas como “inteligência emocional”, “quociente emocional” ou “Pedagogia Emocional”, utilizados por Arantes (2014), além de outras possibilidades. Os descritores “competências socioemocionais” e “habilidades socioemocionais” foram selecionados em consonância com a proposta de Aprendizagem Socioemocional (ASE) defendida pela Cooperativa de Aprendizado Acadêmico, Social e Emocional (CASEL)¹¹, formada por uma rede de cientistas, educadores e formadores de políticas que vêm influenciando o desenvolvimento de pesquisas, práticas e políticas na área, desde sua criação, em 1994, nos Estados Unidos.

Foram empregados, também, os termos “habilidades emocionais” e “competências emocionais”, descritos no livro “Fundamentos da Educação Emocional”, do filósofo e sociólogo Juan Casassus (2009), que inspira fortemente este trabalho.

O termo “Formação Humana” foi selecionado pelo fato da pesquisa ser desenvolvida no Núcleo de Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPE, que adota uma perspectiva integral e multidimensional do ser humano.

Por fim, os descritores “Educação Profissional”, “Educação Tecnológica” e “Instituto Federal” foram selecionados por fazerem referência ao lócus dessa pesquisa, possibilitando o

¹¹ Maiores informações em: <https://casel.org>. Acesso em: 04 fevereiro 2021.

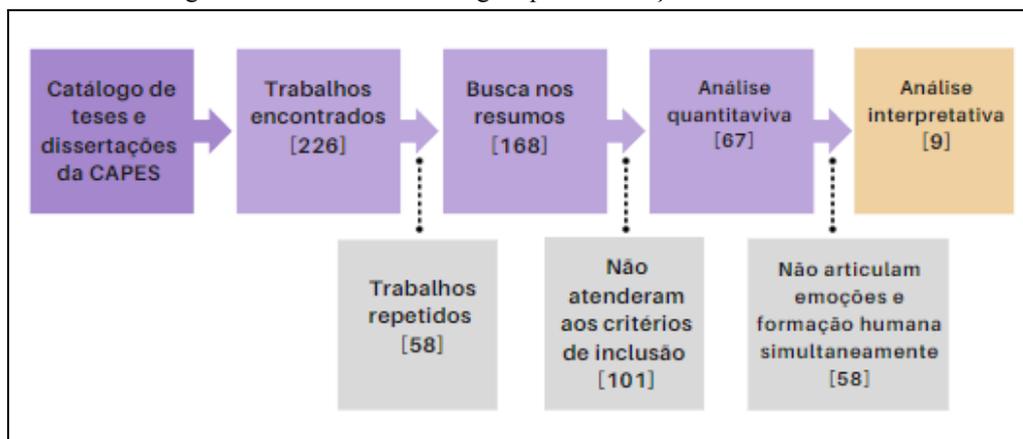
rastreamento de títulos que abordassem questões emocionais nas instituições desse nível Educacional.

Após a seleção dos descritores, procedeu-se à busca no Catálogo on-line de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no dia 10 de janeiro de 2020. Os termos foram inseridos de acordo com as combinações anunciadas. Somando os resultados retornados em cada pesquisa, foram exibidos 226 trabalhos (Apêndice A). Desse total, foi preciso excluir as repetições de títulos que apareceram, pela semelhança dos descritores, restando 168 trabalhos.

Através dos títulos e resumos, foram selecionadas teses e dissertações voltadas para a área de Educação, o que reduziu o conjunto para 119 pesquisas. Em seguida, buscou-se focar nas que tratavam, especificamente, da temática das emoções e/ou da formação humana, já que muitos dos textos exibidos fugiam a essas temáticas. Chegou-se, assim, a 67 trabalhos (Apêndice B), cujas informações básicas, disponíveis no portal do Catálogo de teses e dissertações da CAPES, serviram para caracterização da produção geral do estado da arte. Deste total, 10 não estavam integralmente disponíveis em meio eletrônico. Apesar das tentativas de contato com os autores e bibliotecas, não foi possível acessá-los, por isso nos detivemos aos 57 que conseguimos reunir.

Apesar da seleção ter sido realizada por meio da combinação de descritores que envolvem ‘emoções e formação humana’, as pesquisas não abordaram os assuntos de forma homogênea. Uma leitura mais detida nos fez identificar que 35 deram maior ênfase às emoções; nove, à formação humana e quatro a temáticas diversas, como: leitura, jogos, educação integral e mediação de conflitos. Apenas nove articulavam, simultaneamente, emoções e formação humana e foi justamente sobre essas que nos debruçamos para realização de uma análise mais profunda, a partir da qual foi possível distinguir três orientações para Educação Emocional: 1) Educação Emocional Neoliberal; 2) Educação Emocional com fins de Formação Humana; ou 3) híbrida, mesclando aspectos de Formação Humana e Neoliberal.

Figura 9 - Percurso metodológico para realização do estado da arte



Fonte: elaborada pelos autores

Para cumprir o segundo objetivo, de analisar aspectos práticos da Educação Emocional para Formação Humana em uma turma do componente curricular de Relações Interpessoais do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFPE - Campus Recife, a partir de relatos dos estudantes e da observação participante da pesquisadora, partimos para o campo.

É importante ressaltar que, antes de adentrarmos o espaço de investigação, nos dedicamos a estudar a macroestrutura (BRANDÃO, 2007) concernente ao lócus de pesquisa, buscando conhecer aspectos relevantes sobre a Educação Tecnológica, o IFPE, o Curso de Gestão Ambiental e a turma que reuniu os participantes dessa pesquisa. O levantamento desses dados se deu por consulta a legislações e documentos eletrônicos, disponíveis em sites institucionais, acesso ao sistema de gerenciamento acadêmico e leitura de publicações científicas.

O movimento seguinte foi a entrada, de fato, no campo, mas ainda como parte de um levantamento prévio, dessa vez em nível micro, para conhecer o espaço do IFPE e estabelecer os primeiros contatos com a comunidade acadêmica. Essa incursão se deu por meio de visitas a ambientes administrativos, circulação por espaços coletivos e participação em eventos da instituição. O encontro com os potenciais participantes do estudo aconteceu quando as aulas da disciplina iniciaram. Sendo assim, ao longo do semestre, de fevereiro a julho, integramos a dinâmica das relações na sala de aula, uma vez por semana, na condição de estudante/pesquisadora, atuando e interagindo com os(as) demais estudantes, por meio da observação participante, durante 18 encontros noturnos, de aproximadamente duas horas e meia cada. Essa vivência favoreceu o entrosamento com o grupo em seu ambiente natural,

permitindo uma identificação, não exatamente como um deles, mas como pessoa mais próxima. Esse contato prévio contribuiu para um melhor delineamento do projeto da pesquisa.

Quadro 1 - Estruturação da disciplina de Relações Interpessoais

Relações intra e interpessoais / as dimensões básicas do ser-humano (11/02/2019 a 29/03/2019)
<p>Conteúdo: relações intra e interpessoais, valores para convivência humana, ética do cuidado, autoconhecimento, escuta na relação com o outro, comunicação saudável, múltiplas dimensões do ser, processo de humanização, empatia e automonitoramento.</p> <p>Dinâmicas: Dinâmicas para o entrosamento e elaboração dos marcos de convivência do grupo, rodas de conversa e debate, reflexões, dramatizações, introdução a exercícios de aquietamento e silêncio, exercício de escuta, degustação, dinâmica das múltiplas dimensões e exibição de documentário.</p> <p>Exercício Reflexivo I:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Conforme vimos estudando e refletindo sobre nossas múltiplas dimensões a fim de nos tornarmos mais conscientes das forças que nos impulsionam, peço para que escolham as perguntas que mais fazem sentido para vocês, na nossa Ficha 1, e passem a se observar por duas semanas. [...]. 2) Releia os textos que tratam das etapas para uma comunicação saudável consciente. Escreva sobre o que entendeu e como se auto avalia. Procure praticar por duas semanas o ciclo da comunicação saudável e também relate aqui sua experiência de maior atenção para escuta-empatia-automonitoria e retroalimentação.
A vivência das emoções (01/04/2019 a 06/05/2019)
<p>Conteúdo: As emoções e suas influências no sentir, no pensar e no agir.</p> <p>Dinâmicas: explanação sobre emoções, reflexões, debates, seminários sobre emoções, apresentação de cenas de filmes.</p> <p>Exercício Reflexivo II:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) A partir das discussões em aula, observações e leituras, discorra teoricamente sobre a natureza das emoções com base no texto "Vivenciando as emoções" do livro Consciência Emocional, de Paul Ekman e Dalai Lama [...]. 2) Agora é hora de aplicar esta teoria no seu dia-a-dia. Por uma semana ou mais, observe em você como funcionam as emoções. Observe as 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? Escreva a respeito da sua experiência de auto-observação.
O estilo emocional, competências e habilidades socioemocionais (13/05/19 a 03/06/19)
<p>Temas: estilo emocional, competências socioemocionais, desenvolvimento de habilidades socioemocionais: buscando a coerência entre o sentir, o pensar e o agir. A tomada de decisão responsável pautada por valores.</p> <p>Dinâmicas: auto-observação, dinâmicas envolvendo as habilidades socioemocionais.</p> <p>Exercício Reflexivo III:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) A partir do questionário sobre O Estilo Emocional, escreva a respeito da sua autopercepção. 2) Considerando o quadro com os cinco domínios de competências das Habilidades Socioemocionais, que encontra-se em anexo (autoconhecimento, autogestão, habilidades relacionais, consciência social e tomada de decisão responsável), faça uma autoavaliação a partir das possibilidades de autoconhecimento oferecidas pelo Componente de Relações Interpessoais. Exemplifique.
Avaliação da disciplina e da experiência (10/06/2019)
<p>Temas: percepção e avaliação sobre: o conteúdo e dinâmicas da disciplina; a experiência de ter cursado a disciplina; as relações travadas durante os encontros; e a repercussão subjetiva a partir dos cinco domínios de competência da CASEL.</p> <p>Dinâmicas: grupo focal.</p> <p>Exercício Reflexivo IV:</p> <p>Qual a contribuição da disciplina para o você em relação ao autoconhecimento, autogerenciamento, habilidades de relacionamento, consciência social e tomada de decisão responsável.</p>

Fonte: a autora (2022)

O método da observação participante nos permitiu sentir o ambiente e captar comportamentos e interações por meio dos sentidos, mais do que fazendo perguntas. Inicialmente, os registros feitos em uma caderneta de campo tinham um caráter mais descritivo, acerca do ambiente, ações, falas e interações. Após cada encontro, essas anotações eram transcritas e articuladas em um diário de campo, para buscar compreender relações e seus princípios operativos. Esses dados tornam-se valiosos, na medida em que refletem a percepção de uma pesquisadora que acompanhou de perto a vivência do grupo. Além disso, as falas dos(as) estudantes, gravadas com seu consentimento, na última aula, para captar impressões sobre a disciplina, também constituíram material de análise dessa pesquisa.

Durante os encontros, também pudemos observar e registrar nossa própria experiência no diário de campo. Refletiu um voltar-se para si, a partir das trocas feitas com os(as) estudantes, permitindo-se captar impressões subjetivas de ordem mais profunda. Essa auto-observação produziu efeitos significativos em nosso olhar e no processo de construção de conhecimento, já que o próprio humano também é fonte de saber (BRANDÃO; STREK, 2006). Nesse sentido, essa perspectiva também foi considerada no conjunto dos resultados.

Concluídas as aulas, após o processo da observação participante no lócus de pesquisa (figura 10), o foco de interesse passou, então, ao conjunto de exercícios reflexivos produzidos, no decorrer da disciplina, pelos(as) estudantes que concordaram em participar da pesquisa, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Essa etapa foi essencial para captar a dimensão pessoal e identificar os significados produzidos por cada educando(a) acerca da experiência vivenciada, a partir das temáticas trabalhadas.

Figura 10 - Processo da observação participante no lócus da pesquisa



Fonte: a autora (2021)

Após a conclusão da análise dos relatos, a fim de cumprir o terceiro objetivo, de desvelar sentidos formativos que contribuam para a perspectiva de Educação Emocional para Formação Humana, procedemos à interpretação da rede significativa construída, engendrando teoria e práticas vivenciadas, para elaboração da síntese unificadora que buscou delinear a estrutura do fenômeno.

No quadro um oferecemos, então, um resumo em que relacionamos objetivos, teorias, metodologias e instrumentos adotados para construção dessa pesquisa:

Quadro 2 - Resumo teórico-metodológico da pesquisa

Objetivo Específico	Marco Teórico	Metodologia	Fontes/ Instrumentos	Análise	Ferramenta
1- Apresentar o Estado da Arte da pesquisa produzida sobre Educação Emocional articulada à perspectiva da Formação Humana, no período de 1998 a 2019, no contexto da pós-graduação brasileira;	Educação emocional: -Casassus (2009, 2017, 2022); Formação Humana: -Röhr (2011, 2012, 2013); - Buber (1982, 2011) Educação Emocional para Formação Humana: -Cordeiro (2012);	Pesquisa do tipo Estado da Arte: -Romanowski; Ens (2006)	Banco de teses e dissertações da CAPES	Planilhas e tabelas comparativas	Excel
2- Analisar aspectos práticos da Educação Emocional para Formação Humana em uma turma do componente curricular de Relações Interpessoais do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFPE - Campus Recife, a partir de relatos dos estudantes e da observação participante da pesquisadora;	Educação emocional: -Casassus (2009, 2017, 2022); Formação Humana: -Röhr (2011, 2012, 2013); - Buber (1982, 2011) Educação Emocional para Formação Humana: -Cordeiro (2012);	Pesquisa de Campo (abordagem qualitativa): -Beaud; Weber (2007); -Brandão (2007). Observação participante: - Marietto (2018); -Brandão (2007). Escuta sensível: -Barbier (2004).	Diário da pesquisadora Exercícios escritos dos estudantes Transcrição do áudio do último encontro sobre a avaliação da disciplina	Planilhas e tabelas comparativas; Análise fenomenológica -Bicudo (2011); -Ribeiro (2014).	Excel

3- Desvelar sentidos formativos que contribuam para a perspectiva de Educação Emocional para Formação Humana.	Educação emocional: -Casassus (2009, 2017, 2022); Formação Humana: -Röhr (2011, 2012, 2013); - Buber (1982, 2011) Educação Emocional para Formação Humana: -Cordeiro (2012);	Pesquisa de Campo (abordagem qualitativa): -Beaud; Weber (2007); -Brandão (2007). Observação participante: -Maretto (2018); -Brandão (2007). Escuta sensível: -Barbier (2004).	Diário da pesquisadora Exercícios escritos dos estudantes Transcrição do áudio do último encontro - avaliação da disciplina	Planilhas e tabelas comparativas; Análise fenomenológica -Bicudo (2011); -Ribeiro (2014).	Excel
---	--	---	---	--	-------

Fonte: a autora (2021)

Para a definição desse desenho metodológico (figura 11), nos inspiramos em Demo (2008, p. 22) ao declarar que “[...] de pouco adianta apenas perguntar, num questionário fechado. [...]. Importa atingir as profundezas da alma para ver se essa asserção se sustenta, o que somente é viável em entrevista aberta e observação participante alongadas, por vezes repetidas”.

Deflagra-se, então, a adoção de uma estratégia metodológica de triangulação da fonte de dados, com ampliação das atividades de pesquisa para olhar o fenômeno por ângulos diversos e em momentos distintos, fornecendo um maior embasamento dos dados para a compreensão mais profunda do fenômeno investigado (FLICK, 2009).

Figura 11 - Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: a autora (2021)

Após a organização compreensiva dos dados, iniciou-se o processamento fora do campo. Nesta etapa, os saberes decorrentes da observação participante, da experiência da pesquisadora e das interpretações dos participantes foram inter-relacionados para a construção de uma teia de significados. A figura 12 vem representar o todo desse processo de cocriação dos dados:

Figura 12 - Processo de cocriação dos dados



Fonte: a autora (2021)

A reflexão sobre a experiência, articulada à teoria, será feita, então, por meio da análise fenomenológica, abordada no próximo item.

4.6 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DOS DADOS

Vamos retomar a analogia do pulsar, dessa vez na imagem de um coração, para explicar como chegamos a esse método de análise. Entendemos que o movimento de sístole deste órgão, ou seja, de contração, equivale à concentração em métodos específicos, decorrente da escolha de uma abordagem. Já o movimento de diástole, que traz o relaxamento, é análogo à expansão necessária no processo investigativo para verificar se o método é coerente com as características do que se está pesquisando. Esse pensamento encontra respaldo em Bicudo (2011a) que ao tratar da metacompreensão da pesquisa, aponta a existência de um pensamento articulador na metodologia, que a distingue do método e chama atenção para o solo em que os procedimentos metodológicos vão se desdobrar.

A adoção da visão fenomenológica, nesse estudo, foi a opção que julgamos coerente, diante da complexidade da realidade estudada, que foi concebida, não a partir de uma lógica linear, mas pensada como uma teia, em que os significados foram ganhando sentido a partir do contexto da investigação.

Nessa perspectiva, a construção da realidade e do conhecimento ancoraram-se no fenômeno, que segundo Bicudo (2011b, p. 30):

[...] é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de um fundo.

A fenomenologia trata, então, da organização articulada desses atos da consciência, em que “não se assume uma definição prévia do que será observado na percepção, mas fica-se atento ao que se mostra” (BICUDO, 2011a, p. 19). O percebido pode ser comunicado de diversas formas, dentre elas a linguagem, “expressão viva do vivido” (KLUTH, 2011). Sendo assim, o sentido, o pensado e o intuído a partir de uma experiência, uma vez materializados em descrições, puderam ser analisados e interpretados. Isso ocorre porque “[...] os aspectos essenciais do ser, vistos sob certa perspectiva, carregam consigo o esquema de sua totalidade. Essa totalidade pode ser lida na linguagem que a expressa por estar ali manifesta, podendo objetivar-se no diálogo” (KLUTH, 2011, p. 79).

Com essas análises e interpretações pretendeu-se chegar, não a verdades absolutas, mas a modos de compreensão, ancorados nos sentidos construídos a partir de situações específicas. A possibilidade de generalização se fez possível, então, não pelos dados em si, mas pelas articulações de sentidos, que lançaram luz sobre características do fenômeno investigado, iluminando seu significado e formas de experienciá-lo.

O material construído durante a pesquisa veio expressar o percebido pela pesquisadora nas descrições da observação participante, registrados no diário de campo; nos exercícios reflexivos produzidos pelos(as) estudantes ao longo do semestre; e nas transcrições das falas dos(as) participantes, no último encontro, sobre a avaliação da disciplina.

Não é possível falar do visto, sem referência a quem vê, à intencionalidade do olhar, às características do solo histórico e cultural em que a *epoché*¹² se efetua para podermos, então, referir-nos às características do fenômeno. Entretanto, para falarmos das características essenciais, também entendidas como estruturais, é preciso que efetuemos um trabalho exaustivo de reduções sucessivas. Esse trabalho é o da própria pesquisa (BICUDO, 2011c, p. 54).

Os dados construídos foram, então, analisados por meio de uma rede de significação (KLUTH, 2011), modalidade de análise derivada dos princípios fenomenológicos, ancorada

¹² Reduções, abstrações ou compreensões elaboradas a partir das análises dos descritores para dar conta da interrogação do fenômeno.

em quatro processos: leitura ampla; evidência de sentidos; criação e síntese de unidades de significado; e síntese unificadora.

É como se fôssemos fazer uma colcha de retalhos: reunimos os tecidos para ter uma visão ampla de todas as estampas disponíveis; selecionamos as que têm relação com o tema escolhido; cortamos e fazemos a combinação dos retalhos; e por fim unimos todos, formando uma grande colcha, uma peça única, composta por pequenas unidades combinadas entre si.

Importante destacar que esses processos não tiveram uma sequência rígida ou hierarquia estabelecida, trataram-se de movimentos de ir e vir, tanto no caso da colcha, como na da investigação científica.

A leitura ampla, completa e circular dos escritos foi necessária para favorecer uma visão mais abrangente, buscando apreender o todo das descrições.

O pesquisador deve lê-lo tantas vezes quantas considerar que deva para que o sentido das experiências vividas pelo sujeito seja existencialmente compreendido, abrindo-se, empaticamente, à possibilidade de imaginar o ponto de visada do qual o depoente fala, intuindo, por insight, o sentido do todo (BICUDO, 2011c, p. 57).

Partindo da linguagem dos sujeitos, buscamos evidenciar, nos próprios escritos e transcrições, unidades de significado, a cada mudança de conteúdo percebida que contribuísse para delinear o fenômeno da Educação Emocional para Formação Humana. A reflexão para compreensão dos significados dessas unidades exigiu um processo interpretativo, nos fazendo optar por um enxerto hermenêutico (BICUDO, 2011c), realizando uma análise que considerou as descrições a partir do discurso, da totalidade do contexto e a da polissemia das palavras.

Estabelecemos, assim, uma conversa com aquilo que foi expresso pelos sujeitos. “Só podemos compreender o laço que aí se dá porque o falar e o compreender são dois momentos de um só sistema eu-outrem, trata-se da constituição de um ser a dois. Expõe o depoente e o pesquisador vivendo a experiência do diálogo” (KLUTH, 2011, p. 82).

Esse movimento consistiu na análise ideográfica¹³, ou individual, dedicada a tornar visível a compreensão da ideologia do(a) participante por meio da criação de frases que expressaram os sentidos realçados e articulados em unidades de significado, relacionadas com a interrogação da pesquisa como ilustrado abaixo.

¹³ A análise ideográfica penetra no discurso ingênuo do sujeito para efetuar reduções sucessivas do dito e interpretado. As ideias resultantes desse processo são representadas por ideogramas ou símbolos gráficos, revelando a estrutura de seu discurso (BICUDO, 2011).

Quadro 3 - Exemplo de análise ideográfica - Exercício Reflexivo I (EI)

Trechos dos relatos dos estudantes	Unidades de Significado (US)
[...] <u>se nosso sentido de escutar estiver bem aflorado e a nossa mente estiver focada no que se fala, saberemos o que falar naquela ocasião</u> (EI.US-1).	(EI.US-1) A escuta atenta e a mente focada orientam nossa fala na relação com o outro.
<u>A empatia já possui um grau de dificuldade maior de ser colocada em prática e de ser entendida</u> (EI.US-2).	(EI.US-2) Dificuldade de compreender a empatia e colocá-la em prática.
<u>Busco cada vez mais me colocar no lugar do próximo</u> , entendendo o que se se passa, o meio social em que essa pessoa vive e em que tempo (EI.US-3).	(EI.US-3) Tentativa de se colocar no lugar do outro.
Pude notar que <u>na maioria dos casos em que paro e me comunico com o outro, escuto</u> . Já em outros casos, notei que <u>só ouço</u> e percebi que isso só acontece quando não sou à favor do que se está falando, não estou curtindo o momento ou estou com o pensamento voltado para outro lugar (EI.US-4).	(EI.US-4) Distinção entre escutar e ouvir.
Pude perceber que <u>me automonitoro regularmente</u> a cada ato em que sou submetido a realizar (EI.US-5).	(EI.US-5) Automonitoramento regular

Fonte: a autora (2022)

Ao todo, construímos 372 Unidades de Significado - 163 no Exercício I, 59 no Exercício II, 127 no Exercício III e 23 no Exercício IV. Após esse trabalho, procuramos cruzá-las entre si, através de uma matriz de dupla entrada, realizando sucessivas reduções, identificando convergências e divergências, agrupando-as em núcleos de ideias, em busca de uma lógica mais ampla, reveladora de uma coexistência abrangente.

Este processo foi viabilizado pela análise nomotética¹⁴, que demandou um esforço criativo e cocriativo, imaginativo e intuitivo para construção de ideias abrangentes que expressassem a generalidade do fenômeno, transcendendo o aspecto individual captado pela análise ideográfica. Nesse tipo de análise foram organizados quadros para uma melhor compreensão das unidades de significado, na intenção de identificar a intersecção entre elas, aquilo que lhes era comum, em busca da intersubjetividade. Deflagramos, então, as seguintes confluências temáticas: 1) Condicionamentos; 2) Expressões; 3) Reações; 4) Introspecção; 5) Expansão; 6) Percepção; 7) Ação Coerente; 8) Aprendizados; 9) Desafios.

¹⁴ A análise nomotética busca transcender o aspecto individual para compreensão da estrutura do fenômeno interrogado (BICUDO, 2011c).

Quadro 4 - Exemplo de análise nomotética - Quadro de Convergências - Exercício Reflexivo I

Unidades de Significado (US)	Confluências Temáticas								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
(EI.US-1) A escuta atenta e a mente focada orientam nossa fala na relação com o outro.					x	x		x	
(EI.US-2) Dificuldade de compreender a empatia e colocá-la em prática.					x	x			
(EI.US-3) Tentativa de se colocar no lugar do outro.							x	x	
(EI.US-4) Distinção entre escutar e ouvir.						x		x	
(EI.US-5) Automonitoramento regular.			x			x			
(EII.US-1) Crença que julga a emoção como algo oposto à razão.		x							x

Fonte: a autora (2022)

No quadro a seguir, apresentamos as temáticas e as respectivas unidades de significado decorrentes do Exercício Reflexivo I, de modo a oferecer uma noção de como os dados construídos foram sendo organizados. Esse mesmo processo foi feito para os demais exercícios reflexivos.

Quadro 5 – Temáticas construídas a partir do conjunto das unidades de significado

EXEMPLO DO EXERCÍCIO REFLEXIVO I (EI)		
Temáticas	Descrição	US
1 - Condicionamentos	Aspectos do contexto que influenciam os indivíduos.	32, 75, 86, 109, 162, 118, 122.
2 - Expressões	Como os condicionamentos e outras circunstâncias se expressam no corpo, mente e crenças dos indivíduos.	45, 46, 47, 50, 52, 53, 58, 64, 67, 79, 85, 92, 97, 102, 104, 107, 108, 110, 115, 117, 119, 120, 123, 125, 137, 146, 152, 155, 161.
3 - Reações	Atos decorrentes das condições e das repercussões subjetivas em cada indivíduo.	11, 31, 36, 51, 62, 71, 91, 111, 126, 138, 140, 148, 151, 153, 156, 157, 158.
4 - Introspecção	Auto-observação e descrição das próprias experiências e padrões de comportamento.	34, 68, 98, 101, 114.
5 - Expansão	Contato estabelecido com os outros e com o entorno.	80
6 - Percepção	Experiência de abertura para o universo emocional.ap	5, 6, 29, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 48, 49, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 70, 72, 73, 81, 87, 89, 95, 100, 106, 112, 116, 124, 127, 128, 136, 150, 154.
7 - Ação Coerente	Agir sintonizado com as múltiplas dimensões.	30, 76, 77, 82, 84, 90, 93, 94, 103, 105, 121, 133, 134, 139, 141, 142, 143, 159, 160, 163.

8 - Aprendizados	Aprendizados decorrentes da experiência formativa.	1, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 24, 26, 27, 33, 44, 69, 78, 83, 96, 113, 129, 130, 131, 132, 144, 145.
9 - Desafios	Aspectos que precisam ser superados ou incorporados para minimizar distorções de compreensão e favorecer o processo de humanização dos indivíduos.	2, 10, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 28, 42, 74, 88, 99, 135, 147, 149.

Fonte: a autora (2021), baseado em Regina Ribeiro (2014)

Essas temáticas foram articuladas em ideias mais abrangentes para criação de núcleos de significações, como regiões de sentido, denominadas categorias abertas, que revelaram possibilidades de compreensão, refletindo generalizações ancoradas no particular. A interpretação dessas categorias, retomando a interrogação norteadora, permitiu a elaboração da síntese unificadora a partir da rede significativa construída. Nesse caso, a análise criativa das regiões de sentido apontaram tópicos abrangentes que ajudaram a revelar a estrutura do fenômeno, apresentada no item 5.2.

Chegamos à unificação das unidades por meio de uma transcendência reflexiva que, ao engendrar as vivências e o solo teórico, apontou um horizonte de compreensão que nos permitiu delinear, no item 5.3, sentidos formativos da Educação Emocional para Formação Humana. Porém, antes de adentrar nos resultados, reservamos um espaço para tratar da ética no escopo deste trabalho.

4.7 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

A ética na pesquisa pode parecer algo óbvio, mas tem sido um assunto bastante discutido nas últimas décadas, pois casos de violação desse princípio evidenciaram, em algumas situações, um mau uso da pesquisa (JOB, 2011). Ocorrências desse tipo exigiram medidas para que se evitassem violações às boas práticas investigativas (FLICK, 2009). Nesse contexto, surgem, então, os códigos de ética, para orientar a forma de condução de todo o processo investigativo, da preparação à publicização dos resultados.

Os preceitos éticos balizadores desse estudo ancoram-se, então, na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde que menciona em seu artigo primeiro:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os

existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução (BRASIL, 2016).

O cuidado ético foi por nós observado, já na preparação da proposta investigativa, contemplando relevância, participantes e pesquisadora (FLICK, 2009). Sobre a relevância, destacamos o cuidado na escolha de uma temática que, além de corresponder aos nossos interesses, contribuísse para o avanço do conhecimento científico. Enfocar o fenômeno da Educação Emocional para a Formação Humana, a partir da experiência do(a) estudante, foi nossa resposta a esse desafio. Percebemos muitas articulações entre educação e emoção, mas várias que objetificavam os indivíduos e instrumentalizavam as relações para a satisfação de interesses particulares. Na contramão dessa prática, defendemos uma proposta de formação integral do ser humano, consciente de sua intersubjetividade e interdependência.

Sobre os(as) participantes, justificamos a escolha de educandos(as) como os sujeitos da pesquisa pelo fato deles(delas) serem o foco do processo formativo, sendo indispensável olhar o fenômeno, também, a partir de seu ponto de vista.

No que tange à pesquisadora, foi necessário sua preparação para trabalhar no campo, por meio do estudo de teorias e técnicas relacionadas à abordagem metodológica adotada; pela realização de atividades práticas, que ajudaram no contato com pessoas e eventos; pelas reuniões de orientação, para validação da metodologia de construção de dados; e, principalmente, pela sistematização das aprendizagens decorrentes de cada interação.

No campo, a participação dos estudantes foi regulamentada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo informações básicas sobre a pesquisa (Apêndice C). Cada formulário foi preenchido e assinado pelo(a) participante e pesquisadoras, através do qual selaram o acordo mútuo. É importante destacar o compromisso assumido para que os(as) estudantes não sofressem qualquer desvantagem, prejuízo ou risco em decorrência de sua participação no estudo.

No processo de construção dos dados, um aspecto ético considerado foram as possíveis perturbações que a pesquisa poderia gerar aos(as) participantes. Nesse sentido, buscou-se minimizar o impacto na rotina dos(as) estudantes, restringindo as ações do campo ao que, de fato, foi essencial para atingir os objetivos do estudo. Ao mesmo tempo, a sensibilidade em relação aos limites dos sujeitos foi um compromisso assumido, em respeito à privacidade e intimidade dos mesmos.

A fase de análise dos dados exigiu transparência, justiça e confidencialidade (FLICK, 2009). Buscou-se conferir transparência ao estudo por meio da sistematização da análise dos

dados. A justiça fez-se presente pela suspensão de julgamentos, pela elaboração de conclusões sustentadas pelo material construído e pelas generalizações feitas de forma cautelosa. Já a confidencialidade manifestou-se pela não menção dos nomes dos sujeitos, garantindo seu anonimato e privacidade. É importante destacar, também, que só a pesquisadora e a orientadora tiveram acesso aos dados, sendo eles armazenados, virtualmente, em contas protegidas por senha.

Durante a escrita, houve o cuidado de referir-se respeitosamente aos(às) participantes. A descrição de resultados ancorou-se na precisão e transparência, além de que, a linguagem empregada teve a intenção de atender às exigências da comunidade científica, mas, também, ser minimamente acessível a outros públicos interessados pela temática.

Esperamos assim, com esses parágrafos, ter desvelado a ética da pesquisa, que não se restringiu ao momento de campo, permeando o antes, o durante e o depois do processo investigativo. Seguindo esse princípio, apontamos ainda, como último compromisso, após finalização do estudo, a intenção de apresentar seus resultados em evento do Curso de Gestão Ambiental do IFPE, com o intuito de oferecer um retorno aos participantes, ao curso e à instituição onde se desenvolveu a investigação. Anunciados esses cuidados, chega a hora de pôr em relevo, no próximo capítulo, as compreensões acerca do fenômeno.

5 CAMINHOS DESBRAVADOS A PARTIR DOS DADOS CONSTRUÍDOS

Nesta seção, apresentamos os dados construídos e as compreensões a que chegamos a partir das trilhas desbravadas e caminhos percorridos ao longo dessa pesquisa. Na primeira parte trazemos o levantamento do estado da arte sobre a pesquisa em Educação Emocional, articulada à perspectiva da Formação Humana, para compreender como esta vem sendo abordada no contexto da pós-graduação brasileira. Na segunda parte, evidenciamos aspectos da Educação Emocional para Formação Humana e a percepção de estudantes a respeito dessa abordagem a partir da vivência do componente curricular de Relações Interpessoais do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFPE - Campus Recife. Na terceira parte desvelamos sentidos formativos para contribuir com a perspectiva de Educação Emocional para Formação Humana.

5.1 UMA ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE

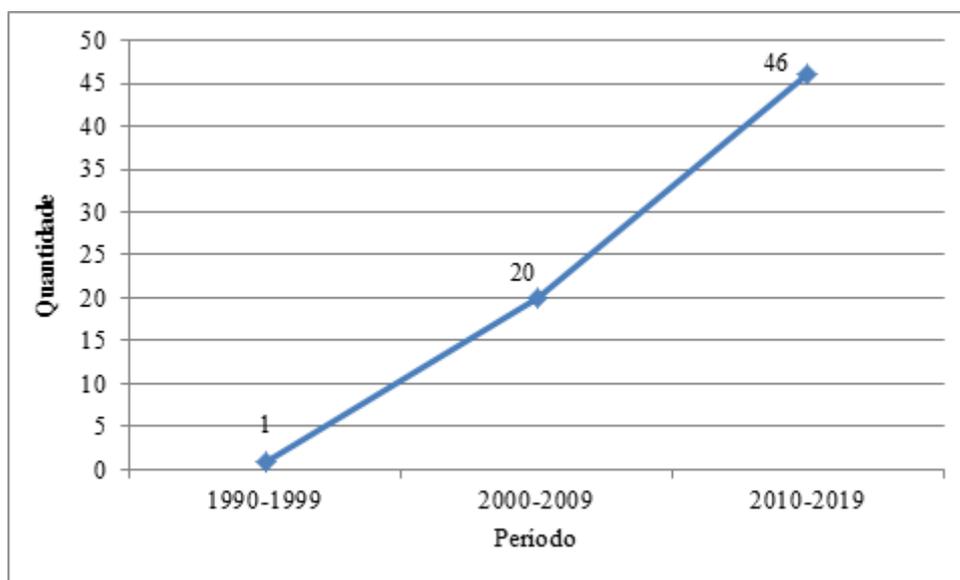
Estudos que consideram as emoções no campo educacional podem estar orientados pela lógica neoliberal vigente ou buscar contrapor esse modelo, na medida em que se comprometem com a formação integral do ser humano. Diante dessa constatação, objetivamos delinear o Estado da Arte sobre a pesquisa em Educação Emocional, articulada à perspectiva da Formação Humana, para apontar como essa proposta contra-hegemônica vem se desenvolvendo no espaço acadêmico brasileiro. Assumimos essa metodologia com base em Romanovski (2014), que trata o Estado da Arte como uma análise mais profunda sobre um tópico específico, categorizando e revelando múltiplos enfoques, métodos e perspectivas das produções bibliográficas selecionadas para uma leitura com inspiração fenomenológica.

Importante se faz destacar, de pronto, a contribuição de Mariana Marques Arantes, Mestra e Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que durante o seu mestrado relacionou teses e dissertações sobre a influência das emoções na relação pedagógica (ARANTES, 2014) e, no doutorado, realizou um mapeamento da produção científica brasileira sobre Educação Emocional, nos cinco maiores bancos de dados da área de Educação e Psicologia (ARANTES, 2019). Diante desse esforço, buscamos contribuir para o enriquecimento do panorama acadêmico da referida área a partir de diferentes enfoques e classificações dos trabalhos levantados.

5.1.1 Um mapeamento das pesquisas sobre emoções no campo educacional brasileiro

Uma análise inicial, a partir da categorização de dados sobre as pesquisas levantadas, nos fez perceber que as investigações sobre a temática das emoções e/ou formação humana, no escopo da educação brasileira, vêm crescendo ao longo das décadas, como indicado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Evolução da produção de teses e dissertações sobre emoções e/ou formação humana no campo educacional brasileiro



Fonte: a autora (2020)

O trabalho mais antigo, retornado na busca, foi publicado em 1998, o único da década, com o título “Contos de fadas, jogos de computador e a educação pelos valores” (ALVAREZ, 1998), infelizmente, com versão eletrônica indisponível para análise mais detalhada.

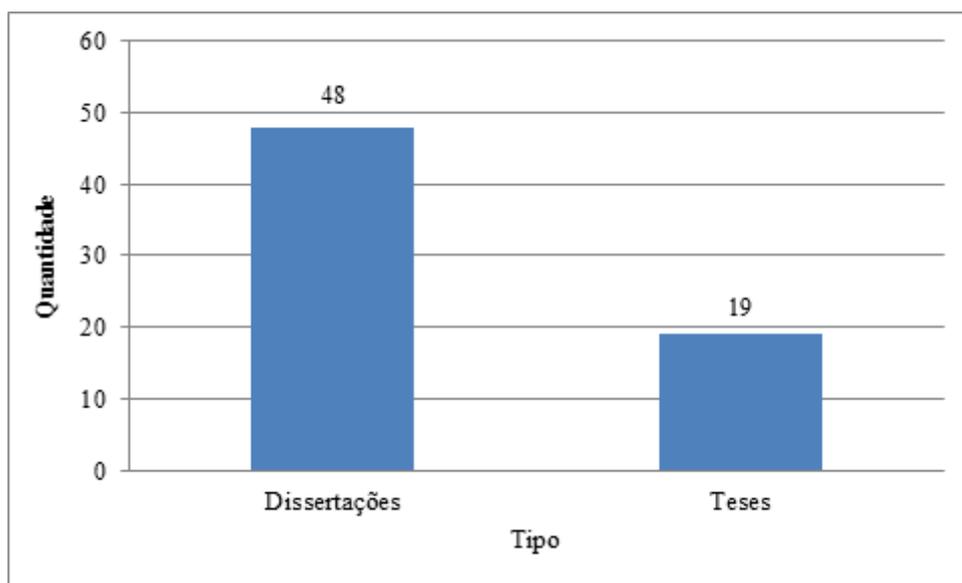
No período de 2000 a 2009, localizamos 20 pesquisas, o que pode parecer pouco, considerando o intervalo de dez anos, mas bastante expressivo em relação ao único trabalho produzido na década anterior.

No terceiro interstício, acompanhamos o incremento do número de produções, chegando a 46, sendo mais que o dobro do quantitativo das publicações anteriores. Alzina, Gonzalez e Navarro (2015, p. 40) já haviam indicado o incremento do número de artigos científicos publicados sobre inteligência emocional, de 1990 a 2010, e constataram o progressivo interesse da ciência pela temática, além da vitalidade do esforço investigativo na área. Diante dessa evidência, percebemos que o crescimento do número de produções sobre

questões emocionais, constatado em nosso levantamento, reflete o mesmo fenômeno em relação à pesquisa científica da área em escala mundial.

Quanto ao tipo da produção, observamos a publicação de mais dissertações do que teses, estando a proporção registrada no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Classificação dos trabalhos por tipo de produção (1990 a 2019)



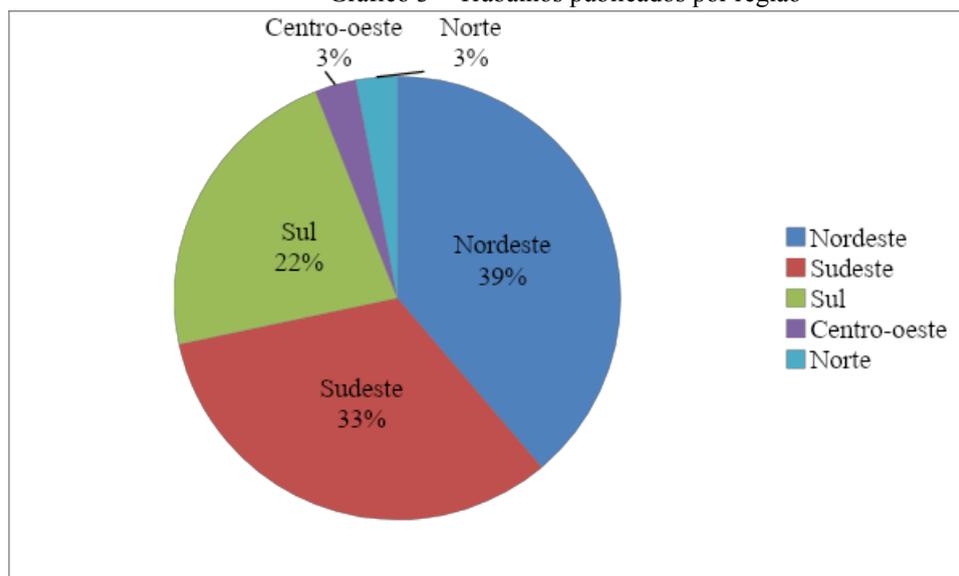
Fonte: a autora (2020)

De imediato, compreendemos que essa configuração pode resultar da existência de um número maior de cursos de mestrado em nosso país, se comparado aos de doutorado. Eram reconhecidos, no momento deste levantamento, 4.558 cursos de mestrado - 3.700 acadêmicos e 858 profissionais - ao passo que, de doutorado eram 2.485 cursos registrados - 2.441 acadêmicos e 44 profissionais (CAPES, 2018). Esse fato pode ser explicado pela existência de critérios mais rigorosos para criação de cursos de doutorado, ao mesmo tempo em que, por sua própria natureza, um doutoramento exige mais dos pesquisadores, em termos de amadurecimento, aprofundamento nas temáticas e tempo de dedicação, o que dificulta a continuidade de algumas pesquisas.

Prosseguimos com o exame da origem dessas produções buscando mapear geograficamente regiões, estados e instituições que vêm se dedicando à temática de interesse deste trabalho, fornecendo, assim, indícios de existência de núcleos ou grupos de pesquisas para o compartilhamento de saberes e experiências, com vistas ao fortalecimento da área.

Constatamos que os trabalhos foram produzidos, principalmente, em três regiões brasileiras – Nordeste, Sudeste e Sul – como indicado no gráfico 3:

Gráfico 3 – Trabalhos publicados por região

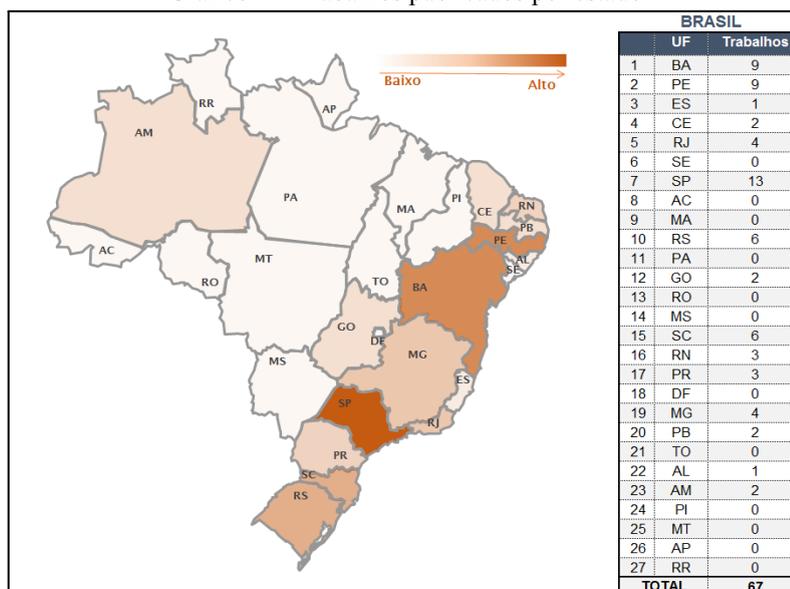


Fonte: a autora (2020)

Foi surpreendente constatar que o Nordeste, segundo dados da CAPES (2019), região com número proporcionalmente menor de programas de pós-graduação (863), se comparado às regiões Sul (926) e Sudeste (1.915), tenha sido responsável pelo maior número de pesquisas (39%) do levantamento.

O gráfico 4 apresenta como os trabalhos estão distribuídos entre 15 estados brasileiros: São Paulo liderando, com 13 títulos, seguido de Pernambuco e Bahia, cada um com 9.

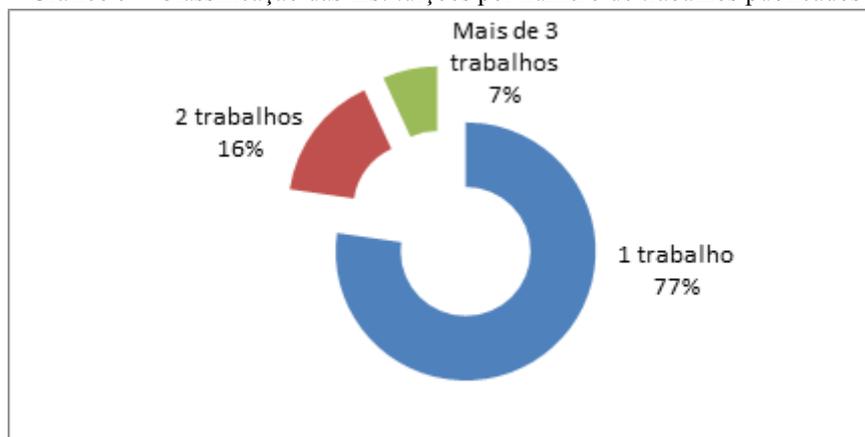
Gráfico 4 – Trabalhos publicados por estado



Fonte: a autora (2020)

No que concerne à instituição de origem, verificamos, de uma forma geral, uma dispersão da produção, já que a grande maioria das universidades foi responsável pelo desenvolvimento de apenas um trabalho, conforme é possível visualizar no gráfico 5.

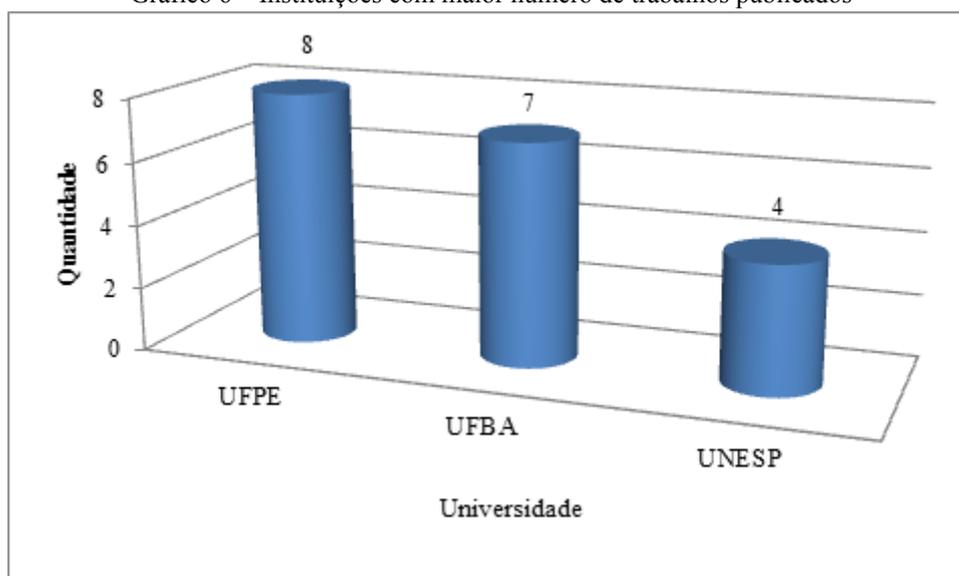
Gráfico 5 – Classificação das instituições por número de trabalhos publicados



Fonte: a autora (2020)

Constatamos que apenas três instituições (7%) foram responsáveis por 28% da produção, representando uma fatia expressiva do total de títulos. Esse dado sinaliza que podem existir núcleos ou grupos dedicados ao desenvolvimento de pesquisas na área de interesse desse estudo, por isso essas universidades são evidenciadas no gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6 – Instituições com maior número de trabalhos publicados



Fonte: a autora (2020)

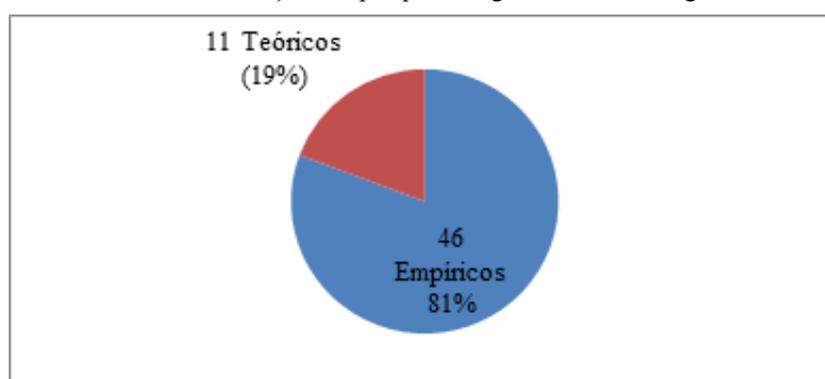
A UFPE abrigou o maior quantitativo, totalizando oito trabalhos. Observou-se ainda que os respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação lideraram o número de pesquisas em cada instituição: 87% na UFPE; 71% na Universidade Federal da Bahia (UFBA); e 75% na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Percebe-se, assim, um esforço investigativo, nessas instituições, promovido na área das emoções e/ou formação humana.

Como o objetivo dessa caracterização da produção é a identificação de espaços em que a temática vem sendo desenvolvida no país, é preciso registrar que, embora a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) não tenha alcançado grande expressão na produção de teses ou dissertações nessa área de investigação, a partir dos descritores da pesquisa e no período considerado, abriga o Núcleo de Educação Emocional (NEEMOC), criado em outubro de 2017, sob a responsabilidade do Centro de Educação, para o desenvolvimento teórico e metodológico da área, assim como, atuação prática, através de parcerias com outras instituições (NEEMOC, 2019).

Após esse levantamento, seguimos para uma análise mais detalhada dos títulos selecionados, a fim de identificar os mais próximos da presente intenção de pesquisa - Educação Emocional para Formação Humana. Dos 67 trabalhos, 10 estavam indisponíveis integralmente em meio eletrônico, sendo possível examinar apenas as 57 pesquisas disponíveis (Apêndice B).

Evidenciamos, de início, a prevalência dos estudos empíricos sobre os teóricos (Gráfico 7). Alzina, Gonzalez e Navarro (2015, p. 41) também fizeram esta mesma observação em seu levantamento de publicações científicas sobre inteligência emocional, destacando que os estudos empíricos oferecem o acúmulo de evidências e contraste de hipóteses, contribuindo não só para solução de questões de pesquisas atuais, mas também para o surgimento de questionamentos mais complexos e refinados.

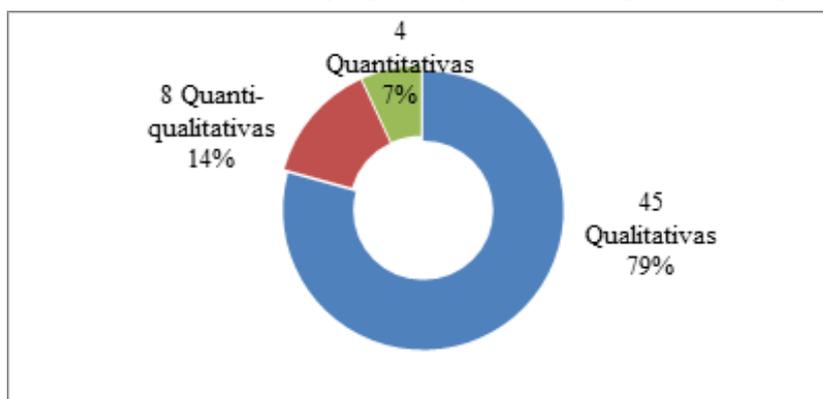
Gráfico 7 – Classificação das pesquisas segundo a metodologia adotada



Fonte: a autora (2020)

Em relação à abordagem utilizada, identificamos um maior percentual de pesquisas qualitativas, seguido das quali-quantitativas e por fim as quantitativas, conforme representação no gráfico 8.

Gráfico 8 – Classificação das pesquisas segundo a abordagem metodológica

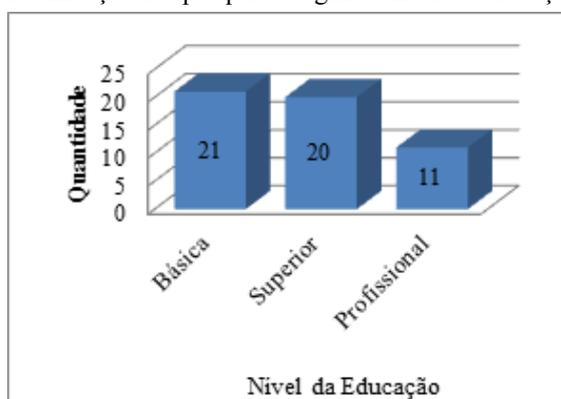


Fonte: a autora (2020)

A pesquisa qualitativa ocupou lugar de destaque, provavelmente por fornecer instrumentos adequados à investigação e compreensão da natureza dos fenômenos estudados. Minayo (1994, p. 15) já defendia que “[...] o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo”, pois busca aproximar-se da realidade social, com sua riqueza de significados, pela ênfase nas expressões humanas”.

Observamos, ainda, que algumas pesquisas convergiram no foco para níveis de educação específicos: Educação Básica, em primeiro lugar; Educação Superior, em segundo; e Educação Profissional, em terceiro (Gráfico 9). A última abarcou os ensinos médio integrado, técnico profissionalizante e superior tecnológico.

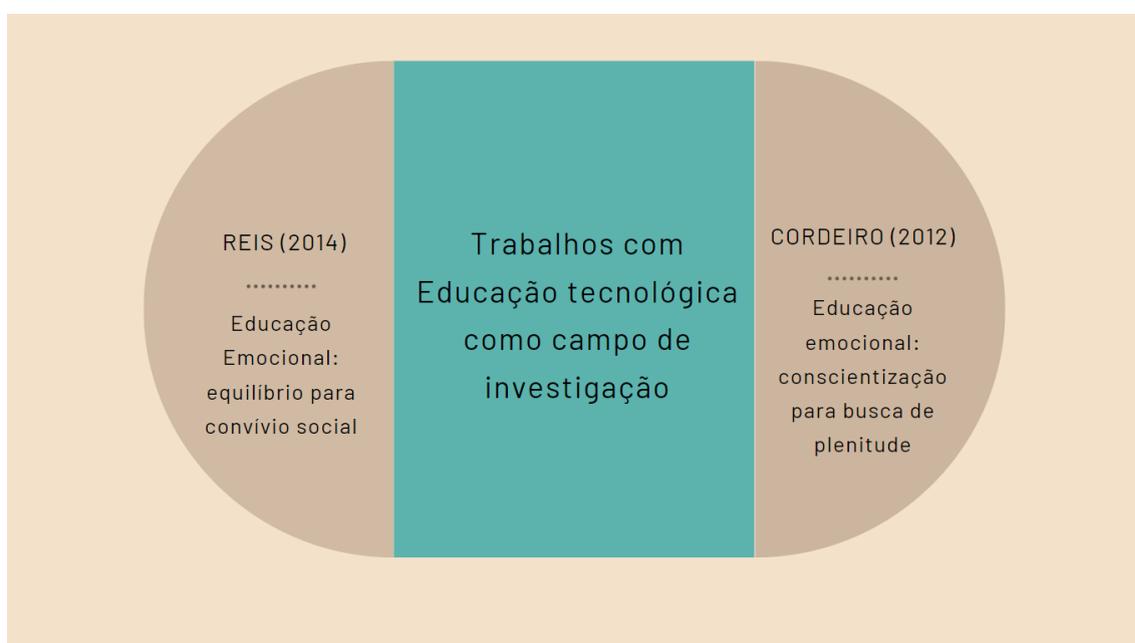
Gráfico 9 – Classificação das pesquisas segundo nível de educação investigado



Fonte: a autora (2020)

Desse conjunto, foram identificados dois trabalhos que adotaram a Educação Tecnológica como campo de investigação (Figura 13). O primeiro, “Desafios para o Ensino Superior do Senai: formação humana e profissional” (REIS, 2014), apresentou um diagnóstico sobre o tipo de formação praticada nos cursos superiores oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O segundo estudo, “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” (CORDEIRO, 2012), desenvolveu e aplicou uma proposta educativa junto aos cursos tecnológicos do IFPE.

Figura 13 - Trabalhos que articulam Emoções e Formação Humana no âmbito da Educação Tecnológica



Fonte: a autora (2021)

Cumprida essa análise descritiva geral, buscaremos estabelecer um diálogo com as pesquisas que abordaram, simultaneamente, Emoções e Formação Humana, com o intuito de aprofundar a discussão através de uma análise interpretativa.

5.1.2 Emoções e Formação Humana em diálogo

No tocante à temática, a porção de trabalhos levantados que despertou maior interesse para aprofundamento foi o grupo de nove pesquisas (Quadro 5) que articularam explicitamente “Emoções” e “Formação Humana”, cujos conteúdos foram a base das discussões travadas neste tópico.

Quadro 6 – Relação de trabalhos que abordam Emoções e Formação Humana

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição
1. A Amorosidade no processo educativo	Marcia de Souza Rodrigues	Dissertação	2018	UNISUL
2. A formação de sentido e o sentido da vida: o círculo ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense	Karla Patricia Martins Ferreira	Tese	2011	UFC
3. A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica	Afonso Mancuso de Mesquita	Tese	2018	UNESP
4. Aprendizagem Emocional: o desafio da prática pedagógica do professor de Educação Física Lages/SC	Magali Aparecida Ribeiro	Dissertação	2014	UNIPLAC
5. Desafios para o Ensino Superior do SENAI: formação humana e profissional	Paula Cristina Klahold Rodrigues dos Reis	Dissertação	2014	UNOESC
6. Desenvolvimento Emocional e Relacional na Educação Infantil: implicações do Paths e do Ace à Formação Humana da criança e do educador	Ana Paula Fernandes da Silveira Mota	Dissertação	2010	UFPE
7. 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	Eugênia de Paula Benício Cordeiro	Tese	2012	UFPE
8. 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	Ana Paula Fernandes da Silveira Mota	Tese	2016	UFPE
9. Sentidos e práticas da Formação Humana na adolescência: compreendendo um programa de educação emocional para a prevenção da violência	Edvania dos Santos Alves	Tese	2015	UFPE

Fonte: a autora (2020)

Em termos metodológicos, observou-se, de início, que oito, dos nove trabalhos conduziram estudos empíricos, apontando o interesse dos pesquisadores em investigar problemas relacionados a Emoções e Formação Humana no campo da prática educacional, ultrapassando a tendência meramente especulativa (DEMO, 2008).

Apenas a pesquisa de Mesquita (2018) desenvolveu um estudo teórico, sobre como se dá a formação psicológica de valores. Ainda assim, o autor não dispensou observações empíricas no contexto escolar, para relacionar essa dinâmica com a estrutura de sociabilidade do ambiente e extrair diretrizes pedagógicas para uma educação de valores. O contato com o

ambiente e com os sujeitos favoreceu, assim, a desconstrução de julgamentos e interpretações antecipadas, oportunizando uma conexão com o campo para uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado.

Abordagens e métodos alternativos ao modelo positivista no campo educacional vêm sendo fundamentais para superar as limitações das pesquisas na área (TRIVINOS, 1987). Nesse sentido, o trabalho de Ferreira (2011) apresenta uma metodologia própria de investigação, denominada Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico, para discutir a importância da relação afetiva com o ambiente nas experiências formadoras de educadores. Essa postura está alinhada com o paradigma que concebe o método, não como uma sequência de passos cartesianos para a descoberta da verdade, mas como uma

[...] construção de métodos discretos, criativos e que estão na dependência dos diferentes contextos de legitimação. Esse novo paradigma não nos aproxima mais da “verdade”, antes indica uma pluralidade de possibilidades epistemológicas em contraposição a uma única alternativa válida, a da ciência moderna” (GONSALVES, 2006, p. 252).

Em termos de abordagem, a qualitativa se faz presente em seis dos trabalhos, ao passo que três adotaram métodos mistos (CRESWELL, 2010), o que sinaliza uma nova possibilidade investigativa no campo da Educação Emocional. Muitas das posturas de rejeição ao quantitativo e à experimentação na pesquisa educacional, ancoradas em uma falsa oposição entre quantitativo e qualitativo, tornaram-se insustentáveis, já que quantidade e qualidade são, na verdade, complementares (TRIVINOS, 1987). Vem se apostando, então, na estatística como um elemento de apoio para obtenção de dados objetivos.

É preciso destacar, no entanto, que o uso exclusivo de métodos de quantificação para compreensão de realidades humanas pode limitar os achados de uma pesquisa. O aprofundamento dependerá da abordagem qualitativa para uma compreensão mais abrangente dos fenômenos. Os resultados de trabalhos que adotaram métodos mistos (MOTA, 2016; ALVES, 2015) vêm corroborar com essa ideia ao declararem:

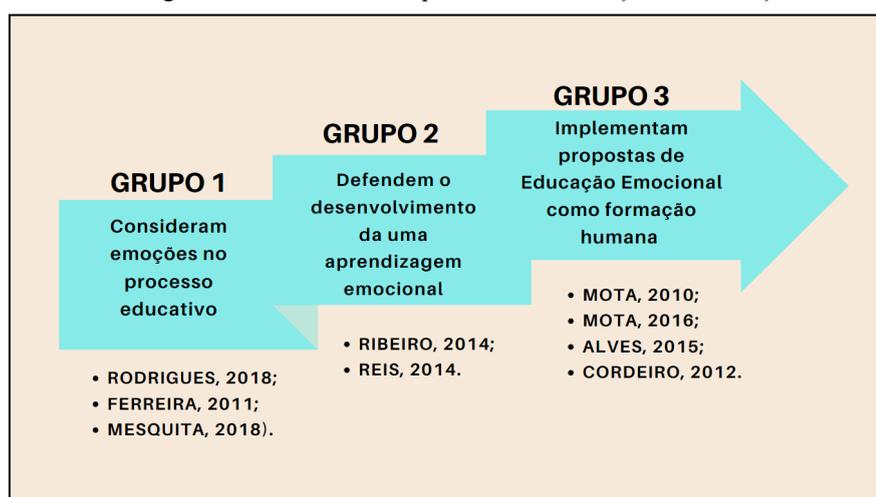
A despeito dos testes quantitativos não terem elucidado resultados que comprovem estatisticamente a contribuição que o currículo PATHS propicia [...] foi verificado que houve mudanças positivas na prática docente. Conforme as indicações dos educadores, o currículo PATHS inspirou um tipo de ensino-aprendizagem que forneceu a construção de uma base para um profícuo desenvolvimento emocional e relacional a ser consolidado na formação das crianças (MOTA, 2016, p. 7).

A análise dos dados, impressões e informações coletadas e organizadas indicam não existir evidência de desenvolvimento dos alunos quanto às competências mencionadas da educação emocional nos limites da intervenção realizada nesta pesquisa. Não obstante, houve unanimidade entre todos os educadores entrevistados sobre a necessidade e conveniência de se imprimir tal formação aos adolescentes no contexto escolar (ALVES, 2015, p. 7).

Fica assim evidente, como determinadas questões de uma realidade complexa podem ser inapreensíveis por instrumentos de mensuração. Nas palavras de Demo (2008, p. 45), “quando o científico é reduzido ao observável e mensurável, recai sempre na superficialidade e na irrelevância. Em ciências sociais, as dimensões qualitativas são essenciais; critérios quantitativos podem ajudar muito, mas estão longe de serem decisivos”.

Outra consideração a fazer é sobre a evolução do conhecimento produzido pelas pesquisas, ainda que não corresponda à ordem cronológica das publicações. Foi possível perceber trabalhos que consideraram as emoções no processo educativo (RODRIGUES, 2018; FERREIRA, 2011; MESQUITA, 2018); outros que defenderam o desenvolvimento de uma aprendizagem emocional (RIBEIRO, 2014; REIS, 2014) até os que implementaram propostas formativas de educação emocional como parte de um processo de formação humana (MOTA, 2010; MOTA, 2016; ALVES, 2015; CORDEIRO, 2012). Deste ponto, segue a busca pela expansão e compreensão dessa perspectiva na concretude.

Figura 14 - Convergências entre trabalhos que articulam Emoções e Formação Humana



Fonte: a autora (2022)

Esse caminho, de certa forma, aproxima-se do descrito por Casassus (2009), quando apontou que descobertas científicas, a partir de meados do século XX, constataram a ligação entre emoção e aprendizagem e permitiram o reconhecimento do ser emocional. Na

sequência, surgiu o conceito de inteligência emocional, como uma “aquisição de destrezas com relação às suas próprias emoções e às dos outros” (CASASSUS, 2009, p. 136). Por fim, entrou em evidência o conceito de competência emocional, que na sua concepção representa um processo de transformação do indivíduo, pelo despertar da consciência e compreensão emocionais para incorporação de características alinhadas com a noção de interdependência, como a compaixão, equanimidade, empatia, resiliência e perseverança.

É possível notar que os nove trabalhos investigados superam, de forma geral, o modelo de valorização exacerbada da razão em detrimento dos demais aspectos constituintes da natureza humana, como ilustra Alves (2015, p. 23): “É importante ressaltar, em nossa posição, que não estamos negando a relevância desse aspecto [dimensão cognitiva racional], mas frisamos que é um projeto que por si só não dá conta da realidade [...]”. Essa postura alinha-se com o paradigma multidimensional da realidade (RÖHR, 2012) que, diferente do científico racionalista, abre espaço para integração de dimensões mais amplas, sutis e subjetivas. Nessa perspectiva, a educação precisa contemplar o indivíduo em sua complexidade, atuando para sua humanização.

Cordeiro (2012) aponta que, ao longo da história, o pensamento pedagógico adotou duas concepções de Formação Humana: uma privilegiou o desenvolvimento de uma dimensão humana específica e fez dela a meta da formação; outra, olhou para todas as dimensões e defendeu sua integração como a finalidade do processo formativo. A compreensão dos pesquisadores sobre Formação Humana, em cada um dos nove estudos, foi decisiva para o tratamento dado às questões emocionais no processo educativo.

Dentro desse desenho conceitual, buscou-se realizar uma análise mais detida para compreender a concepção adotada por cada trabalho, segundo três orientações percebidas: 1) Educação Emocional Neoliberal; 2) Educação Emocional para Formação Humana e 3) Educação Emocional Híbrida.

Em algumas pesquisas não foi possível identificar, de forma explícita, a perspectiva de Educação Emocional adotada. Nesses casos, foi preciso recorrer a sentidos presentes nos textos, sobre emoções e formação humana, para, de forma indireta, perceber a orientação por eles seguida.

5.1.2.1 Educação Emocional Neoliberal

O Neoliberalismo surge como um sistema normativo global que ultrapassou o status de ideologia ou política econômica e impregnou as relações sociais, os modos de vida e as

subjetividades. Segundo Dardot e Laval (2016, p.17), “[...] pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Apesar das tensões e problemas que provoca, demonstra uma grande capacidade de autofortalecimento, colocando, inclusive, a democracia em xeque, na medida em que promove a destruição de regras, instituições e direitos. O regime de concorrência invade, assim, as formas de existência, buscando enfraquecer o agir coletivo e minar possibilidades de resistência (*Ibid.*).

Nessa perspectiva, o modelo empresarial guia a própria ação do Estado, o qual passa a ser controlado por instâncias supragovernamentais e privadas que determinam os objetivos e políticas a serem adotadas. Assim,

O Estado já não se destina tanto a assegurar a integração dos diferentes níveis da vida coletiva quanto a ordenar as sociedades de acordo com as exigências da concorrência mundial e das finanças globais. A gestão da população muda de método e significado. [...] A política que ainda hoje é chamada de ‘social’ por inércia semântica [...] visa a maximizar a utilidade da população, aumentando sua ‘empregabilidade’ e sua produtividade, e diminuir seus custos, com um novo gênero de política ‘social’ que consiste em enfraquecer o poder de negociação dos sindicatos, degradar o direito trabalhista, baixar o custo do trabalho, diminuir o valor das aposentadorias e a qualidade da proteção social em nome da ‘adequação à globalização’ (*Ibid.*, p.284).

A Educação, nesse contexto, é transformada num instrumento de preparação especializada de pessoas para assumir postos de trabalho, disseminando, ao mesmo tempo, a lógica da competitividade para a formação do “indivíduo-empresa universal” (*Ibid.*, p.155). A partir de 1990, políticas de reforma surgiram em todo o mundo, favorecendo a formação de um mercado escolar que produziu uma fragmentação dos sistemas educacionais, gerando níveis e modos de escolaridade distintos, segundo as classes sociais (*Ibid.*).

No Brasil, na medida em que a Educação foi equiparada a um serviço, vimos a responsabilidade pela formulação e execução das políticas públicas da área ser transferida a instituições privadas (SILVA, 2018). Acompanhamos, também, a regulamentação das parcerias público-privadas como tática para aprofundar a privatização das universidades federais e do aparato público de ciência e tecnologia no Brasil (VALDO; MELIM; TEIXEIRA, 2021), buscando minar a autonomia dessas instituições.

A disseminação desse ideal produtivo na Educação, quando se volta para o âmbito das emoções, dá origem a políticas de formação de competências socioemocionais numa perspectiva privatizante do campo da Educação Emocional em nosso país.

Não por acaso a defesa da formação de competências socioemocionais surge nos trabalhos de um economista ganhador do prêmio Nobel [James Heckman], e não em estudos do campo da educação, e é disseminada por instituições e movimentos que representam interesses privados, como o BID, a OCDE e o IAS (SILVA, 2018, p.86).

O Instituto Ayrton Senna, organização não governamental fundada em 1994 e mantida por doações e parceiros da iniciativa privada, atua, hoje, como principal agente dessas políticas nas escolas. Desde que iniciou a discussão sobre formação de competências não cognitivas, vem produzindo pesquisas, programas e ferramentas que estão sendo amplamente adotadas por secretarias de estados e municípios em várias regiões do Brasil (SILVA, 2018), aumentando sua capilarização nos governos e firmando-se como um aparelho privado de hegemonia do capital (LAIA, 2018).

A atuação do IAS, desse modo, além de alinhar a política educacional brasileira aos interesses internacionais, conforme apontado anteriormente, consiste em consumir, no âmbito da educação, o projeto de reforma do Estado iniciado no governo FHC, aplicando os princípios da gestão empresarial na gestão pública, transformando as escolas em organizações comprometidas com a eficácia dos meios particulares que empregam para cumprir metas também particulares, em competição umas com as outras, e não mais com a universalização do patrimônio cultural da humanidade, nem mesmo com a formação integral das/os estudantes (SILVA, 2018, p.155).

As emoções passam por um esvaziamento, sendo transformadas em objetos, à medida que “relações, sentimentos e afetos positivos são mobilizados em nome da eficácia” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 366). Essa proposta de educação emocional, invadida por critérios empresariais, volta-se para a conduta do sujeito, buscando formar indivíduos flexíveis, resilientes e dóceis, que não ofereçam qualquer tipo de resistência à racionalidade neoliberal.

Se o indivíduo deve ser ‘aberto’, ‘síncrono’, ‘positivo’, ‘empático’, ‘cooperativo’, não é para a felicidade dele, mas sobretudo e em primeiro lugar para obter do ‘colaborador’ o desempenho que se espera dele (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 343).

As técnicas de transformação do indivíduo ancoram-se, assim, no culto à eficiência e na ideia de que cada um é responsável pelo seu sucesso e também pelo seu fracasso, “ainda que as políticas sociais que deveriam garantir boas condições de desenvolvimento não se efetivem ou não atendam a todas as pessoas que necessitam delas” (SILVA, 2018, p.132). Estimula-se o individualismo e o estabelecimento de relações em que os outros e o entorno são considerados meios para o alcance de fins pessoais, definidos pela lógica empresarial.

A vida se resume a estabelecer e tentar cumprir metas, e as pessoas estão sempre competindo umas com as outras, comparando-se entre si e com modelos de sucesso, avaliando-se e sendo avaliadas, sendo rotuladas como vencedoras ou perdedoras. Os modelos impostos são quase sempre inatingíveis, pois dessa forma gera-se uma necessidade de consumo de produtos e serviços diversos que nunca se satisfaz. Essa necessidade de gerenciamento empresarial da vida revela-se também nas competências socioemocionais, sobre as quais se diz promover o sucesso pessoal, além do acadêmico e profissional (SILVA, 2018, p.134).

A formação do eu bem-sucedido vai se dar pelo sequestro de subjetividades, que promove formas cada vez mais eficazes de submissão, objetivando as capacidades do indivíduo e impondo modelos estereotipados de ser e agir. A educação emocional, nesse caso, assume um caráter instrumental, na medida em que reflete um investimento sutil e perspicaz sobre a dimensão das emoções para controlar e promover a adaptação dos indivíduos, ao mesmo tempo em que oculta um racismo multidimensional, embutido nas relações, além da desvalorização de pobres e trabalhadores.

A aposta no fortalecimento do eu, na verdade, encobre o verdadeiro objetivo que é tornar o indivíduo mais operacional diante de situações difíceis para servir às engrenagens do sistema, o que contribui para o “esgotamento físico e psicológico do/a trabalhador/a, o que a/o impede de apreender a realidade para além da sua aparência, submetendo-se o seu psiquismo unicamente ao atendimento das necessidades mais imediatas e urgentes” (SILVA, 2018, p.131). Esse modelo vem consolidar, então, um tipo de educação que desumaniza, na medida em que nega aos indivíduos condições de dignidade.

Dentro dessa lógica, a pesquisa de Reis (2014) apresentou um diagnóstico sobre o tipo de formação praticada nos cursos superiores oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), constatando a ênfase dada ao lado profissional em detrimento da Formação Humana e apontando a necessidade de se trabalhar valores relacionados a aspectos humanos, emocionais e colaborativos. A autora associa Formação Humana à interação e convivência social para formação de mentalidades colaborativas. O desenvolvimento da dimensão emocional, segundo sua visão, é necessário para favorecer uma estrutura equilibrada e interativa do sujeito para o convívio social.

Esta educação deverá visar uma aprendizagem que forme seres humanos munidos de conhecimentos que se fortaleçam e evoluam constantemente através da colaboração entre as pessoas nos diversos convívios sociais, como no caso do escolar e do empresarial (REIS, 2014, p. 48).

Sobre a formação de mentalidades colaborativas, é preciso ressaltar que a falta de discernimento traz o risco de um conformismo irrestrito às normas de convívio social. Nesse caso, como grupos minoritários avançariam em suas pautas sem questionar ou divergir do que já se encontra posto, mantendo uma indistinta postura colaborativa? Nossa sociedade está adoecida, impregnada por uma “ideologia do self help, [que] destrói o vínculo social” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 366), assim, defender a interação e convivência de acordo com as normas de um projeto neoliberal significa apoiar o modelo de competição.

Por essas razões, compreende-se que a concepção de Educação Emocional, proposta pela autora, ao defender a formação de mentalidades colaborativas para convívio social, acaba reforçando o projeto neoliberal. Acredita-se que, diante das ameaças de um modelo hegemônico de assujeitamento, a conscientização é fundamental para o discernimento sobre o momento de colaborar, mas também de contestar, como será abordado no próximo item.

5.1.2.2 Educação Emocional para Formação Humana

A Educação Emocional para Formação Humana surge como resistência ao modelo neoliberal, se opondo à ditadura da eficiência e aos mecanismos de adequação social e cultural de submissão. Nesse caso, subjetividades importam, devendo o indivíduo ser a principal finalidade da Educação. A concepção de Formação Humana adotada nesta pesquisa reflete, então, um caminhar junto ao indivíduo, apoiando-o no cuidado de suas múltiplas dimensões, para que, na condição de ser único, desenvolva suas potencialidades e desvele sentidos que o comprometam com um agir coerente consigo, com os outros e com o mundo (RÖHR, 2013).

Os trabalhos reunidos neste grupo foram desenvolvidos dentro da linha de pesquisa de Educação e Espiritualidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, o que aponta o interesse do núcleo em refletir e sobretudo atuar na promoção da Educação Emocional em um contexto formativo mais amplo. As pesquisas demarcam, explicitamente, a visão multidimensional do ser humano, compreendendo a Formação Humana como uma tentativa de integração dessas dimensões, em que a Educação Emocional toma parte do processo.

Mota (2010), em sua dissertação de mestrado, debruçou-se sobre o currículo PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) e o Treinamento ACE (Atenção plena e Concentração no Ensino), fazendo observações investigativas para verificar intervenções baseadas no PATHS, a prática pedagógica de uma professora participante do Treinamento

ACE e a prática pedagógica tradicional. Esse trabalho traz a seguinte concepção de Educação Emocional:

Educar a dimensão emocional quer dizer desenvolver a capacidade de discernimento, sem impedir o surgimento das emoções, mas, permitindo-se adquirir intimidade com elas, sabendo equilibrá-las às circunstâncias que surgem (MOTA, 2010, p. 35).

Durante o doutorado, Mota (2016) investigou a implementação do currículo PATHS na Associação Beneficente dos funcionários do grupo Allianz (ABA), em São Paulo, analisando os resultados formativos em grupos de crianças do ensino fundamental I e na prática docente dos educadores da ABA, ao longo de dois anos. Educação Emocional, nesse estudo, significa:

[...] [Propiciar] uma intimidade do ser humano sobre o próprio significado do que são as emoções em si, qual o sentido do surgimento das emoções na própria constituição humana, o que provoca determinadas reações, comportamentos e padrões emocionais, e, como estes refletem em seu agir no mundo (MOTA, 2016, p. 7).

Alves (2015), ao pesquisar os sentidos de Formação Humana na adolescência, procurou implementar e avaliar as repercussões formativas do Programa de Educação Emocional para a Prevenção da Violência (PEEPV), desenvolvido por educadores espanhóis, trazendo a seguinte compreensão de Educação Emocional:

Recurso para facilitar o desempenho das emoções, potencializar o sujeito para viver o cotidiano, refletindo as suas ações e se relacionando singular e comunitariamente de forma satisfatória, isto é, sentindo-se bem na convivência com o outro e consigo mesmo (ALVES, 2015, p. 75).

Por fim, Cordeiro (2012) dedicou-se à elaboração, implementação e testagem de um componente curricular voltado para formação humana de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. O estudo evidenciou a possibilidade de estímulo à Formação Humana dentro do ensino tradicional, pois, ao desenvolver conhecimento acerca de relações interpessoais, emoções, valores e virtudes, favoreceu a compreensão de questões interiores dos indivíduos, predispondo-os à tomada de decisões responsáveis. A autora descreveu Formação Humana como o esforço intencional para conscientização do(a) educando(a) sobre sua responsabilidade no processo de humanização, esperando despertar seu compromisso para enfrentar o desafio de integração de suas múltiplas dimensões, na busca aproximativa da plenitude.

O aluno é orientado a compreender o significado das emoções e a examinar como reage diante delas, para então passar a agir com mais consciência diante dos seus efeitos. A maneira como canalizamos a energia desencadeada por cada emoção pode dificultar ou facilitar uma prática regida por valores (CORDEIRO, 2012, p. 126).

A emoção nesses trabalhos é vista, não como objeto, mas como expressão da natureza e subjetividade humanas. A proposta é criar condições para que o indivíduo desenvolva consciência e compreensão emocionais (CASASSUS, 2009) que favoreçam o comprometimento consigo, com os outros e com o mundo.

Acreditamos, assim, que as emoções, como energias mobilizadoras, precisam estar integradas às demais dimensões humanas para desenvolver seu potencial transformador, oferecendo resistência às lógicas de assujeitamento e defendendo questões irrenunciáveis à integridade humana e ao todo maior do qual a humanidade faz parte.

5.1.2.3 Educação Emocional Híbrida

Também é possível uma forma híbrida nas propostas de Educação Emocional, quando congregam aspectos que caracterizam as categorias anteriores. Nesse sentido, consideram outras dimensões humanas e da realidade, fazendo oposição ao racionalismo e aproximando-se do pressuposto da multidimensionalidade da Formação Humana. Por outro lado, quando evidenciam essas dimensões sem considerá-las em relação ao todo complexo, distanciam-se da integralidade e aproximam-se da visão reducionista da lógica neoliberal.

O trabalho de Rodrigues (2018) é um exemplo de um deslocamento da centralidade da dimensão racional quando defende que as emoções prevalecem sobre a razão, estando na base do aprender, movendo os humanos e a vida e, dessa forma, pontua: “A constituição humana tem início nas emoções. Os seres humanos são movidos por sentimentos que se entrecruzam com a razão; todavia, o que prevalece são as emoções” (RODRIGUES, 2018, p. 24).

Sobre o processo pedagógico, a autora acredita que esse deve ser conduzido com amorosidade, centrado no diálogo, voltado para as múltiplas dimensões dos alunos e sensível às suas vivências, de forma a promover um diferencial à aprendizagem e contribuir para melhoria das relações sociais. Destaca que a afetividade no processo pedagógico é algo essencial à Formação Humana, não devendo os professores, na interação com os alunos, separar o cognitivo do afetivo.

De fato, considerar o afetivo é fundamental, mas Röhr (2013, p. 157) foi além dessa dimensão, quando anunciou que “[...] a tarefa educacional não se esgota na dimensão

intelectual de conhecimentos. Abrange também as ações, o lado afetivo, as posturas, as convicções e tudo o que as sustenta”. Nessa perspectiva, a esfera emocional é evidenciada, mas sem menção da necessidade de sua integração ao todo multidimensional.

A pesquisa vai sinalizar a importância da Educação Emocional na formação de professores, como meio de favorecer a amorosidade no processo educativo. Por outro lado, defende que o foco da tarefa pedagógica junto aos alunos deve ser a educação ambiental. Essa postura atende, em parte, a aspectos da Formação Humana, porém ao deixar de contemplar a conscientização e a compreensão emocionais dos alunos (CASASSUS, 2009), fundamental ao processo de individuação e autodeterminação, reduz o potencial de mobilização da afetividade a um objeto ou instrumento facilitador da aprendizagem e das relações sociais.

Corroborar-se com a ideia de que é essencial o estabelecimento de relações baseadas no amor, todavia as questões que ficam são: como compreender o mundo sem passar pela compreensão de si? Como melhorar as relações sociais e com o planeta sem passar pela relação consigo? Como contribuir para disseminação da lógica da interdependência em que partes se relacionam e formam um todo, que influencia todas as partes? Nesse sentido, como fazer professores e alunos se conscientizarem de que cuidar do todo é cuidar de si e vice-versa?

O trabalho de Ferreira (2011) quando afirma que “os afetos podem ser potencializadores ou despotencializadores, influenciando a forma de nos relacionarmos com o mundo, que pode variar desde a conformação e submissão à luta por transformações da condição imposta” (FERREIRA, 2011, p. 21) põe justamente em evidência o potencial mobilizador das emoções e seu papel no processo de autodeterminação do sujeito. A autora usa a abordagem de histórias de vida como proposta de formação para o conhecimento de si, uma alternativa para trabalhar as emoções de forma indireta, tratando-as como pistas e aprendendo sobre o universo emocional na concretude da vida, a partir das histórias de cada participante. O intrigante é que o conhecimento de si foi utilizado como instrumento para fortalecimento grupal, não sendo tratado como condição essencial ou ponto de partida para formação humana do sujeito e sem perspectiva de expandir a abrangência para além de um grupo.

Mesquita (2018), ao investigar como se dá a formação psicológica dos valores morais, defende uma educação de valores a ser conduzida pela escola, já que a base da valoração é emocional, contudo depende da intelectualização para evoluir. Acredita que:

[...] o desenvolvimento das emoções não passa por seu controle, mas pela sua verbalização, compreensão e elaboração psíquica. Mesmo assim, o que pode ser transformado não são as emoções em si, mas seu papel na vida psíquica e a quais fatos da vida social elas se ligam (MESQUITA, 2018, p. 85).

Esse autor criticou a Educação Emocional voltada para a administração das emoções e que serve ao controle de subjetividades, atribuindo, inclusive, essas características a vários programas em curso nos Estados Unidos e à proposta de avaliação de competências socioemocionais realizada pelo Instituto Ayrton Senna¹⁵, no Brasil. Além da crítica, o autor também ressaltou a importância de se disputar a Educação Emocional, para direcioná-la a fins políticos. A única ressalva que fazemos é a necessidade de correspondência desses fins a “[...] um ato de adesão, de comprometimento pessoal e incondicional, para lutar em prol da realização de fato da ideia” (RÖHR, 2013, p. 90). A orientação para fins políticos depende, também, de um trabalho de individuação, para uma transformação pessoal, que possa refletir um agir coerente no mundo em que transformações sociais sejam a consequência do desvelamento de sentidos.

Magali Ribeiro (2014), ao discutir a prática pedagógica do professor de Educação Física, defendeu a religação da formação técnica com a humana, sugerindo a inserção da aprendizagem emocional.

Pensar em uma educação voltada para a não fragmentação do conhecimento e repensar as práticas pedagógicas nas aulas de educação física escolar, pode contribuir na formação do ser humano. [...]. A aprendizagem emocional trata da capacidade do aluno identificar, selecionar, e poder utilizar-se das emoções em vários momentos da sua vida. Geralmente estamos preocupados em fazer com que nossos alunos aprendam apenas o que consideramos importante para a vida pública, esquecendo-nos de auxiliá-los para que também tenham uma formação emocional (RIBEIRO, 2014, p. 18).

Embora a autora tenha concebido a Formação Humana como um processo de compreensão de si, dos outros seres humanos e da sociedade, acabou por reduzir o seu escopo aos contornos da aprendizagem emocional, que traduziu apenas uma parte do caminho.

Diante dessas pontuações, a característica aglutinadora dessas pesquisas no grupo das híbridas foi o fato de abordarem temáticas fundamentais da realidade humana, mas sem considerá-las diante da complexidade e multidimensionalidade que lhe são inerentes, incorrendo no reducionismo característico do modelo neoliberal. Ao mesmo tempo,

¹⁵ Maiores informações: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/socioemocional-estudantes/>>

priorizaram uma formação voltada para a esfera pessoal, relacional e transpessoal, mas não de forma simultânea, o que acabou restringindo o potencial formativo humanizador.

Concluídas as análises, como primeiro destaque desse levantamento do Estado da Arte trazemos o crescimento do número de trabalhos sobre emoções no campo educacional. O mergulho nos estudos que discutiram emoções associadas à Formação Humana deflagrou que há um grande interesse dos pesquisadores pelo campo empírico, se valendo de abordagens e métodos alternativos que deflagraram uma pluralidade epistemológica sensível ao contexto. Ainda que algumas pesquisas tenham se utilizado de métodos mistos, nenhum pesquisador abriu mão de uma análise qualitativa.

A evolução do conhecimento sobre as emoções, num esforço empreendido para superação do racionalismo, deu origem a diferentes perspectivas de Educação Emocional. Dentre elas, uma que, partindo da experiência com as emoções, integrada às outras dimensões humanas, busca favorecer o desvelar de sentidos por parte do educando, capaz de gerar comprometimento para um amadurecimento emocional/humano e um agir autêntico/transformador. Trata-se de uma proposta de Educação Emocional ampliada, ancorada nos pressupostos da multidimensionalidade, integralidade e Formação Humana, que orienta o sujeito a lidar com as emoções de forma acolhedora, sentindo-as, compreendendo sua presença, interpretando suas mensagens, em profunda conexão com o sentido da vida, para orientação das ações numa perspectiva humanizada.

Realizado esse apanhado sobre a pesquisa educacional no campo da Educação Emocional para Formação Humana, seguiremos com a análise fenomenológica de uma experiência formativa balizada por esses pressupostos.

5.2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA FORMAÇÃO HUMANA EM RELATOS

Este item é o resultado de um exame minucioso dos exercícios reflexivos produzidos pelos sujeitos, ao longo de um semestre, como atividade das aulas do componente curricular de Relações Interpessoais Socioambientais do Curso de Gestão Ambiental do IFPE - Campus Recife.

A adoção da perspectiva fenomenológica para construção e análise dos dados nos levou a reduzir os relatos e transcrições a unidades de significados e regiões de sentido. Também foram enxertados elementos da observação participante, captados e registrados no diário de campo da pesquisadora durante os 18 encontros da disciplina, que aconteceram

semanalmente, com duração de duas horas e meia, permitindo expressão do percebido no contexto da experiência formativa.

Basear-se em relatos subjetivos de estudantes para delinear a estrutura de um fenômeno pode gerar questionamentos acerca das possibilidades de generalização dessas construções. Para dar conta dessa objeção, é importante lembrar que investigamos um fenômeno situado, no contexto de um processo pedagógico de Educação Emocional para Formação Humana, na intenção de compreender a experiência subjetiva dos(as) participantes. Nesse formato, o papel do(a) pesquisador(a) é de fundamental importância para a construção e interpretação dos dados, pois segundo Bicudo (2011c, p. 56):

A análise das descrições é uma operação que visa o sentido do dito buscado na totalidade do descrito nesse depoimento individual e os significados que o transcendem, uma vez que estão articulados às expressões culturais de sentidos percebidos e trabalhados pelos atos da consciência. Portanto, a análise fenomenológica da descrição não toma o descrito como um dado pragmático cujos significados já estariam ali contidos, mas percorre um trajeto pavimentado por chamadas constantes à atenção do que está sendo realizado pelo investigador.

Nesse caso, a construção de significados, a partir dos relatos, viabilizou uma compreensão progressiva da experiência vivida pelos estudantes, ancorada em uma busca rigorosa e orientada pela interrogação do estudo. O fio condutor que orientou o fluxo de nossas análises foi a sequência cronológica dos exercícios reflexivos, propostos ao longo da disciplina.

Após uma detalhada investigação, as unidades de significado com sentidos convergentes foram selecionadas, interpretadas e reunidas pela pesquisadora em quatro regiões de sentido, que buscaram expressar a essência do fenômeno investigado para o estabelecimento de um diálogo com o campo das pesquisas desenvolvidas na área. A primeira região, "Inconsciência Emocional Multidimensional" trouxe aspectos que influenciaram os(as) participantes sem que eles(as) se dessem conta. A segunda, "Experiência Relacional Multidimensional" refletiu as interações dos(as) mesmos(as) com os conteúdos da disciplina, consigo e com os(as) outros(as) nos diversos temas da vida. A terceira, "Consciência Emocional Multidimensional", traduziu a presença e o desenvolvimento de um sentir-pensar dos sujeitos em busca de integração. A quarta, "Compreensão Emocional Multidimensional", por fim, abarcou as transformações percebidas pelos(as) participantes, a partir da experiência formativa, que contribuíram para que os(as) mesmos(as) se ocupassem, não apenas de si, mas também do mundo. Seguimos, então, com o detalhamento de cada uma dessas regiões.

5.2.1 Inconsciência Emocional Multidimensional

O inconsciente é uma categoria bastante investigada, sobretudo do ponto de vista da psicologia. Jung¹⁶ (2008) foi um de seus principais estudiosos, trazendo uma noção complexa desse segmento, que contempla aspectos reprimidos na infância e tudo que é subliminal à consciência, constituindo fonte de seus futuros conteúdos (JUNG, 2008).

Nesse item, porém, abordaremos a inconsciência, do ponto de vista emocional, na condição de algo que permeia nossas vidas, em maior ou menor grau, representando aquilo que ignoramos, mas que, como Casassus (2009) aponta, nem por isso deixa de exercer influência sobre nós. É como se fossem os bastidores de um espetáculo, encobertos por uma cortina, ocultando movimentos que interferem de forma direta no rumo de uma apresentação. Envolve o que não percebemos sobre nossas emoções e suas inter-relações com outras dimensões, nossa multidimensionalidade, que dificilmente poderemos ter plena noção, pois “nem o esforço de uma vida inteira permite, para a própria pessoa, chegar a uma visão final, completa, conclusiva de si mesmo” (RÖHR, 2013, p. 143).

Acreditamos que a dificuldade de conscientização se dá, em primeiro lugar, porque somos seres inacabados, em permanente movimento de co-construção; e em segundo, porque a inconsciência também tem o papel de nos preservar, em alguns processos. A questão é que, inevitavelmente, acaba reforçando os automatismos, seja de origem biológica ou cultural. Esses padrões, que podem ser úteis em situações que exigem ações imediatas para a autopreservação, acabam sendo problemáticos, quando limitam nossa conduta, reduzindo nossa liberdade (RÖHR, 2013).

Ekman (2011, p. 82) vai chamar de “programas de afeto” os padrões, frutos da evolução e da aprendizagem, que conduzem nosso comportamento emocional de forma involuntária. Casassus (2009) vai denominar esse fenômeno de inconsciência emocional afirmando que, nessa perspectiva, não nos conectamos com nossas emoções, sendo reféns dos condicionamentos. “[...] Vivemos em desarmonia com quem realmente somos e tentamos viver de acordo com o ‘dever ser’ das programações culturais, a situação na qual nos instalamos é depressiva, pois bloqueamos o fluxo natural de nossa vitalidade.” (CASASSUS, 2009, p. 103). Nesse sentido, passaremos a considerar a inconsciência emocional em seus aspectos multidimensionais, fazendo jus ao entrelaçamento das teorias em que nos apoiamos e no campo investigado.

¹⁶ Psiquiatra e psicoterapeuta suíço, fundador da Psicologia Analítica.

Os significados emergentes construídos dentro dessa região de sentido nos trouxeram, assim, questões relacionadas à expressão dos indivíduos e às suas reações, influenciadas por um dado contexto. Casassus (2009, p. 103), ao abordar o tema da inconsciência, descrevendo o “ciclo das emoções vividas inconscientemente”, trouxe, justamente, como aspectos da experiência emocional: o condicionamento, a expressão e a reação. De forma análoga, os trechos destacados nos relatos nos levaram a agrupamentos de significados semelhantes às descritas pelo autor, o que justifica a semelhança das denominações que utilizaremos para nomear as sub-regiões da inconsciência, percebidas a partir da experiência multidimensional relatada pelos(as) participantes, as quais analisaremos a seguir.

5.2.1.1 Condicionamentos

Falar de condicionamento nos lembra que não existimos no vazio, ou seja, que estamos situados no tempo e no espaço e somos influenciados por esses aspectos. Situamos, então, os(as) participantes desta pesquisa, num contexto mais amplo, vivendo uma época marcada pela revolução tecnológica, que amplia as redes de comunicação e deflagra um mundo globalizado; pela racionalidade neoliberalista, que rege os homens segundo o princípio da concorrência; e pelo culto à razão, invisibilizando outros aspectos da condição humana. Apesar de estarmos cientes de que a Contemporaneidade é marcada por outras peculiaridades, nos limitaremos a comentar, brevemente, esses três aspectos, considerados relevantes para a pesquisa, como condições limitadoras.

É verdade que os avanços tecnológicos encurtaram distâncias, permitiram novas interações e uma maior circulação de informações, no entanto, percebemos que essa maior conectividade acabou aprisionando muitas pessoas às realidades virtuais, privando-as da riqueza das interações presenciais e trazendo impactos à saúde mental (SALES; COSTA; GAI, 2021). Ao mesmo tempo, a profusão de informações, que deveria servir a elucidar, promove uma distração concentrada que dificulta a organização, pelo indivíduo, dos inúmeros estímulos recebidos cotidianamente (ZUIN, 2013), desviando-os de questões fundamentais à sua integralidade. O mundo globalizado, que aposta na livre circulação de mercadorias, recursos e pessoas acaba se impondo, com grande força, sobre o local, que perde força e espaço (ANDRIOLI, 2020).

A racionalidade neoliberal, ao promover o individualismo entre os homens, gera, nos relacionamentos, atitudes de dominação e manipulação para o alcance de objetivos pessoais (QUINTAS, 2016). Nessa disputa por vantagens individuais, surgem as desigualdades e

injustiças sociais, em que testemunhamos maiorias vivendo com pouco e minorias vivendo com muito.

O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da "modernidade". Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16)

Nesse contexto, temos também a valorização da razão gerando um tensionamento com as outras dimensões humanas, buscando subjugar-las. A exemplo disso, ressaltamos a desvalorização da dimensão emocional, como bem pontua Casassus (2009, p. 197): “Por um lado, as emoções foram sistematicamente reprimidas e, por outro, sua importância foi sistematicamente minimizada.” (CASASSUS, 2009, p. 197). Essa realidade foi, inclusive, reconhecida na fala EII.US-38: “[...] *somos ensinados a lidar com as emoções de forma quase dogmática*”. De fato, a cultura condiciona, na medida em que impõe um conjunto de normas que deslegitimam impulsos internos, prejudicando a autenticidade e a autonomia dos indivíduos (CASASSUS, 2009).

Além desse amplo contexto, é preciso demarcar que os(as) participantes da pesquisa são residentes de um país de terceiro mundo, situado na América Latina, em uma metrópole litorânea, no nordeste brasileiro, estudando em uma instituição pública de formação tecnológica. Na seção “Campo empírico” já trouxemos aspectos relacionados, especificamente, ao IFPE, ao Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental e à turma selecionada para realização da pesquisa. Procuraremos, então, nesta seção, enfatizar circunstâncias específicas das realidades dos participantes, por meio de um diálogo com pontos selecionados em seus relatos.

Embora os sujeitos tenham frequentado a mesma instituição, curso e disciplina, apresentaram arcabouços multidimensionais diversos, decorrentes das particularidades inerentes ao seu estágio de vida, estrutura familiar, formação educacional, atuação profissional, condição financeira, estado físico, emocional, espiritual, entre outras especificidades. Essa distinção fica evidente quando percebemos, por exemplo, alguns(as) participantes vivenciando o papel exclusivo de estudante, dependendo financeiramente dos pais, enquanto outros acumulavam estudo e trabalho, para dar conta do papel de provedores(as) da família.

O grupo pesquisado, formado por 22 estudantes, contou com a participação de 13 mulheres e 9 homens. A presença marcante das mulheres em uma formação de nível superior, em uma instituição tecnológica, no turno da noite, reflete a superação de um quadro de desigualdade histórica, que vem mudando desde a década de 70, com o aumento do ingresso de mulheres no ensino superior, apesar das restrições e discriminações imputadas ao gênero em nossa sociedade (GONÇALVES; TERNOVOE, 2017).

Com faixa etária entre 18 e 59 anos, percebemos que “uma nova clientela aparece como resultado da abertura de oportunidades e escolhas por apostas mais elevadas em educação de um grupo que não pode ou não quis fazer essa escolha quando eram mais jovens ou retorna à universidade para fazer outra graduação ou pós-graduação.” (PICANÇO, 2016). Essa diversidade foi vista como um ponto favorável às ricas partilhas de saberes, mas com possibilidades reais de conflitos intergeracionais.

Muitos(as) dos(as) participantes eram naturais e residiam no Recife ou Região Metropolitana. Quanto ao estado civil, a maioria dos(as) estudantes declarou ser solteiro(a) e apenas uma pessoa indicou ter filho(a). Alguns(as) informaram que moravam com os pais, sendo esse, inclusive, um aspecto manifestado como um forte condicionante da autonomia, expresso na fala EI.US-109: “Às vezes faço o que as pessoas responsáveis pelo meu sustento mandam ou acreditam”.

A renda familiar declarada ficou entre um e dois salários mínimos, o que refletiu a vulnerabilidade econômica do grupo e todos os impactos que essa condição pode trazer. A falta de recursos financeiros se impõe como um fator comprometedor do cuidado com a saúde, em termos físicos, sensoriais, emocionais, mentais e/ou espirituais (RÖHR, 2013). O relato de um(a) estudante revelou como a iminência de sua demissão do emprego provocou uma ansiedade que passou a se manifestar em seu corpo:

Eu me preocupava muito com o que ia acontecer amanhã, me preocupava com as pessoas ao meu redor e esquecia de mim. Aí ficava ansioso, tal, adoecia, com problema de coluna e não foi coluna. Desmaiei por causa da coluna, a dor que eu tive. Fiz uma ultrassom, raio x e não acusou coluna. Tive que fazer uma ressonância [...], mas talvez o caso seja emocional. [...] O médico olhou e nada, né? Pode ser um espasmo muscular dado pela emoção, aí a reação do corpo é essa, né? Desligar para que você não sinta mais dor (EIV.US-8).

Todos(as) os(as) participantes haviam concluído, no mínimo, o Ensino Médio. Acreditamos que o fato de serem oriundos, principalmente, de escola pública, tem relação com o impulso dado pelas políticas educacionais de inclusão de estudantes com menores

chances de acesso ao Ensino Superior (AGUIAR NETO, 2019). O nível educacional alcançado pelos sujeitos demonstrou também um avanço em relação ao de seus pais, pois de acordo com informações disponíveis no cadastro discente de metade dos(as) participantes, apenas duas mães chegaram a se graduar.

Após essa breve análise sociodemográfica, apresentaremos alguns aspectos relatados e percebidos, pelos(as) próprios(as) estudantes, como condições limitadoras de sua existência. O excesso de demandas foi uma delas, como apontado na fala EIII.US-76: *“atualmente me sinto muito estressado pelo fato de estar cheio de obrigações e tarefas a serem cumpridas [...]”*. O fato é que vivemos numa sociedade que valoriza o desempenho e a vida passa a ser governada por uma lógica empresarial em que “um universo comercial cada vez mais complexo faz potencialmente de cada ato o resultado de uma coleta de informações e de uma deliberação que tomam tempo e exigem esforço” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 367). Esse volume de exigências, muitas vezes sem sentido, consome tanta atenção e energia do indivíduo a ponto de ameaçar o seu bem estar.

Em consequência disso, práticas de gestão, baseadas na eficiência, acabam exigindo dos indivíduos celeridade para dar conta das demandas, comprometendo seus momentos de pausa, como reconhecido na unidade EIII.US-67: *“Às vezes me acho muito acelerada no meu dia a dia e penso que tenho que parar um pouco, mas isso que percebo passa e eu continuo na correria”*. A falta de tempo foi, então, uma queixa recorrente dos(as) estudantes, impedindo-os(as) de olhar mais atentamente para si, para o outro e para o mundo.

O esquema trabalho e estudo também pareceu desafiador para os que acumulavam as duas funções, em virtude das horas de dedicação exigidas por ambas as atividades. *“[...] O problema é realmente o meu horário de trabalho/faculdade que impede de fazer qualquer tipo de atividade durante a semana”* (EI.US-122). A observação participante das aulas nos permitiu, inclusive, vislumbrar a difícil rotina de um dos estudantes, que sempre precisava sair um pouco antes do término dos encontros para dar conta de seu trabalho noturno. Nem mesmo os que tinham o privilégio de se dedicar exclusivamente aos estudos se sentiam menos aliviados: *“tem uma época que parece que professor se reúne pra dizer assim, vamos jogar trabalho e prova pra todo mundo de uma vez né?”* (EIV.US-20). De fato, esse modo de vida atribulado acaba permeando diversos temas de nossa existência, consumindo e desviando os indivíduos da tomada de consciência, que é a base para resistência e ação para transformação dessas realidades.

Embora as circunstâncias marcantes da vida dos(as) participantes tenham revelado inúmeras possibilidades, apresentamos aquelas que se tornaram evidentes ao nosso olhar.

Passemos, então, à abordagem e análise daquilo que percebemos como expressão a partir desse contexto.

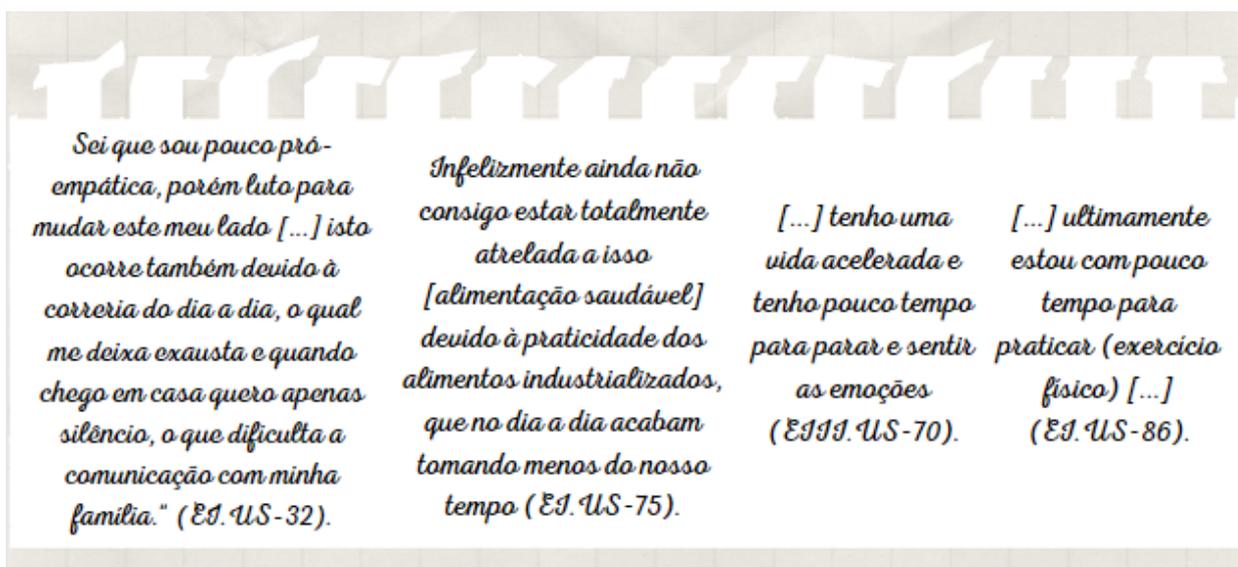
5.2.1.2 Expressões

As expressões revelaram como os condicionamentos citados e outras circunstâncias influenciaram as múltiplas dimensões dos sujeitos, impactando o corpo, a mente e suas crenças. Representou a subjetividade dos indivíduos dentro desse contexto. “É um plano ‘interior’ no qual se encontram o corpo e as ações linguísticas: o nomear e o julgar.”(CASASSUS, 2009, p. 105).

Neste panorama, percebemos como a vida corrida, povoada de demandas externas disputando a atenção dos(as) estudantes, contribuiu para a falta de contato com suas múltiplas dimensões. Foi evidenciado no relato EI.US-58, que *“ao longo das nossas vidas, se tornam tão comuns nossas sensações, que não percebemos o quanto isso é importante. [...] No decorrer dos anos, não damos mais o devido valor.”*. A desvalorização da intuição foi mencionada na unidade EIII.US-36: *“[...] sou meio intuitiva, embora algumas vezes não dou valor (importância) a este sentimento”*. Também foi reconhecida a falta de atenção consigo - *“[...] não me considero uma pessoa auto perceptiva, me sinto totalmente distraída”* EIII.US-35 - e com o entorno - *“não fico muito ligado nas coisas que acontecem ao meu redor”* (EIII.US-69). Essa falta de contato dos sujeitos com suas múltiplas dimensões (RÖHR, 2013) prejudicou o encontro consciente e compreensivo com a multidimensionalidade que permeava as relações estabelecidas consigo, com os outros e com o mundo, favorecendo o governo de suas ações por impulsos, hábitos e ideologias.

Esse modo de viver na contemporaneidade também produziu efeitos nos corpos, refletindo, de acordo com os(as) participantes, indisposição, cansaço, falta de flexibilidade, dores crônicas, ansiedade, depressão, entre outros distúrbios. Foram relatados impactos diretos na qualidade da alimentação, na disposição para realização de atividades físicas, na disponibilidade para interagir a até na permissão para sentir:

Figura 15 – Trechos de relatos sobre os impactos de uma rotina atribulada e acelerada

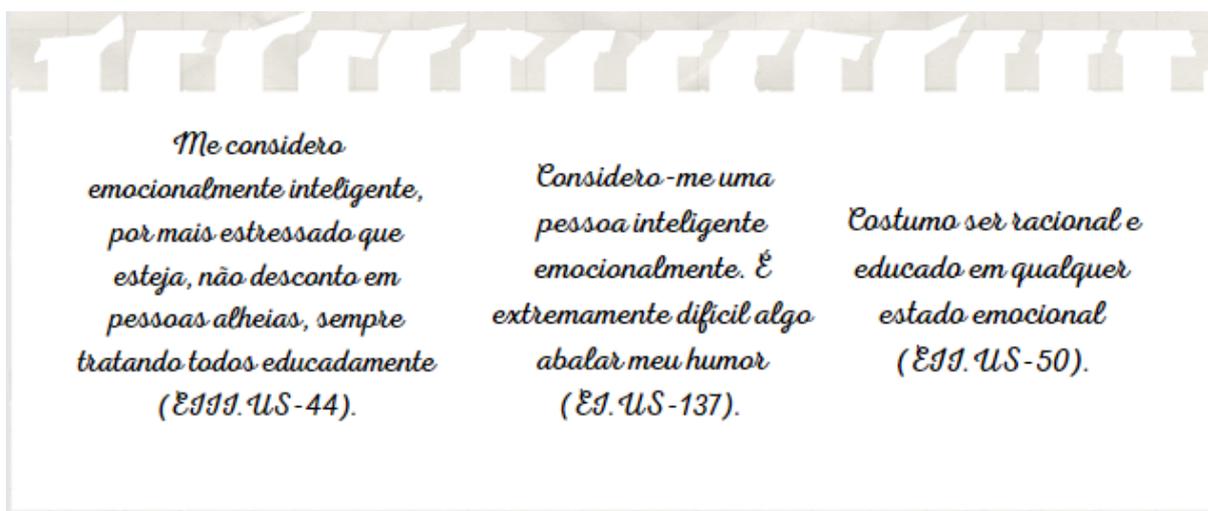


Fonte: a autora (2022)

No tocante à dimensão emocional, a dificuldade de perceber e entender as emoções, denominada por Casassus (2009) como o “ciclo das emoções vividas inconscientemente”, foi algo reconhecido por alguns(as) estudantes, como na fala EI.US-146: “Ao perceber as diferentes emoções que me influenciam, não costumo entendê-las ou percebê-las tão rapidamente”.

Outra forma de expressão dessa desconexão foi o desvelamento de uma insensibilidade emocional, como a do ser racional puro descrito por Casassus (2009, p. 37), “[...] preocupado consigo mesmo, mas, ao mesmo tempo, sem contato consigo mesmo. [...] É um ser ‘sem’ sentimentos. Sua vida acontece como se estivesse organizada apenas como um processo mental”. Apesar de alguns participantes terem atribuído a si essa insensibilidade, esse estado puro é impossível pois, segundo o autor, racionalidade e emocionalidade se entrelaçam. Esse aspecto, portanto, revelou a existência de uma couraça, em busca de uma blindagem frente aos efeitos desestabilizadores das emoções, o que, certamente, prejudicou a qualidade do sentir desses sujeitos. O mais preocupante é que essa ideia de “imunidade” emocional veio travestida de inteligência, como no construto de “inteligência emocional” em que inteligência e emoção são tidos como conceitos separados (POSSEBON, 2020). Nesse caso, com a razão, claramente, subjungando a emoção, conforme evidenciado nas declarações a seguir:

Figura 16 – Trechos de relatos sobre insensibilidade emocional



Fonte: a autora (2022)

O culto à racionalidade, tão presente em nossa sociedade, também impregnou a crença de alguns(as) participantes, manifestada em falas que enalteciam a dimensão mental como protagonista do ser:

Essa dimensão [mental] é a que causa mais sofrimento e alegrias, pois é com ela que tocamos a sinfonia da nossa vida. É ela que nos dá segurança, ela que controla nossos sentimentos, ela que nos dá a capacidade de acreditarmos em nós mesmos. Quando não estamos bem mentalmente não conseguimos seguir adiante com projetos e planos de vida (EI.US-67).

Essa superioridade atribuída à dimensão mental pode ter sido, inclusive, a base para julgamentos que reduziam a influência da dimensão emocional, como na fala EI.US-79: “[...] a minha dimensão emocional [está] bastante atrelada a tudo que me distancia do meu interior”. As emoções foram percebidas, inclusive, por alguns(as), sob o estigma da negatividade, sendo encaradas como perturbadoras do equilíbrio interno:

[...] até eu perceber e compreender a emoção não encaro com um ponto de visão positivo, mas após essa "onda" passar consigo lidar, em comunhão com meu interior e aceitando os diferentes campos de mudança em minha pessoa e busco agregar ao meu emocional, trazendo mais essa bagagem (EI.US-117).

Interessante notar, que determinadas emoções foram vítimas de maiores preconceitos do que outras, a exemplo da raiva: “Algumas emoções nos atrapalham em atividades habituais, pois nos privam de racionalidade lógica, como é o caso da raiva” (EII.US-1). Casassus (2009) explicou que quando os condicionamentos culturais e ideológicos classificam

uma emoção como negativa, é muito provável que a mesma seja rechaçada e reprimida pelos indivíduos.

Reconhecemos que a inconsciência faz parte da condição humana, pois nossa experiência é limitada, dessa forma, difícil seria, para nós, concebermos uma consciência plena. “[...] Nossa consciência atual é uma expressão limitada da consciência que, em si, é a consciência do todo, e que ela não é nossa, mas que participamos dela” (CASASSUS, 2009, p. 83).

Essa expressão limitada da consciência é o que Jung (2008) denominou de “consciência do eu”, ao passo que a consciência do todo concebeu como o “inconsciente”. Nessa perspectiva distinguiu o inconsciente pessoal, formado pelas aquisições decorrentes das vivências do indivíduo, e o inconsciente coletivo, camada mais profunda, constituída por fatores humanos fundamentais que contribuem para a ampliação da personalidade.

[...] quanto mais conscientes nos tornamos de nós mesmos através do autoconhecimento, atuando conseqüentemente, tanto mais se reduzirá a camada do inconsciente pessoal que recobre o inconsciente coletivo. Desta forma, vai emergindo uma consciência livre do mundo mesquinho, susceptível e pessoal do eu, aberta para a livre participação de um mundo mais amplo de interesses objetivos. Essa consciência ampliada não é mais aquele novelo egoísta de desejos, temores, esperanças e ambições de caráter pessoal, que sempre deve ser compensado ou corrigido por contratendências inconscientes; tornar-se-á uma função de relação com o mundo de objetos, colocando o indivíduo numa comunhão incondicional, obrigatória e indissolúvel com o mundo (JUNG, 2008, p. 71).

Acreditamos, assim, que os limites da consciência podem e precisam ser ultrapassados, pois o sujeito consciente tem maiores condições de transformar aspectos da sua realidade. Também pensamos ser importante respeitar o ritmo dos movimentos de retração e expansão de cada indivíduo, já que a atenção ao momento presente necessita também de momentos de relaxamento.

As expressões de inconsciência, dentro desse contexto, manifestaram-se, portanto, ao nosso ver, principalmente, pela dificuldade de contato multidimensional dos indivíduos com o seu mundo interior e exterior, o que comprometeu a esfera do cuidar, afetando sua saúde e bem estar. Por outro lado, os julgamentos que exaltaram a dimensão mental e diminuíram as outras dimensões também foram outro aspecto marcante dessa sub-região de sentido. “Essa expressão é uma reação condicionada e programada pela cultura e, assim, nossa ação será uma reação condicionada” (CASASSUS, 2009, p. 109). Passemos, então, às ações

desencadeadas por esses condicionamentos e expressões, que materializaram o ser multidimensional.

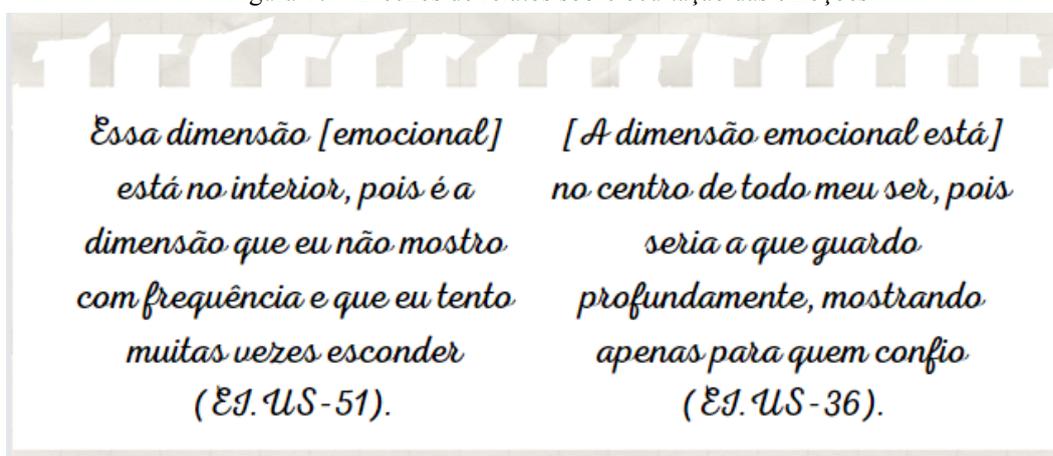
5.2.1.3 Reações

Nesse item nos deparamos com os atos relatados pelos indivíduos, decorrentes das condições e das repercussões subjetivas em seu ser. No esteio dessa sociedade guiada pela racionalidade, como já mencionamos, percebemos um agir que ignora, rechaça ou busca controlar a expressão das emoções que se manifesta através das múltiplas dimensões do ser (RÖHR, 2013).

Observamos, assim, nos relatos, principalmente, descrições de reações que visam frear a emoção que está em marcha, ancorada numa crença que: “[...] entendendo o que acontece e o que sentimos, aprendemos a monitorar e controlar nossas emoções” (EII.US-2). Seguindo essa lógica, outras práticas também foram citadas: “[...] as emoções, sejam elas quais forem, agradáveis ou não, podemos controlá-las de forma ampla e com práticas simples como o controle da respiração e da meditação [...].” (EII.US-45).

Nesse ponto, observamos que, independente da forma, o objetivo acabou sendo o de dominar o fluxo emocional. Refletiu, de certa forma, uma reação condicionada pelo nosso sistema normativo cultural que nega, se opõe e reprime as emoções (CASASSUS, 2009). O enraizamento da lógica empresarial no campo emocional agravou a situação, na medida em que produziu um modelo de gestão das emoções, configurando mais uma estratégia de manejo dessa dimensão humana. Por outro lado, também notamos discursos que apontaram uma necessidade de camuflagem do universo emocional:

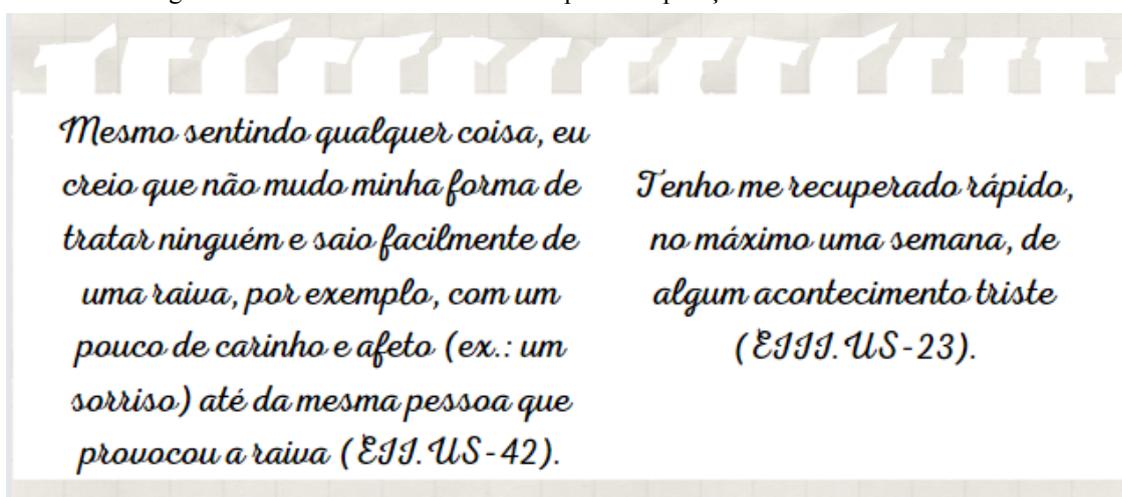
Figura 17 – Trechos de relatos sobre ocultação das emoções



Fonte: a autora (2022)

A atitude de ocultação pode estar relacionada com uma percepção cultural de vulnerabilidade, na medida em que expor sentimentos, fraquezas e sofrimentos, pode ser encarado como algo vergonhoso e humilhante (BRAZ, 2018). Um dos sujeitos, inclusive, sinaliza isso: “*em um mundo de correria intensa, somos ensinados a esconder nossos sentimentos e seguirmos fortes, pois não há tempo para falar de nossas fraquezas (EII.US-22)*”. Notamos, então, a urgência de alguns(as) participantes em se desvencilharem de seus sentimentos, compartilhando como se recuperavam rapidamente de seus efeitos. O pronto restabelecimento acabou sendo exibido como uma vantagem:

Figura 18 – Trechos de relatos sobre rápida recuperação dos efeitos emocionais



Fonte: a autora (2022)

Acreditamos que a negação da emoção, para além da percepção de vulnerabilidade, também se deu por ela ser essa força impulsionadora, que deixa a razão de fora, num primeiro instante (EKMAN, 2011). Muitos relatos trouxeram desabafos nesse sentido, apontando reações energizadas pela raiva e pelo medo.

“A raiva surge da restrição, tal como na interpretação de que os planos da pessoa ou o seu bem-estar possam sofrer interferência de alguma força externa [...]” (REEVE, 2005, p. 198) e ainda, segundo o autor, é a emoção que costuma surgir com mais frequência em descrições de experiências emocionais. Assim, nas falas dos sujeitos, houve, justamente, um reconhecimento de um agir raivoso, principalmente, diante de frustrações, sofrimentos, desprezo, traição, afrontas à ideologia e da raiva injustificada do(a) outro(a).

“O medo é uma reação emocional que surge a partir da interpretação da pessoa de que a situação que ela enfrenta é perigosa e uma ameaça ao seu próprio bem-estar.” (REEVE, 2005, p. 198). Nas declarações dos(as) participantes, o medo se expressou num agir contido

pela timidez, desconfiança e receio do julgamento alheio, provocando atitudes de procrastinação, além de dificuldades de experimentar o novo, de socializar-se e de comunicar-se em público.

Esses desconfortos costumam surgir como expressão de desarmonias e bloqueios em nossas dimensões, exigindo atenção e cuidado, ancorados no reconhecimento da importância de cada uma e da interdependência que as entrelaça (RÖHR, 2011). Apesar disso, o que podemos perceber é que, para alguns(as), a alternativa encontrada para lidar com esses efeitos, foi entrar numa vibração de energia positiva, que acalma e distancia os problemas: *“Eu costumo manter minhas emoções boas. Procuo sempre pensar positivo. Prefiro estar com pessoas positivas [...]” (EI.US-155)*. Esse tipo de atitude é perigosa e já vem sendo estudada, sob a denominação de “positividade tóxica” (BBC NEWS BRASIL, 2020). Traduzem atitudes de negação da dor e do sofrimento, decorrentes de uma postura que oscila da ingenuidade à alienação diante da vida. A busca indiscriminada pelo lado bom das coisas, encobre desconfortos e revela um conformismo que impede o tensionamento por mudanças de situações desafiadoras. Importante se faz demarcar que essa positividade é diferente da “confiança no Ser” (RÖHR, 2013) em que o indivíduo opta existencialmente por confiar, assumindo uma desconfiança crítica diante de experiências difíceis, mas expressa esperança, a partir do sentido fundante da vida, que impulsiona iniciativas por transformações da realidade.

Nessa região de sentido, evidenciamos condicionamentos, expressões e ações decorrentes do estado de inconsciência dos(as) participantes. Características sociais, econômicas, políticas, etárias, de gênero, entre outras, interferiram na liberdade dos sujeitos, na medida em que comprometeram o contato e cuidado das dimensões básicas em cada um desses temas, produzindo mal-estar, crenças preconceituosas e um agir oscilando de passivo a racional controlador. Sendo a inconsciência constitutiva da natureza humana, reconhecemos que essa não poderia ficar de fora da experiência formativa. No entanto, percebemos, também, uma busca intencional da educadora, durante os encontros com os educandos(as), em reduzir os níveis de inconsciência, por meio das relações, tema da segunda região de sentido que abordaremos a seguir.

5.2.2 Experiência Relacional Multidimensional

Apesar dos cenários preocupantes apresentados na região anterior, também foi possível perceber, através de algumas falas, que alguns(as) participantes já haviam iniciado um caminho de conscientização em torno de algumas dimensões. Isso nos fez vislumbrar a

riqueza das trocas e partilhas realizadas ao longo da experiência formativa, justamente por essa distinção de níveis de consciência entre os sujeitos.

Sendo assim, essa região de sentido veio agregar aspectos dos encontros estabelecidos pelos(as) participantes dentro de sala de aula - com a educadora, conteúdos da disciplina e participantes - mas também fora dela, envolvendo o arcabouço de relações dos(as) estudantes consigo, com os outros e com o meio.

Vivemos nesses dois espaços, buscando e construindo vínculos e intimidade e nos separando, marcando as diferenças, com todo o conflito que isso faz surgir. É com a tensão constante entre o meu e o teu, o próprio e o alheio, o semelhante e o diferente, as distâncias e as proximidades, o certo e o inesperado, que se articulam e se desenvolvem as relações humanas. (CASASSUS, 2009, p. 122).

De acordo com o relato EIII.US-80: “[...] *O componente de relações interpessoais busca, de fato, reconhecer relações intrapessoais e analisá-las, a fim de melhorar e preservar as relações interpessoais [...]*”. É nesse sentido que encaramos o conjunto de relações de um indivíduo, como um pulsar, numa alternância entre introspecção e expansão, termos, que deram nome aos subtópicos dessa região de sentido, a qual discorreremos a seguir.

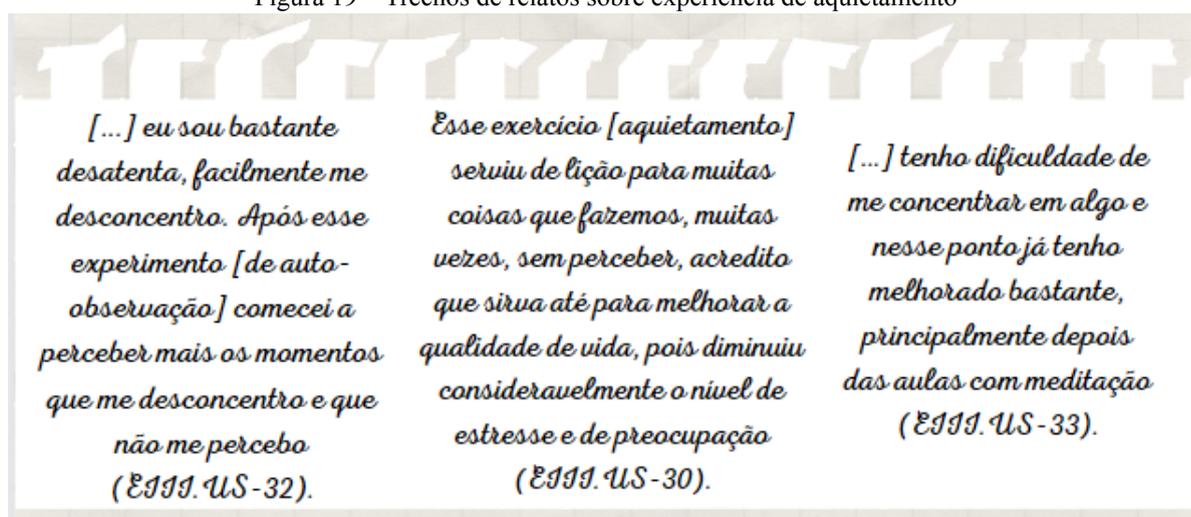
5.2.2.1 Introspecção

O termo introspecção remete a “observação e descrição por determinada pessoa de suas experiências e seus padrões de comportamento” (INTROSPECÇÃO, 2022). Casassus (2022) foi mais profundo ao trazê-la como uma forma intuitiva de pensar sobre si mesmo. Esse movimento de recolhimento foi bastante incentivado pela educadora, ao longo da disciplina, através de práticas de contato consigo:

No início dos encontros costumamos fazer o momento de quietamento, através da meditação, não só para desacelerar o ritmo e relaxar as tensões, mas, principalmente, para favorecer a auto-observação e nos trazer para o momento presente (Diário da pesquisadora, 25/03/2019).

Esse ritual, seguido a cada aula, sempre que possível, oferecia uma pausa no dia e, ao mesmo tempo, favorecia a experimentação do estranho para os que nunca haviam praticado o quietamento e a auto-observação. O cultivo desse hábito foi um importante recurso de estabilização e de conexão para aqueles que encontraram sentido na prática, como destacado abaixo:

Figura 19 – Trechos de relatos sobre experiência de aquietamento



Fonte: a autora (2022).

A prática de meditação da plena atenção focada na respiração é um recurso bastante utilizado pelos budistas para dissipar pensamentos perturbadores e acalmar a mente. É um recurso temporário, que não muda a mente, mas alivia a agitação e traz nossa atenção para o momento presente (EKMAN; LAMA, 2008).

Não podemos deixar de pontuar que a lógica neoliberal também capturou essa prática e, a partir de uma abordagem mercadológica, do tipo *fast food*, produziu o fenômeno “*McMindfulness*”, reduzindo “a amplitude e a profundidade, tanto do processo, como do sentido que a prática possui em sua origem. Isso, no intuito de tornar o método palatável à lógica utilitarista e mecanicista que permeia as várias áreas de nossa vida” (RIBEIRO, 2019, p.147). Essa proposta, ancorada principalmente no treinamento mental (SAMIENTO BOLANOS, 2018) e largamente disseminada através dos pacotes de *coaching* emocional-existencial-salvacionista, na verdade, busca o controle de subjetividades, pois envolve os indivíduos num clima de positividade para desviá-los dos incômodos e torná-los dóceis, a fim de que não ofereçam resistência ao sistema orientado pelo ideal produtivista.

Contrapondo essa perspectiva, defendemos a meditação como prática potencializadora dos processos de educação emocional, pois é capaz de promover integração corpo e mente, abrindo espaço para que possamos acessar outras dimensões, perceber aspectos internos/externos de nosso ser, suas interconexões, além interdependência com outros seres. Trazer a atenção para o momento presente é fundamental para liberar a mente de seus condicionamentos, contribuindo para a ampliação de processos de cuidado e humanização (RIBEIRO, 2019).

No caso da nossa pesquisa, a docente utiliza momentos de “aquietamento”, entre 5 e 10 minutos, de acordo com a aceitação da turma, como uma introdução a uma das dimensões do processo meditativo. Isto se dá em virtude do curto tempo de aula e do semestre letivo para aprofundamento deste processo, como também no sentido de respeitar a individualidade dos(as) estudantes que podem, no uso da sua liberdade de escolha, não aderir a tal prática, considerando que a meditação, para muitos(as), está ligada a práticas religiosas oriundas de vertentes do Budismo.

Embora alguns(as) participantes tenham reconhecido os benefícios do aquietamento e da auto-observação, outros(as) relataram as dificuldades que passaram para o estabelecimento de sua prática. Ekman (2008) já havia nos apontado que o cultivo da conscientização exige, não só conhecimento, mas, principalmente, prática para sua incorporação. Dessa forma, percebemos que para criar as condições necessárias ao aquietamento é preciso esforço, persistência e apoio, já que inúmeras demandas externas costumam sequestrar nossa atenção. Essa dificuldade foi bem ilustrada pela fala EIII.US-31:

[...] Nos primeiros dias confesso que foi bastante difícil, por exemplo, ao sentar para tentar meditar, em menos de dois minutos dava vontade de pegar o celular ou quando ligava o notebook para estudar, em pouco tempo, já queria entrar no youtube ou netflix ou até mesmo quando ia ler um texto, debaixo de uma árvore, ficava lendo e relendo uma palavra sem entender nada ou até mesmo ficava com dor de cabeça.

Esse tipo de dificuldade foi, inclusive, experienciada pela própria pesquisadora, que em meio a várias tentativas de meditação, escreveu o seguinte relato em seu diário:

Sobre a prática de meditação, que tanto defendemos no escopo da Educação Emocional, surge uma reflexão sobre minha dificuldade de manter a regularidade. Tentei praticar, inicialmente por conta própria, inserindo na rotina para que se tornasse um hábito diário. Busquei fortalecer a prática, que estava esmorecendo, participando de grupos de meditação, mas a verdade é que o modelo de sentar em uma postura específica, fechar os olhos e passar um tempo buscando contato consigo me trazia mais aflição do que conexão. A explicação que encontrei é que crescer na cultura da produtividade e da eficiência deixam marcas difíceis de apagar. Quando se tem tantas coisas para dar conta, é difícil se permitir aquietar, pois a sensação de estar perdendo tempo vem muito forte. Encontrei então uma alternativa que atendeu às minhas necessidades, associando meditação ao movimento. Passei, então, a meditar caminhando, correndo, praticando exercícios físicos, realizando trabalhos manuais, atividades domésticas ou operacionais. Dessa forma, passei a dar conta do que precisava ser feito, ao mesmo tempo em que observava meu corpo, meus sentimentos, meus pensamentos. É o ideal? Não sei. Mas é o que consigo hoje. Sigo tentando abrir espaço para a meditação, mas sempre atenta aos sinais de

desconforto, para que seja uma prática com sentido. (Diário da pesquisadora, 27/05/2019)

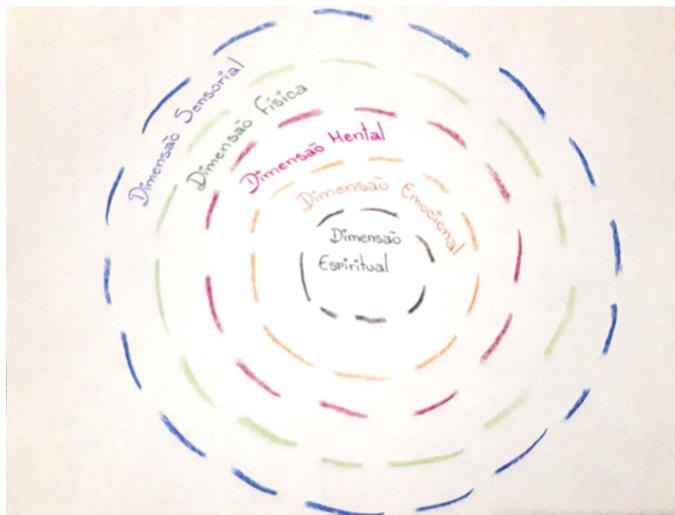
A dificuldade de concentração na respiração durante a meditação, segundo Ekman (2008), acontece por se tratar de um processo automático que, naturalmente, dispensa nossa atenção. Acreditamos, porém, que a nossa constituição multidimensional (RÖHR, 2012, 2013) faz com que outros fatores, além dos físicos-biológicos, interfiram em nossa concentração. Apesar dos obstáculos, o esforço para o estabelecimento do hábito de meditar com base na respiração é sempre válido, já que, segundo Ekman (2008), essa prática favorece a formação de novas conexões neurais, ampliando a sensibilidade para o que nos acontece de forma inconsciente. “Se desenvolvermos a habilidade de se concentrar na respiração por períodos cada vez mais longos, essa habilidade desenvolvida beneficiará as emoções, porque nossas emoções são também automáticas.” (EKMAN; LAMA, 2008, p. 86). Acreditamos que se abrir à experiência da prática é importante, dentro das possibilidades de cada contexto de vida, sabendo que o comprometimento com ela vai depender do encontro de sentido pelo sujeito a partir da experiência.

Além do aquietamento e da meditação, a educadora também compartilhou, durante a disciplina, a concepção de ser humano multidimensional (RÖHR, 2012) e sua relação com o campo das emoções, como expresso por um(a) dos(as) participantes no trecho EIII.US-85:

Outro ponto apresentado nas aulas foram as dimensões do ser, que são elas: mental, física, sensorial, emocional e espiritual. Sendo o entendimento delas de extrema importância para que possamos entender o que acontece e o que desencadeia as nossas emoções. Todas essas dimensões estão ligadas entre si por ordem de proximidade e todas são totalmente ativas em nosso dia a dia e através dessas os sentimentos são aflorados.

A apresentação da Teoria da Multidimensionalidade (RÖHR, 2012) se deu através de uma dinâmica em que a professora discorreu sobre as dimensões básicas e suas definições, apresentou os círculos circunscritos do diagrama das múltiplas dimensões do ser (*Ibid.*, p. 16) e explicou a lógica do esmaecimento da cor e das linhas pontilhadas da figura. Na sequência, por meio de um exercício de percepção sobre a constituição do ser humano, solicitou aos(as) estudantes que distribuíssem as dimensões nos círculos, de acordo com o que considerassem mais coerente. A título de exemplo, oferecemos um desenho produzido por um dos sujeitos:

Figura 20 - Distribuição das dimensões humanas básicas realizada por estudante



Fonte: a autora (2021)

A Teoria da Multidimensionalidade, inclusive, foi bastante apreciada por um(a) dos participantes, como apontado na fala EI.US-68: *“Foi um dos textos [as cinco dimensões básicas do ser] que eu considere de maior impacto e profundidade, pois nos remete a analisar vários aspectos do nosso existir”*.

Compreendemos que, essa perspectiva, além de situar os indivíduos como seres multifacetados, nos permitiu enxergar a própria emoção como um fenômeno de múltiplas dimensões, justamente por ser atravessada por nossas dimensões básicas e transversais (RÖHR, 2013). Reeve (2005) vem corroborar quando aponta que emoção envolve sentimentos, excitação corporal, senso de propósito e comunicações não verbais, sendo marcada por aspectos biológicos, cognitivos e socioculturais.

Sair da perspectiva de homem racional para homem multidimensional é desvelar toda a complexidade que envolve o ser humano. Nesse sentido, os recursos pedagógicos adotados nos encontros - exposição oral, dinâmicas, debates, rodas de conversa e material de apoio - buscaram sensibilizar e estimular práticas de auto-observação ancoradas no esteio dessa multidimensionalidade. Encaramos como uma tentativa de ajudar os participantes a saírem dos automatismos, trazendo o foco para o presente e para a autopercepção em relação à multiplicidade de dimensões que os constituem.

A observação participante nos permitiu testemunhar, durante os encontros, esforços criativos por parte da educadora para afetar os(as) educandos(as). Na temática alimentar, por exemplo, vislumbrou, com a indicação do documentário *“Muito além do peso”* (MARIA FARINHA FILMES, 2013), uma oportunidade de unir o interesse das pessoas por filmes com

informação de qualidade para o cuidado com a dimensão física. Demonstrou sensibilidade nas rodas de conversa ao comentar sobre hábitos alimentares prejudiciais, presentes no cotidiano dos(as) estudantes, como a batatinha frita da parada de ônibus ou o biscoito “treloso” nos intervalos das aulas, buscando gerar identificação e favorecer o encontro de sentido por eles(as). O depoimento de um(a) dos(as) estudantes demonstrou como foi tocado(a) e que medidas tomou para mudar certos hábitos alimentares: “[...] com essa dinâmica [sobre alimentação] pude me policiar melhor e buscar outras alternativas nas vezes em que o dia estava bastante corrido como, por exemplo, passei a levar frutas e lanches saudáveis na bolsa” (EI.US-80).

No âmbito da atenção, a educadora incentivou o compartilhamento de sugestões entre os(as) participantes que favorecessem o foco durante a realização das atividades, para resistir aos estímulos externos das mídias, tecnologias, mundo virtual e redes sociais. Um dos sujeitos, ao perceber-se mais atento, relatou:

Ao final de duas semanas percebi que minha atenção melhorou consideravelmente, quando eu ia estudar buscava, ao máximo, focar no aprendizado, tentava só abrir os sites necessários e a cada 30 minutos dava uma pausa. Quanto a ler ao ar livre, dei enfoque máximo ao que estava lendo, mas sem me privar de escutar os pássaros ou o vento e quanto à meditação, tentei eliminar os pensamentos aleatórios, ou seja, tentava ocupar minha mente em torno do meu corpo, ainda assim, vinham pensamentos, mas eles eram passageiros (EIII.US-29).

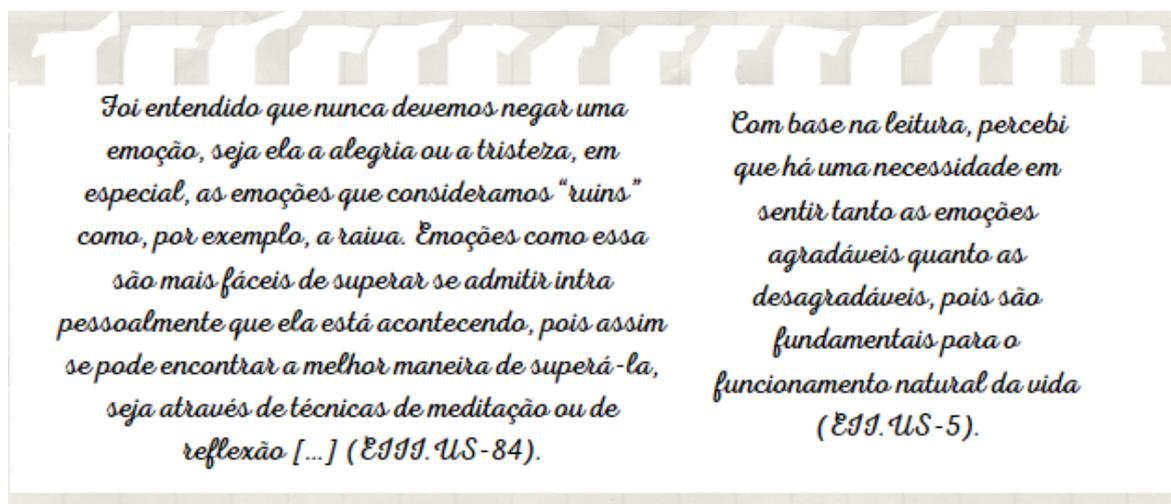
Apesar dos avanços, é importante destacar, também, as dificuldades inerentes ao processo, como um(a) estudante relatou: “Encontrei dificuldade em fechar abas, pois deixo-as abertas para lê-las depois, se eu salvá-las eu esqueço. Passei então a abrir uma janela em separado para concentrar o que preciso para a tarefa” (EIII.US-56).

No campo das emoções, Casassus (2009) destaca, justamente, que para conhecer e agir no mundo emocional é preciso, além de estar aberto, estar atento. É fundamental estar e ficar na experiência, estar presente no aqui e agora, entrando em contato e percebendo o que se passa consigo. “Conhecer o espaço emocional próprio e o espaço compartilhado é um passo necessário, anterior a qualquer intenção de transformação” (CASASSUS, 2009, p. 140). Acreditamos que esse contato, mesmo que partindo da dimensão emocional, nos aproxima de nossa multidimensionalidade, na medida em que emoções influenciam e são influenciadas pelas outras dimensões.

Os textos trabalhados durante a disciplina buscaram, também, valorizar o sentir e a aceitação das emoções emergentes, atuando para abertura ao universo emocional, favorecendo

a desconstrução de preconceitos e a redução de julgamentos, como destacado nos relatos a seguir:

Figura 21 – Trechos de relatos sobre aceitação das emoções



Fonte: a autora (2022)

Viver as emoções de forma consciente passa, indubitavelmente, pela sua aceitação. Segundo Casassus (2009) é preciso acolher sua experiência sem tentar mudá-la. “Um ser ‘verdadeiro’ é o que está em contato permanente, enquanto um ser encouraçado com um falso eu não tem acesso a sua experiência e não tem acesso à experiência do outro” (CASASSUS, 2009, p. 120). É comum rechaçarmos emoções desencadeadas por experiências não prazerosas, seja porque são desagradáveis, seja porque, somos ensinados, desde crianças, a reprimir certas emoções, o que vai limitando nossa capacidade de sentir e expressar-se emocionalmente (CASASSUS, 2009). O desafio reside, então, em fortalecer a consciência para perceber o que nos afasta dessas experiências e recuperar a capacidade de conexão, aceitando as emoções tais como são, uma expressão de nossa multidimensionalidade, promovendo as transformações necessárias a partir das necessidades que elas sinalizam.

O olhar para si, trabalhado em sala de aula, foi uma preparação para sua execução fora dela. A adoção de exercícios de auto-observação e reflexão, no contexto da vida cotidiana, foi o meio avaliativo adotado, com a expectativa de abrir espaço na vida dos(as) participantes para entrarem em contato consigo e ampliarem sua percepção sobre impulsos, sentimentos e ações. Os efeitos dessa prática, no campo das emoções, foi reconhecido, como exposto no trecho abaixo:

[...] passei a praticar, durante o fim de semana, a minha sensibilidade ao meu próprio sentimento e valorizar o bem-estar emocional, agindo de forma que, antes de entrar numa situação em que me desgastasse

psicologicamente, eu apenas parava de continuar o que estava sendo desgastante para mim naquele momento e retomava uma outra hora, que eu estivesse melhor preparada para continuar. Fazendo, assim, com que eu não me excedesse a este ponto de fragilidade emocional e perceber o que aquilo naquele momento estava gerando em mim (EII.US-16).

O incentivo de conexão consigo teve o intuito de favorecer, inicialmente, o sentir, mas também buscou promover reflexões e atitudes coerentes com esse campo. Nesse sentido, um agir autêntico depende de um refletir conectado com a fonte pessoal de vitalidade e não exclusivamente com as normas ditadas por uma ideologia (CASASSUS, 2009). Para Rôhr (2007), a autenticidade vem da ligação incondicional do sujeito com um sentido, que permite a realização de sua humanidade numa atitude autêntica consigo. Os dois autores defendem, assim, uma coerência entre o sentir, o pensar e o agir, refutando ideologias e dogmas que afastam o sujeito de si mesmo.

Percebemos várias iniciativas práticas, nas descrições dos sujeitos, que ilustraram a busca pela integração dos sentimentos, como: a manutenção do foco no presente; o silenciamento de ruídos externos; o afastamento temporário das pessoas ou situações desestabilizadoras; a aceitação das emoções; a ressignificação das situações, dentre outras. A abertura ao campo emocional foi notada, na medida em que identificamos, nos relatos, posturas de reconhecimento e validação dos sentimentos, como demonstrado a seguir:

[...] passei a cultivar as emoções que permitem um bem-estar e uma tranquilidade para não agir compulsivamente, por exemplo, ao estar diante de toda e qualquer situação, passei a tratar os fatos com serenidade, deixei de fugir das minhas próprias emoções, como forma de esquecer por tudo que estivesse passando, passando a compreender todas as emoções que eu sentia, como forma de melhor compreender as emoções como de fato sendo importantes para fazer com que eu supere qualquer evento que venha acontecer (EIII.US-14).

A grande ressalva que fazemos é sobre a necessidade de uma condução e orientação cuidadosa para que a busca pelo bem estar não signifique passividade ou omissão, principalmente diante de situações de subalternização, por exemplo. Nesse caso, emoções que provocam desconforto precisam ser olhadas, não só do ponto de vista particular, mas, também, dentro de um contexto social. Diante de realidades que buscam subjugar os indivíduos, é fundamental transformar emoções em indignação, para mobilizar pessoas a oferecerem resistência e criarem novas realidades (FREITAS, 2020). Dito isto, passaremos a análise das dinâmicas de um sujeito que também se expande e realiza trocas através da convivência.

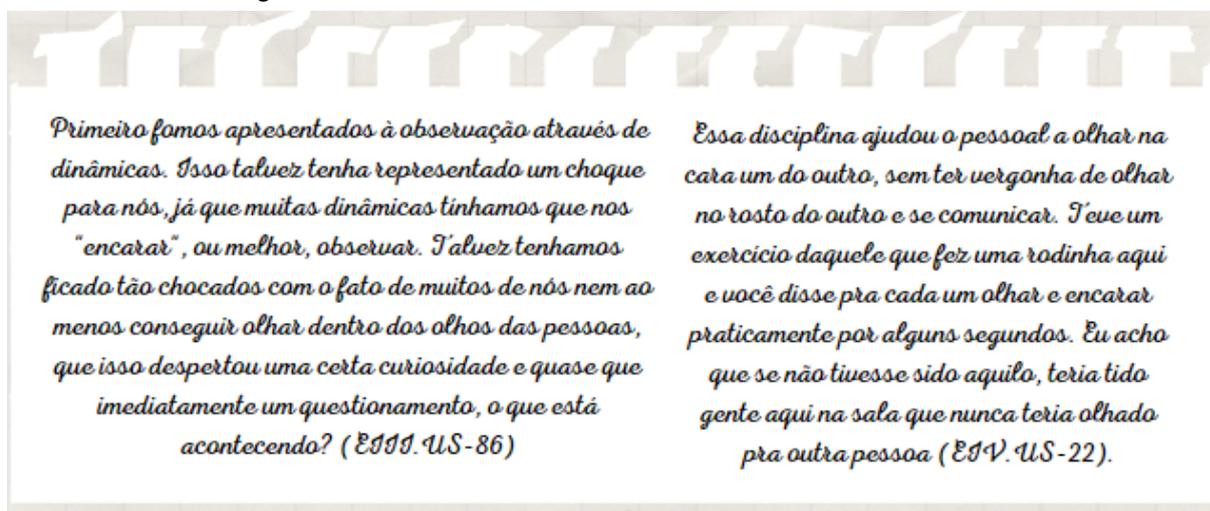
5.2.2.2 Expansão

O movimento de expansão, com o sentido de ir ao encontro e estabelecer contato com o que parece estar fora de nós, também foi trabalhado ao longo da disciplina. Reunimos nessa sub-região, aspectos de uma sintonização com o outro e com o clima emocional em diversas situações, tanto em sala de aula, quanto fora dela.

Durante os encontros da disciplina, a educadora buscou, de início, aproximar os sujeitos por meio de atividades de observação e escuta. Esse reconhecimento da presença do outro foi importante para a integração dos(as) estudantes, que estavam se conhecendo naquele primeiro período. Por outro lado, a principal contribuição se deu por ser essa uma forma de resistência ao modo de vida autocentrado, que nos isola e nos faz perder a noção da intersubjetividade. (Diário da pesquisadora, 05/03/2022)

A experiência do estar com os outros, em contato humano verdadeiro, permite o aprendizado e crescimento mútuo, segundo Casassus (2009). Nesse sentido, uma das primeiras vivências, que colocou os participantes frente a frente, trouxe um forte impacto, como revelado nos extratos a seguir:

Figura 22 – Trechos de relatos sobre as vivências frente a frente



Fonte: a autora (2022)

A experiência de contato afetou os(as) participantes e deu origem, segundo relatos, a sensações e emoções diversas, como desconforto, surpresa ou vergonha. Sentir a presença alheia, no entanto, também pôde favorecer a criação de vínculos, pois, segundo Casassus:

Vinculamo-nos com os outros quando “fazemos contato”. O contato com o outro é um tipo de conexão sensível, próxima e pessoal que tem significado e na qual se experimenta um encontro com o outro. São momentos significativos da vida, em que estamos plenamente presentes e abertos, e que nos levam a vivenciar a profundidade das relações (CASASSUS, 2009, p. 122).

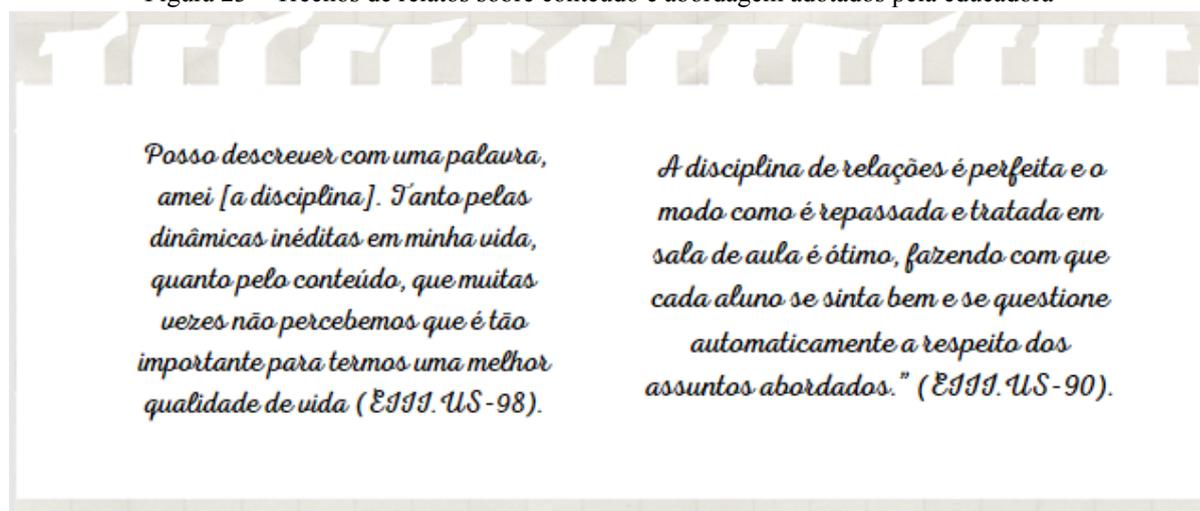
Apesar dos incômodos relatados, acreditamos que a experiência foi importante para oportunizar o contato entre eles(as), favorecendo o despertar para a existência e a presença do outro, umas das condições para o estabelecimento de encontros verdadeiros e vínculos afetivos.

Além das dinâmicas de aproximação, destacamos os conteúdos das aulas, que giraram em torno de três eixos temáticos principais: as dimensões básicas do ser humano (RÖHR, 2013), a vivência das emoções (EKMAN, 2011) e o estilo emocional (DAVIDSON, 2013). Após a finalização da abordagem de cada eixo, os(as) estudantes foram convidados(as) a construir relatos escritos, a partir de exercícios reflexivos, expressando sua compreensão sobre os temas trabalhados a partir das próprias vivências, comentando como esses os(as) atravessaram subjetivamente em seu contexto de vida.

Segundo a professora responsável pela disciplina, promover um processo formativo de Educação Emocional é desafiador, na medida em que apenas as observações em sala pouco revelam sobre como os(as) estudantes vão sendo afetados(as) pelas atividades realizadas nos encontros do grupo. Sendo assim, para compreender de que maneira os conteúdos e vivências estão servindo de estímulo para um processo de auto-observação, com possíveis reverberações na dinâmica do sentir, pensar e agir, faz-se necessário o desenvolvimento de instrumentos que possam capturar a dinâmica multidimensional do ser humano, de tal maneira que o educador(a) possa se orientar na condução do processo, o que explica a adoção dos exercícios reflexivos.

Tanto os conteúdos, quanto o tipo de abordagem adotada pela educadora na relação pedagógica tiveram boa receptividade por parte dos(as) educandos(as):

Figura 23 – Trechos de relatos sobre conteúdo e abordagem adotados pela educadora



Fonte: a autora (2022)

Percebemos que a educadora buscou aproximar a teoria apresentada do universo prático dos(as) educandos(as), trazendo exemplos da realidade deles(as) para explicar os conceitos trabalhados em sala de aula. A comunicação, segundo Casassus (2009, p. 162), consiste numa troca de informação com sentido quando “[...] há circulação de energias entre duas ou mais pessoas que se reconhecem entre si nesse intercâmbio” (CASASSUS, 2009, p. 162). Nessa perspectiva, um dos estudantes comentou a repercussão da comunicação assertiva adotada pela professora: “*A abordagem do componente de Relações Interpessoais eu descrevo como sendo ótimo, pois os conteúdos são abordados sempre de forma coesa e de fácil entendimento para todos.*” (EIII.US-95). Essa orientação para as necessidades do(a) educando(a) também está alinhada com a perspectiva de Röhr (2007), que reconhece o sujeito como ser único e o tem como foco da meta educacional.

A proposta pedagógica, comprometida com a humanização dos estudantes (RÖHR, 2012, 2013), estabeleceu um ambiente de acolhimento e respeito, criando um clima emocional favorável (CASASSUS, 2009) e favorecendo a partilha de saberes e experiências, conforme destacado por um dos sujeitos:

O conteúdo da disciplina é dado de forma leve, sem obrigações impostas, o que torna o ambiente agradável e propenso ao compartilhamento de experiências, onde aprendemos com a professora, com os outros alunos e com nós mesmos. Ampliamos nossos conhecimentos empíricos, aprendemos novas formas de pensar, observar e sentir. Foi uma experiência de fato transformadora (EIII.US-107).

Sob a ótica da teoria dos âmbitos de Quintás (2016), esse tipo de encontro, que conduz os indivíduos para o campo de irradiação dos valores e favorece o enriquecimento mútuo, é o

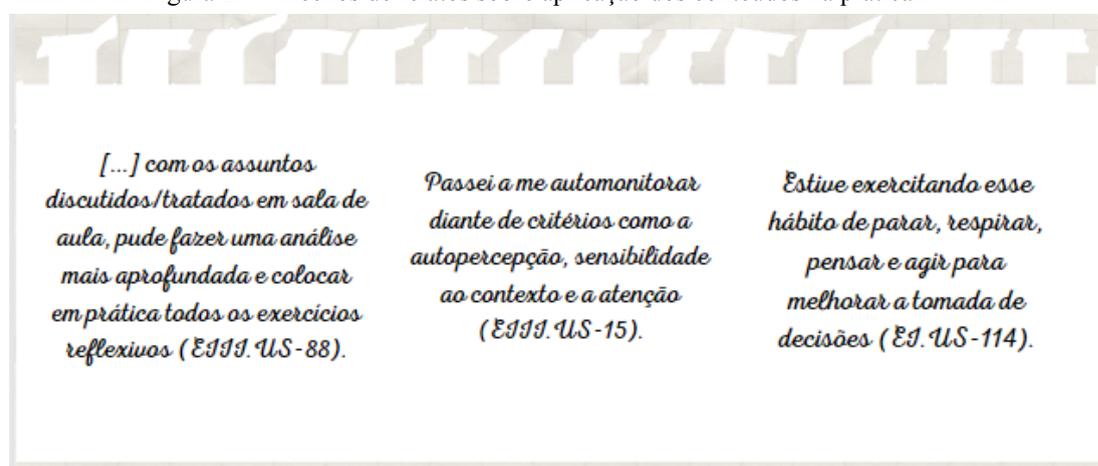
que promove a transformação dos envolvidos e do seu agir no mundo. Ao ressaltar que o ideal da vida é o encontro, o autor defende que formas eminentes de união geram energia interior para nossa autocompreensão e para o desvelamento de sentidos que transformam nosso modo de viver, como o do depoimento acima.

Também é importante destacar que a interação pode gerar embates, quando há o distanciamento de valores como a generosidade, o respeito e a colaboração (QUINTÁS, 2016). Nesse sentido, testemunhamos um evento de desentendimento entre os(as) participantes, que deixou o clima emocional tenso entre eles(as). A situação foi contornada e teve um desfecho pedagógico.

No último encontro veio à tona a desavença, chegando ao conhecimento da educadora, que buscou mediar o conflito, abrindo espaço para que cada envolvido(a) falasse a respeito do ocorrido e como se sentiu diante da situação. Os incômodos foram revelados e, ao final, pedidos de desculpas espontâneos selaram um desfecho amigável. Essa janela, aberta pela educadora para o diálogo, traduziu a aplicação prática dos conteúdos trabalhados em sala, expressando perspicácia e coerência com a perspectiva da formação humana. (Diário da pesquisadora, 11/06/2019)

O incentivo para que os(as) estudantes praticassem, em seu dia a dia, os conhecimentos compartilhados e aprendidos em sala de aula, se deu através de exercícios de aplicação dos conteúdos nas relações travadas em família, no trabalho e em outros espaços de convivência social. Chegaram como um convite à reflexão sobre hábitos e atitudes cotidianas, envolvendo questões do sentir, pensar e agir inerentes às dimensões humanas em seus relacionamentos com pessoas e elementos dos ambientes. A aplicação do conteúdo na prática é visível nos trechos:

Figura 24 – Trechos de relatos sobre aplicação dos conteúdos na prática



Fonte: a autora (2022)

O conjunto dessas trocas contribuiu para que alguns(as) participantes já apontassem mudanças de percepção e hábitos. Como exemplo, trazemos a perspectiva desvelada por um sujeito, a partir da bibliografia da disciplina, que declarou: *“Ler, mesmo que seja uma parte desse livro, nos dá forças de assumir que somos carne e não pedra, que sentimos, cada um a seu modo, vários sentimentos, por várias coisas”* (EII.US-23). Também nos deparamos com o reconhecimento da incorporação de novos costumes, como apontado na unidade EI.US-80: *“Com essa dinâmica [sobre alimentação] pude me policiar melhor e buscar outras alternativas, nas vezes em que o dia estava bastante corrido, como, por exemplo: passei a levar frutas e lanches saudáveis na bolsa”*.

De fato, o contato e a experimentação, durante os encontros, favoreceram um despertar para questões antes ignoradas, gerando atitudes que impactaram a relação dos sujeitos consigo, com os outros e com o entorno, tanto em sala de aula, quanto fora dela. Aspectos desse despertar serão analisados na próxima região de sentido, em que trataremos da consciência multidimensional.

5.2.3 Consciência Emocional Multidimensional

Acreditamos que as vivências subjetivas e intersubjetivas que marcaram a experiência dos(as) participantes, dentro e fora da sala de aula, ampliaram sua consciência, na medida em que aguçaram a sensibilidade e favoreceram ações coerentes. Sendo assim, em diálogo com o que foi expresso pelos(as) estudantes, buscamos reunir relatos de percepções e ações que apontaram para uma ampliação de sua consciência multidimensional, partindo de suas emoções, afinal *“a consciência como emoção nos permite ver que temos vida dentro de nós, pois a emoção expressa o que está vivo em nós”* (CASASSUS, 2009, p. 82). A intenção, nesse caso, foi retratar a repercussão da vida que brotou dos sujeitos de uma perspectiva multidimensional (RÖHR, 2012, 2013).

5.2.3.1 Percepção

Esta seção traduz a experiência de abertura para o universo emocional relatada pelos(as) participantes. Na medida em que entraram em contato com suas emoções, puderam se dar conta também de sua multidimensionalidade, como trouxe um(a) estudante, através da unidade EIUS-43: *“Somos a concretização da nossa mente, das nossas emoções, de tudo o que buscamos, de tudo o que sentimos”*.

É verdade que a percepção de cada sujeito sobre si mesmo refletiu um processo particular, com amplitude e ritmo distintos, o que nos mostrou níveis de sensibilidade diversos dentro do grupo. E nessa diversidade, foi possível apreciar falas que revelaram sinais de um contato autêntico consigo, que deram origem a abstrações valiosas sobre experiências vividas, como ilustrado no trecho EI.US-95:

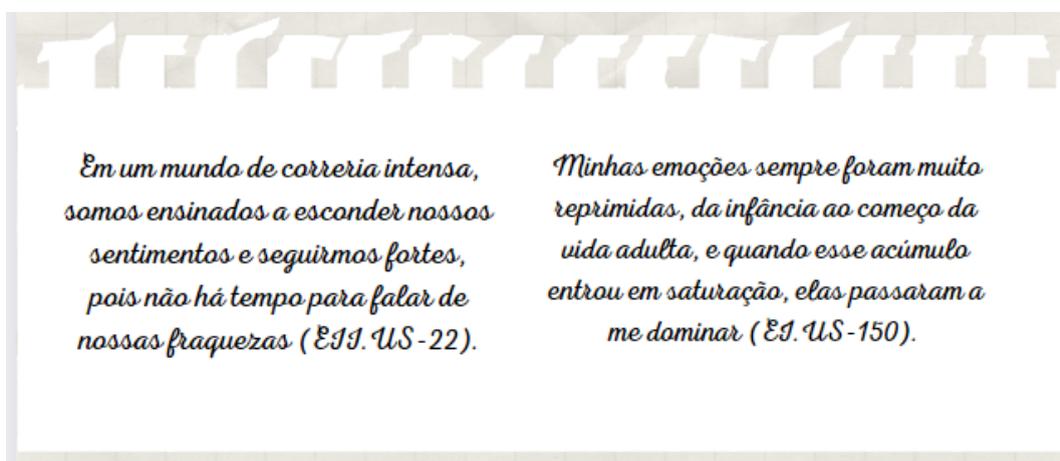
Entendo que a partir do momento em que me conheço e me sinto como uma pessoa passível a sentir os efeitos que a vida nos causa, isso me proporciona uma noção de que não sou só um corpo, também tenho que cuidar da minha mente e do meu espírito para estar bem.

Captamos, assim, aspectos de um despertar consciente que tocou múltiplas esferas dos(as) participantes, e que buscaremos, aqui, representar. No escopo físico, por exemplo, nos deparamos com objeções sobre a valorização excessiva da aparência, quando desvinculada da saúde integral. Ao mesmo tempo, distinguimos argumentos a favor de uma consciência alimentar mais ampla, para além de sua função nutricional, defendendo que “[...] alimentar-se não é só pelos nutrientes, também se deve considerar o momento, as pessoas e o local, para que se possa criar uma memória afetiva” (EI.US-112).

No campo sensorial, notamos declarações de interesse pela experimentação através dos sentidos, mas também situamos falas que valorizaram o cuidar dos ambientes, em prol da sensibilidade perceptiva.

Já no escopo emocional, uma das questões pontuadas pelos(as) participantes foi a hostilidade imposta socialmente sobre essa dimensão e suas possíveis consequências, conforme relatos compartilhados abaixo:

Figura 25 – Trechos de relatos sobre hostilidade imposta à dimensão emocional



Fonte: a autora (2022)

Por outro lado, essa foi também reconhecida por alguns(as) como uma dimensão guia, justamente por fornecer sinais sobre condições pessoais. Sobre esse ponto, Casassus (2009, p. 178) aponta que “as emoções nada mais são do que a expressão de necessidades não satisfeitas.[...]. Conectar-se com as próprias necessidades é uma maneira de se manter em sintonia com a pulsação da vida”. A satisfação das carências também é ressaltada por Röhr (2011), quando defende que é preciso cuidar de todas as dimensões humanas, pois a voz interna, que expressa nossa espiritualidade, é fácil de ser abafada se as necessidades de outras dimensões estiverem gritando. Nesse caso, as emoções funcionam como um termômetro que indicam quando a nossa multidimensionalidade é afetada.

No âmbito mental, nos chamou atenção o discernimento de um(a) participante sobre a necessidade de relativização dos pontos de vista, como destacado no trecho EI.US-73:

As minhas percepções são exatamente isso, são minhas, e correm o risco constante de estarem completamente distorcidas pelos meus filtros, por isso, sempre busco dar complexidade às coisas, porém sem me distanciar demais da simplicidade inerente de cada uma.

De fato, a qualidade da consciência de cada indivíduo acaba sendo influenciada pela identidade que se forma a partir de sua experiência com o mundo, permeada pelos símbolos culturais da sociedade em que está inserido (CASASSUS, 2009). Sendo assim, “cada identidade tem sua estrutura, seu nível, seus conteúdos de informação e sua rede comunicacional que lhe dá coerência” (*Ibid.*, p. 84). No entanto, a identidade é mutável, o que significa dizer que os níveis de consciência de cada indivíduo variam, ao longo do tempo, a depender de suas crenças (*Ibid.*) como reconhecido no relato EIII.US-49: “*Já fui muito mais pessimista do que sou hoje. Atualmente acredito que apenas não alimento uma esperança forçada*”.

No tocante à dimensão espiritual (RÖHR, 2011, 2012, 2013), geralmente confundida com religião, pudemos vislumbrar uma compreensão distinta apontada pelos(as) estudantes, ao trazerem significados que envolveram uma conexão com o que se mostra essencial para cada um(a) e que gera comprometimento a partir do desvelamento de sentidos na existência. O trecho a seguir ilustra bem o que indicamos:

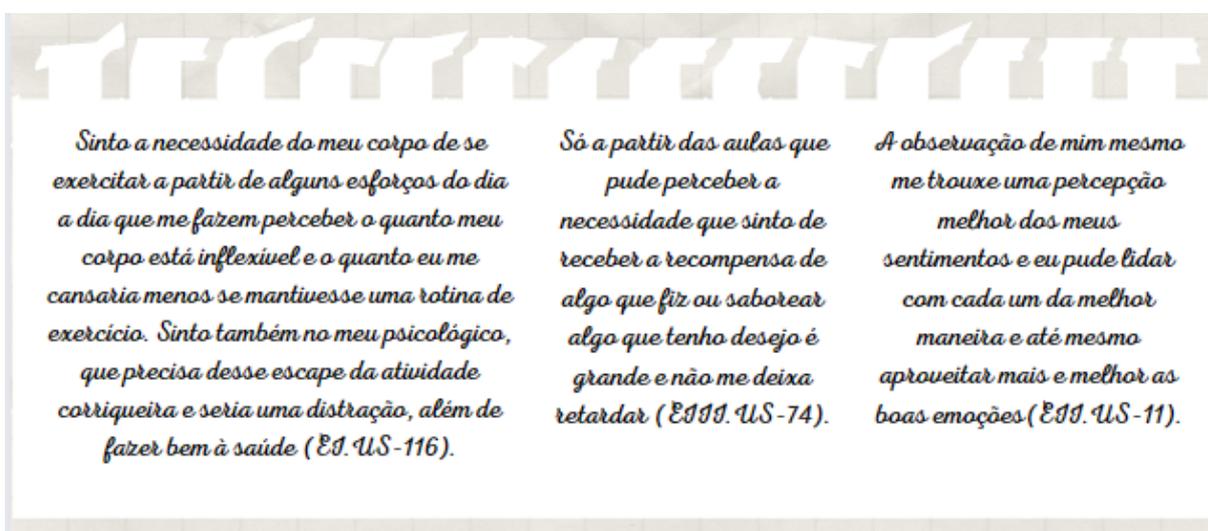
A dimensão [espiritual] traz consigo algo que vai muito mais além do que a religião. É algo muito maior que nós, onde buscamos nos conectar e até mesmo buscar a resposta de algo incompreensível no primeiro momento. Envolve, muitas vezes, uma busca do sentido da vida (EI.US-41).

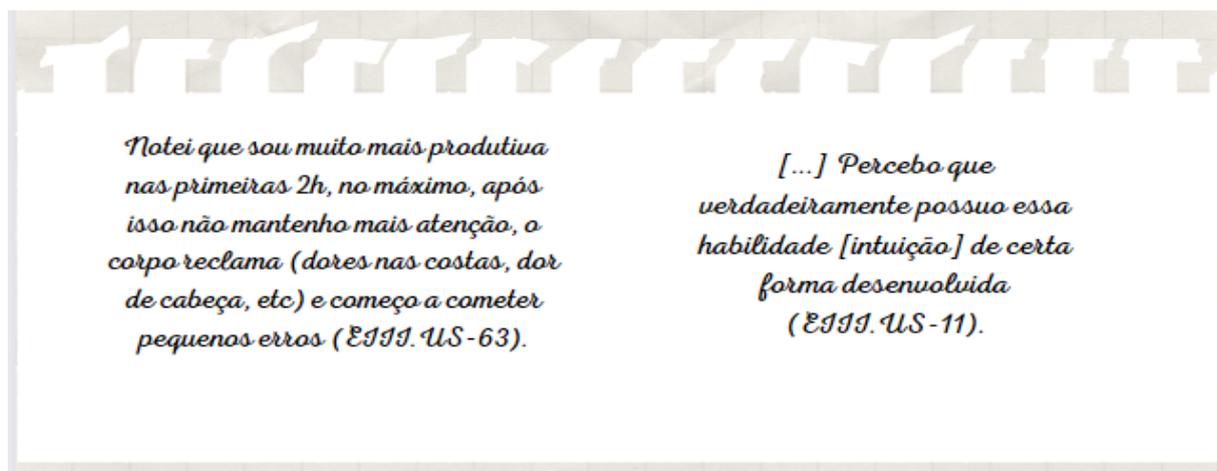
Acreditamos que conhecer a perspectiva de Röhr (2011), durante os encontros da disciplina, favoreceu a abertura dos(as) estudantes para descortinarem certezas interiores que, segundo o autor, promovem uma identificação por completo e um comprometimento do agir e, por esse motivo, ressalta que “cada um tem que procurar aquilo que em cada dimensão temática se revela para ele como orientação incondicional” (*Ibid.*, p. 66).

No espaço de inter-relações das dimensões, também trouxemos algumas considerações. A necessidade de cuidado e integração entre elas foi algo enfatizado, como percebemos na unidade de significado EI.US-127: “[...] é perceptível que há a necessidade do equilíbrio entre todas as dimensões para que haja a humanização do indivíduo. Acrescento, aqui, a codependência entre cada uma das cinco dimensões e como elas são essenciais umas para as outras”. Essa é a condição necessária para a humanização, conforme Röhr (2011, 2012, 2013), que aponta, justamente, a necessidade de integração e equilíbrio das dimensões básicas no campo de realizações das dimensões temáticas. É verdade que esse equilíbrio, longe de ser estático, ocorre de forma dinâmica, exigindo cuidados específicos e contínuos em cada dimensão, mas, dependendo também de um olhar abrangente para suas relações, por constituírem um todo interdependente.

O incentivo aos(às) participantes a entrarem em contato com suas dimensões foi fundamental para o processo de autoconhecimento e ampliou a consciência numa perspectiva multidimensional. Martin Buber (2011) ao traçar o caminho do homem já apontava a autocontemplação como seu primeiro passo, para que cada um observe de onde veio, para onde vai e a quem deve prestar contas.

Figura 26 – Trechos de relatos sobre ampliação da consciência numa perspectiva multidimensional

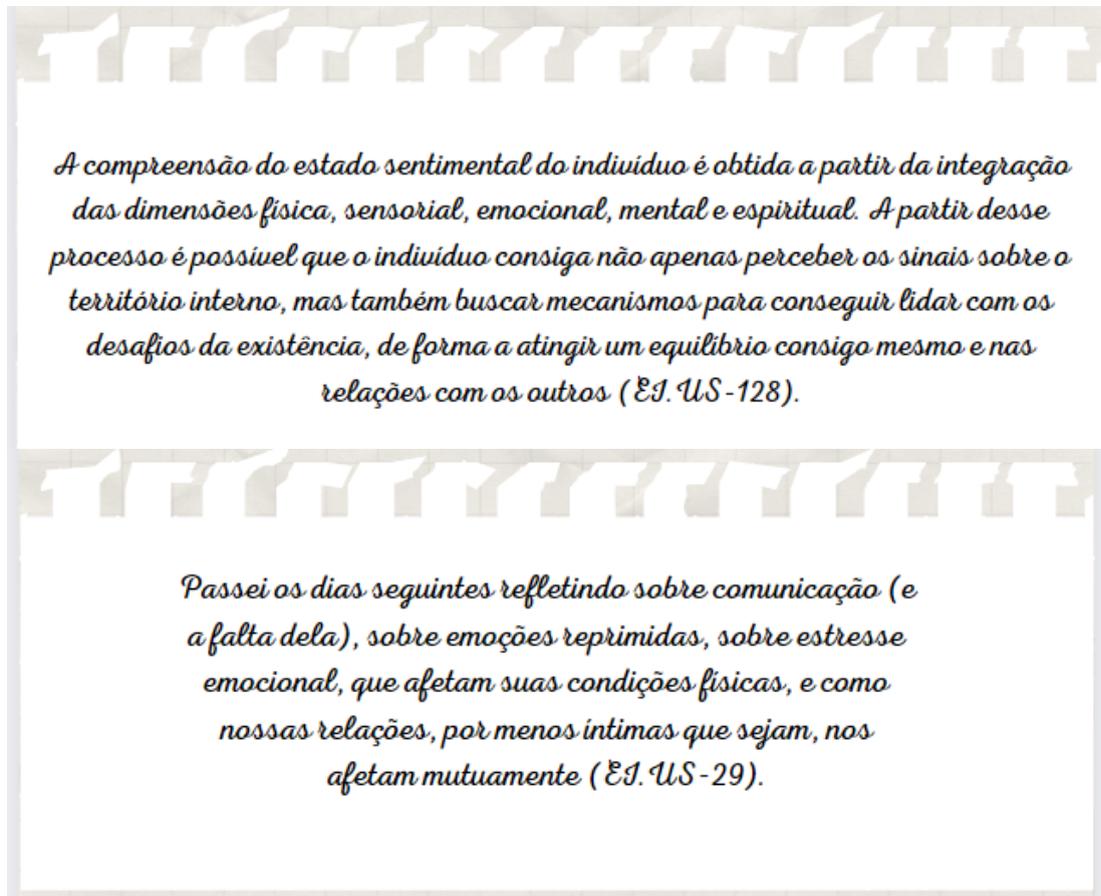




Fonte: a autora (2022)

A propósito, a multidimensionalidade emocional foi algo também ressaltado pelos sujeitos, que perceberam aspectos de outras dimensões no bojo das emoções, assim como a potência emocional energizando outros territórios do ser. Sendo o campo emocional o foco de nossa pesquisa, trouxemos trechos dos escritos em que percebemos essa realidade:

Figura 27 – Trechos de relatos sobre o despertar para a multidimensionalidade emocional



Fonte: a autora (2022)

A expressão da falta de conhecimento sobre si foi algo que sinalizou, para nós, um despertar do processo de conscientização, o início do caminho (BUBER, 2011) ou o encontro com suas sombras (POLICARPO, 2012), conforme a fala *EIV.US-2*: “*Depois que começaram as suas aulas eu comecei a perceber que eu não me conheço de forma nenhuma, acho que sempre vivi nessa farsa*”. O avanço dessa conscientização se deu pela expansão do sentir e do pensar, como ilustrado pelos diversos trechos já expostos ao longo dessa seção.

Uma questão adicional, que gostaríamos de pontuar, é que os entraves à identificação por inteiro do sujeito com suas certezas interiores, não devem ser imputados exclusivamente ao indivíduo. Devemos fugir do estigma do sujeito empresário de si, único responsável pelo seu sucesso ou insucesso, propagado pela lógica meritocrática da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). É preciso compreender que a autopercepção deve estar atrelada à noção de que somos parte de um todo complexo e interdepende, provocando e recebendo influências de condicionantes biológicos, fisiológicos, culturais, sociais, interpessoais e tantos outros.

Encarar as coisas a partir dessa perspectiva favorece abertura para a autocompaixão, como reconhecido na fala *EI.US-81*: “[...] *pude me observar mais compreensível comigo mesma*”. Nos termos do SEE Learning (2019) é preciso compreender que nos expressamos dentro de um contexto permeado por necessidades, percepções, atitudes e situações, o que exige uma atitude mais branda de autoavaliação, além de atribuição de um sentido maior sobre o que emerge de si. “*Aplicar no cotidiano tudo isso é uma passagem difícil. Nos entender e aceitar como realmente somos através dos muros que construímos*” (*EII.US-21*).

Dessa forma, mais que autojulgamento, precisamos nos permitir estar presentes e abertos(as) para o que nos afeta, conectando-se com o sentido de cada acontecimento e transformando-o em mote de uma ação coerente orientada para a integralidade, como abordaremos a seguir.

5.2.3.2 Ação Coerente

A ação coerente é proveniente do encontro de sentido, que envolve o indivíduo por inteiro, na medida em que assume a busca pela sintonia multidimensional, como expresso no relato *EIII.US-10*: “*Busco cada vez mais repassar, através das minhas respostas emocionais quem verdadeiramente eu sou*”.

O agir autêntico depende, então, de um esforço contínuo para manter-se fiel às suas crenças e princípios éticos, já que uma série de fatores podem nos afastar deles. Casassus

(2009) apontou que, além da experiência e do conhecimento, a consciência pede ação, por dar referências incontestáveis para uma conduta ética. Röhr (2011), nesse sentido, indica que atingir esse nível de consciência só é possível quando estamos atentos e cuidando das necessidades físicas, do bem-estar sensorial, dos estados emocionais, da capacidade mental, inclusive da intuição, para que seja possível se conectar com os princípios éticos que habitam em nós (RÖHR, 2011).

No campo físico, a ação consciente se expressou de forma integral na fala de sujeitos que destacaram não só a importância da prática de exercícios físicos, mas também demonstraram seu esforço em manter uma rotina de movimento e cuidado com o corpo, como compartilhado na unidade EI.US-159: *“Quando possível, tenho tentado separar 10 minutos, a cada três momentos por dia para me alongar, mas estou iniciando atividades de caminhadas pela manhã. Agora é ser persistente”*.

Em termos de consciência alimentar, além da opção por alimentos mais nutritivos, percebemos, também, uma postura cuidadosa de alguns(as) participantes com questões mais abrangentes, como o processo de produção alimentar e o cuidado com o meio ambiente, conforme descrição da fala EI.US-139:

Na maioria das vezes em que me alimento, me preocupo bastante em levar o teor nutritivo dos alimentos em consideração. Além disso, gosto de levar em consideração também as etapas produtivas do alimento e o engajamento de empresas alimentícias com o meio ambiente.

A expansão da consciência emocional foi favorecida pela ação de auto-observação, essencial para o processo de autoconhecimento e autocompreensão, sendo, inclusive, apontada, por alguns(mas), como prática exercida regularmente.

Eu já pratico a auto-observação há muitos anos. Estou sempre atenta aos tiggers das minhas emoções, se elas fazem sentido dentro do contexto que estão se manifestando ou se são emoções geradas por motivos externos. Se elas precisam ser externadas ou controladas, se são efêmeras ou vão criar raízes (como ódio e medo em relação a alguém ou alguma coisa) se fazem bem ou mal naquele momento, se estão afetando os outros ou não (EIII.US-57).

A dimensão mental foi bastante pontuada, talvez por ser bem valorizada em nossa sociedade. A ampliação da consciência nesse território dependeu da ação de integração das várias faculdades da mente, para além do racional e do lógico, envolvendo memória, imaginação, criatividade, reflexão, compreensão e intuição (RÖHR, 2011, 2012, 2013). O início desse movimento foi identificado no seguinte relato:

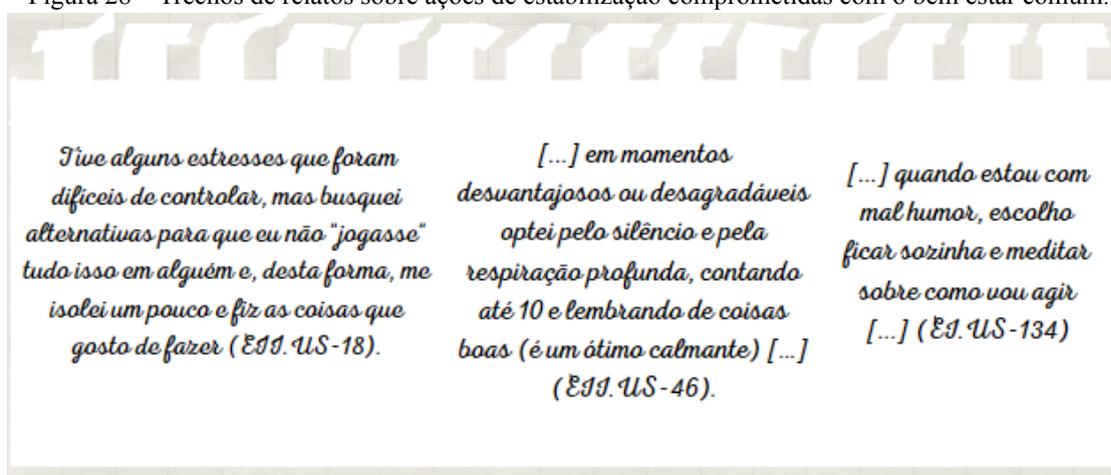
Reflico e pesquiso, só depois formo minha opinião. Acho que nem só porque a maioria das pessoas acha certa ou errada determinada coisa que eu tenho que achar. Preciso entender sobre aquilo, buscar informações e interpretar para só depois formar minha opinião. EI.US-103

O campo espiritual, por envolver a identificação do indivíduo com algo que compromete o seu ser de forma incondicional e inexplicável (RÖHR, 2011, 2012, 2013), depende do desvelamento de princípios, crenças e valores éticos para uma conexão consigo, com os outros e com o entorno, para que se materializam em pensamentos, discursos e ações. Ampliar a consciência sobre essa dimensão é bastante desafiador, mas conseguimos perceber algumas falas que apontaram posturas engajadas nesse propósito, como no relato EIII.US-38: “*Não me sinto encaixado em quase lugar algum. Isso me deixa satisfeito por um lado. Tenho caráter e personalidade, absorvo opiniões que avalio como válidas e não influenciado por baboseiras. Sou influenciado pelo que acredito que fará me tornar uma pessoa melhor*”.

Abordar a tomada de consciência para apontar ações coerentes no escopo de cada dimensão básica teve uma intenção didática, mas reconhecemos que sua expansão ocorre, de fato, no imbricado multidimensional, incluindo as dimensões que transversalizam nossa vida. Essa noção mais ampla também foi expressa, de alguma forma, por um(a) participante: “*Tenho bastante consciência de mim mesma e sempre busco o equilíbrio com o externo, com o contexto, com as pessoas e suas diferentes formas de agir e pensar. Acredito em relações multidimensionais e na minha adaptação a cada tipo de situação*” (EIII.US-40).

Mas o processo de se dar conta também foi marcado por desafios. Lidar com as necessidades que emergiram do ser exigiu ações de estabilização e de transformação dessa energia pulsante em atitudes comprometidas com o bem estar comum, como apontamos nos relatos abaixo:

Figura 28 – Trechos de relatos sobre ações de estabilização comprometidas com o bem estar comum.



Diante do que foi exposto, percebemos que a consciência permeia nossas múltiplas dimensões e requer um processo formativo para sua expansão, dependendo da criação de condições favoráveis para que os indivíduos se identifiquem com sentidos que os orientem para busca de integração de seus sentimentos, pensamento e ações.

A consciência ampliada seria, então, um reflexo da experiência de conexão e ação a partir de convicções oriundas da dimensão espiritual, fonte de valores que nos humanizam e favorecem um agir autêntico e respeitoso. A proposta formativa experienciada pelos(as) estudantes, assumiu, nesse caso, um papel de extrema importância, na medida em que incentivou o aquietamento e a autocontemplação para favorecer a percepção e compreensão de processos (inter)subjetivos mais profundos.

Na relação com o mundo, “a consciência interna nos indica como dar valor e tratar as outras pessoas e o entorno” (CASSASUS, 2009, p. 85). Sendo assim, acreditamos que o olhar para si orienta o olhar para fora, ajudando na compreensão de individualidades e realidades distintas, como abordaremos no próximo item.

5.2.4 Compreensão Emocional Multidimensional

A compreensão se dá quando, na medida em que desenvolvemos nossa consciência multidimensional, nos tornamos sensíveis ao outro e ao mundo, sendo envolvidos pela noção da intersubjetividade (CASASSUS, 2009). Juan Casassus (2009, p. 126), apesar de tecer explicações específicas sobre a compreensão no campo das emoções, traz elementos aplicáveis às nossas múltiplas dimensões:

A compreensão emocional não ocorre de forma analítica, mas num instante em que: a) nos abrimos ao que nos acontece, ao que estamos sentindo nessa situação; b) buscamos em nossa experiência emocional, presente e passada, algo que faça sentido para nós no que se refere à experiência emocional do outro e que possa corresponder à sua experiência; e c) nos abrimos ao outro e decidimos lá ficar.

Na experiência formativa sobre a qual nos debruçamos, pudemos reconhecer indivíduos trilhando o caminho da espiritualidade (RÖHR, 2011), pelo esforço de coerência com seus “aprendizados”, sendo esse o primeiro tópico analisado nessa região de sentido. Por outro lado, percebemos, também, aspectos que desviaram os sujeitos desse caminho, seja pela forte influência da tradição sócio-cultural ou por outros motivos externos (RÖHR, 2011), os quais abordaremos no segundo tópico, sob o tema “desafios”.

5.2.4.1 Aprendizados

No rol dos aprendizados compartilhados pelos(as) participantes, percebemos como os conteúdos trabalhados durante a disciplina influenciaram no discernimento, quanto à importância de aprofundar o conhecimento sobre a dimensão emocional: “[...] *as emoções devem ser estudadas, para que se possa entender, em todos os aspectos, o que ela pode causar em uma pessoa*” (EII.US-7).

O desenvolvimento da sensibilidade emocional foi o ponto de partida para a ampliação da consciência, na medida em que os sujeitos foram incentivados a se autocontemplarem e a experimentarem o estranho (RÖHR, 2012). Essa necessidade foi pontuada numa fala: “*Tenho a compreensão de que o homem não pode ficar estagnado, mas que precisa avançar e conquistar locais antes ditos improváveis. Isso vale também para aquilo que se encontra no seu interior (mente)*” (EI.US-130).

A abertura dos(as) participantes dependeu da conquista de sua confiança, inclusive no tocante ao universo emocional, já que, para alguns(as), este se revelou motivo de ocultação. Esse fechamento em si, segundo Casassus (2009) é comum acontecer porque a relação com o desconhecido costuma produzir insegurança e sensação de perda de controle, dificultando a superação de determinados padrões de interação. É nesse sentido que a criação de vínculos, com abertura e sem julgamentos, se torna fundamental no reconhecimento e valorização dos indivíduos, pois favorece “um intercâmbio significativo, em que se pode relaxar, desenvolver a autonomia, a confiança e a compaixão” (CASASSUS, 2009, p. 124).

Röhr (2011a), ao tratar especificamente do conceito de confiança, com base no pensamento filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow, traz justamente que é comum o educando se distanciar dos outros e do mundo quando passa por experiências dolorosas. Nesse sentido, o grande desafio do(a) educador(a) é cuidar da atmosfera pedagógica, incluindo os estados emocionais, e através dos encontros na esfera no inter-humano (BUBER, 1982), ajudar os indivíduos a saírem de seu isolamento, fazendo-os recuperar a confiança no mundo. Röhr (2013, p. 173), então, arremata: “Conquistar confiança no próprio sentido da vida revela-se parte da realização espiritual do ser humano, constituindo-se, portanto, tarefa educacional na dimensão espiritual”.

Casassus (2009) apontou que para agir no mundo emocional é preciso ter interesse em conhecê-lo e mostrar abertura para explorá-lo. A conquista da confiança vem, inclusive, favorecer essa abertura. Importante ressaltar que estar aberto(a) para experimentar o novo não significa ter que, necessariamente, aceitá-lo, como bem pontuado na fala EI.US-145:

“Acredito que estar aberta a receber não é o mesmo que se submeter. Eu não preciso me submeter a algo que não me agrada. Também está tudo bem me manter próxima ao que me agrada, desde que isso não se torne uma prisão pessoal”. Röhr (2013) já havia destacado, inclusive, que o processo de apropriação de uma visão de mundo envolve a possibilidade de rompimento com a sua origem. Na dimensão emocional, compreendemos a abertura como a receptividade dos sujeitos às suas emoções e as dos outros, percebendo e compreendendo o clima emocional de cada situação.

O reconhecimento e a adoção das práticas de auto-observação, relatadas por alguns(as) estudantes, revelaram seu comprometimento com o autoconhecimento, que os(as) ajudou a descortinar aspectos mais sutis de sua multidimensionalidade: *“[...] mergulhar dentro de si pode revelar os mais profundos buracos num oceano de emoções que se desfazem à medida que aparecem novamente (EII.US-36)”*. Buber (2011) destacou que o caminho para humanização se inicia, justamente, com a autocontemplação.

A compreensão subjetiva da dimensão emocional favoreceu o enriquecimento do conhecimento objetivo sobre o tema, já que sentidos desvelados permitiram abstrações das experiências vivenciadas. Nessa perspectiva, os(as) participantes puderam, por exemplo, expressar sua compreensão acerca das emoções, contribuindo para o delineamento do fenômeno, que foi caracterizado como incontrolável, transitório, subjetivo e com força para distorcer a realidade. Apesar dessas características já estarem bem descritas por vários estudiosos da área (Damásio, 1994, 2014; Davidson, 2013; Ekman, 2011; Reeve, 2005;), além dos relatos reforçarem essa literatura, a principal contribuição da experiência formativa foi poder oferecer aos(às) estudantes a oportunidade de se perceberem a partir dos sinais emocionais vivenciados, para então compreendê-los a partir de si.

O contato dos(as) participantes com aspectos de sua multidimensionalidade foi impulsionador do autoconhecimento, mas como já tratamos no tópico anterior, consciência integral deve ir além do se dar conta: *“Após perceber a importância de estarmos em comunhão com as emoções e o nosso interior, pude perceber que consegui direcionar melhor minhas decisões, partindo daquilo que acredito e não somente das emoções que se faziam presentes” (EI.US-83)*. Exige, assim, um agir coerente que possibilite transformações da realidade:

Acredito que o grande desafio, nesse caso, não é perceber os sinais, mas sim, após identificá-los, como transformar essa consciência em mudança efetiva para, cada vez mais, se tornar um ser humano melhor. É um processo lento, que não tem atalhos, mas muitas vezes pode ser acelerado com o direcionamento correto (EI.US-129).

Essa necessidade de atuação no mundo traduz o que Buber enunciou sobre o não se preocupar consigo, no sentido de se afastar de motivações egoístas, tendo o mundo em mente, realizando sua existência, dia a dia, no lugar em que se encontra (BUBER, 2011). Nesses termos, o trabalho de formação, segundo Röhr (2013), deve ser em prol da coerência dos indivíduos com sua visão de mundo na concretude da vida, experienciando a pluralidade e compreendendo a alteridade em situação de comunidade.

Trazemos, assim, os aprendizados dos(as) participantes no campo de suas relações, na medida em que reconhecem e consideram o outro e suas diferenças: *“É necessário respeitar o que se fala, anular nossos achismos individuais e respeitar o outro como um universo à parte de nós mesmos, com bagagens e experiências completamente diferentes” (EI.US-14).*

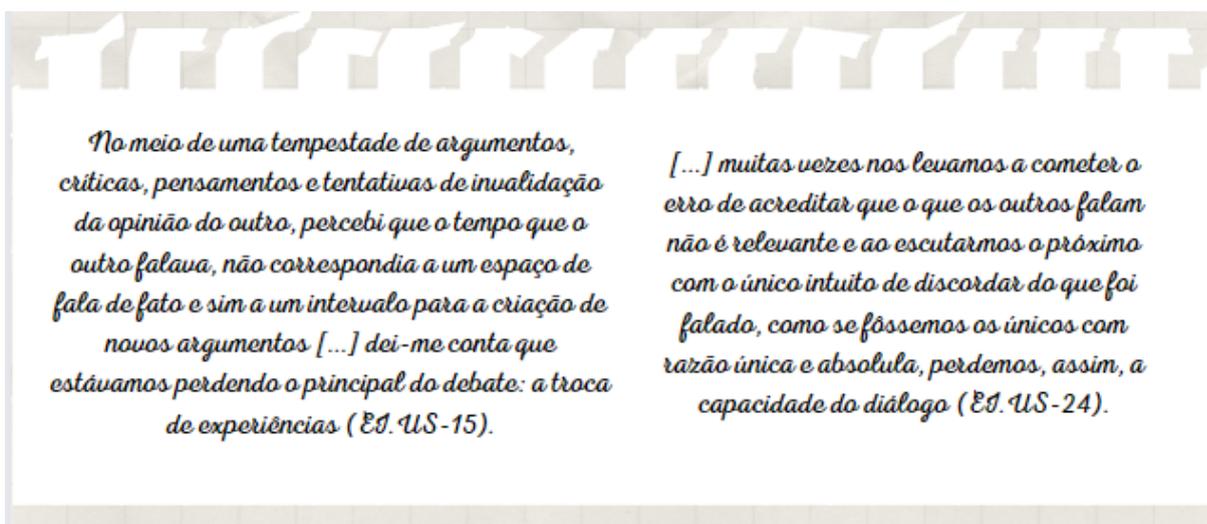
Também foi evidenciado nos relatos como os sujeitos são capazes de influenciar uns aos outros, inclusive de forma benéfica, pois *“[...] quando se tem um relacionamento saudável consigo mesmo, tende-se a ter um relacionamento melhor com o próximo (EIII.US-126).* Em termos práticos, significa dizer que: *“[...] uma ‘simples’ mudança nas nossas atitudes com alguém passa a refletir também em nós mesmos e de forma construtiva para ambos (EIII.US-94)”*.

A qualidade dos encontros dependeu, assim, de uma postura de abertura para escuta e troca com os outros, o que foi relatado como algo bastante desafiador, por se tratar de um exercício que precisa ser colocado em prática constantemente.

A escuta não é nosso ambiente comum, não é nossa zona de conforto e muito menos algo para o qual estamos preparados, mas é essencial. Por muitas vezes, a escuta vem atrelada a um processo de reflexão que é importante na construção do novo dentro de nós. Escutar, nesse caso, é um gesto de amor para com o outro, de demonstração da importância e de empatia (EI.US-12).

A falta de escuta, inclusive, foi reconhecida como um dos principais empecilhos relatados por alguns(as) participantes para o estabelecimento de um diálogo verdadeiro.

Figura 29 – Trechos de relatos sobre a falta de escuta como empecilho para o diálogo.



Fonte: a autora (2022)

Essa percepção foi fundamental à ampliação do olhar dos indivíduos. Acreditamos que a necessidade de conjugação de múltiplas necessidades passou a ser reconhecida na medida em que os sujeitos puderam se dar conta de que “o que eu sou não pode existir sem tudo aquilo que eu não sou” (CASASSUS, 2009, p. 118). Esse envolvimento com a perspectiva da intersubjetividade (CASASSUS, 2009) e da ética, segundo os preceitos da espiritualidade (RÖHR, 2013), foi percebida em falas que defendiam o bem comum, como por exemplo: “[...] benefício tanto pra mim quanto para os demais, buscando sempre melhorias para todo o contexto de convívio social” (EIII.US-122).

Importante registrar que a busca pela boa convivência não deve se sobrepôr à necessidade de defender questões irrenunciáveis para o indivíduo, o que, inclusive, foi destacado, por um(a) dos(as) estudantes:

Resistir à pressão social inapropriada [...] muitas cobranças, é o que todo mundo acaba sofrendo em uma determinada época de sua vida. Se você deixar, todo mundo vai continuar te pressionando, mas se você conseguir colocar os seus pontos, se você conseguir se posicionar, a pressão diminui (EIV.US-19).

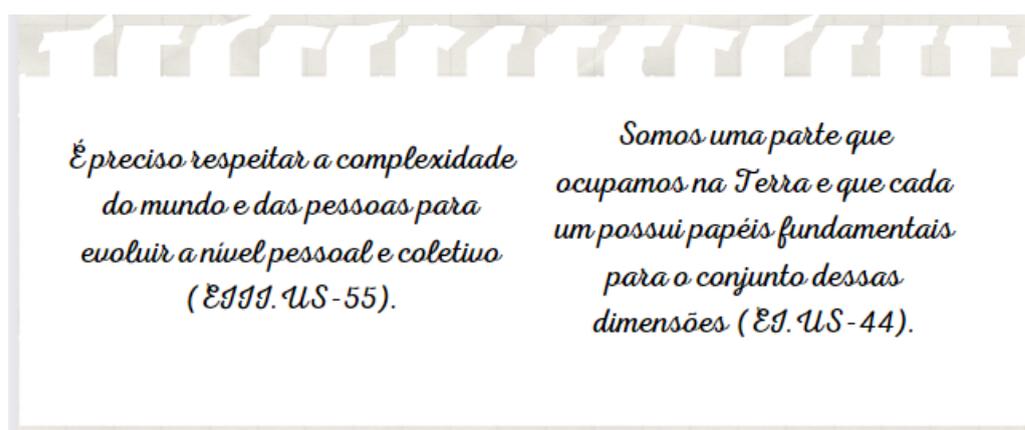
Sobre essa questão, Röhr (2011b) destaca, justamente, que o indivíduo para saber o que é negociável em suas posições, precisa ter consciência de seus interesses e dos princípios éticos que orientam, de forma incondicional, o seu ser.

Reiterando a perspectiva de Buber (2011), de que é preciso começar consigo, mas não se ocupar exclusivamente de si, identificamos nos relatos, também, a prática de ações compassivas para reduzir o sofrimento alheio: “Conectar-se, acolher e dar apoio ao outro é

uma prática diária de quem trabalha com o que gosta [...] (EIII.US-116)”. Essa postura vem de encontro ao conceito de compaixão apresentado pelo programa de Educação Socioemocional e Ética do Centro de Ciências Contemplativas e Éticas baseadas na Compaixão, da Universidade de Emory, Atlanta, Estados Unidos, o Social Emotional and Ethical Learning (SEE LEARNING, 2019), que reflete, justamente “[...] o cultivo de um modo de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com a humanidade por meio da bondade, da empatia e um cuidado genuíno com a felicidade e sofrimento desses indivíduos”.

A percepção sobre a complexidade do contexto em que estão inseridos foi algo que também se destacou em algumas falas, revelando uma certa modificação de posturas individualistas, o que Cordeiro (2012) aponta como a necessária superação da egocentria pela mundicentria.

Figura 30 – Trechos de relatos permeados pela noção de intersubjetividade.



Fonte: a autora (2022)

Essas percepções vêm reforçar a noção de intersubjetividade trazida por Casassus (2009), que reconhece os vínculos como essenciais à experiência humana, mas destaca também a necessidade de cada indivíduo desenvolver autonomia e reconhecer-se como ser único. “É com a tensão constante entre o meu e o teu, o próprio e o alheio, o semelhante e o diferente, as distâncias e as proximidades, o certo e o inesperado, que se articulam e se desenvolvem as relações humanas” (CASASSUS, 2009, p. 122).

Nos deparamos, então, com sujeitos que colocaram sua realização a serviço do mundo ao declararem: “*Fico muito feliz por ajudar como profissional e como ser humano*” (EIII.US-117); ou quando compartilham experiências de transformação:

[...] na hora de meditar, que a gente fazia aqui na sala de aula, eu comecei a fazer isso em casa e isso virou uma rotina, assim, pra mim. Então, eu tenho conseguido controlar minha ansiedade e pelo fato de ter acabado de sair de uma depressão, digamos assim, isso tem me ajudado cada vez mais, sabe? Em questão de empatia, eu tinha, só que isso era guardado dentro de mim, eu ajudava algumas pessoas, mas nem tanto. Hoje em dia eu uso as minhas redes sociais para ajudar as pessoas e isso, tanto eu tô ajudando eles, mas eles automaticamente estão me ajudando. É quando eu percebo que não posso desistir porque tem pessoas se inspirando em mim, sabe? Então eu estou usando muito as redes sociais e graças a Deus tem crescido, ao longo desse tempo, com esse tipo de coisa que eu tô aprendendo aqui (EIV.US-10).

Compreendemos, assim, que esses sujeitos puderam se aproximar de sua plenitude sempre que se esforçaram pela integração multidimensional na existência, considerando as múltiplas facetas de seu ser, a convivência com os outros seres e sua participação no mundo.

Apesar dos aprendizados, nos deparamos, também, com alguns desafios que foram surgindo ao longo da proposta formativa, pois a assimilação da experiência pelos indivíduos tem relação com seu nível de consciência e abertura para aderir ou não à perspectiva apresentada. Esses desafios revelaram aspectos que precisam ser superados ou incorporados para minimizar distorções de compreensão e favorecer o processo de humanização dos indivíduos, como detalharemos na seção seguinte.

5.2.4.2 Desafios

Apesar da ciência ter reconhecido o poder das emoções sobre o comportamento humano (DAMÁSIO, 1994), a grande questão que se coloca atualmente é a tentativa de captura das subjetividades através da manipulação das emoções (SILVA, 2018), para o alcance de objetivos alheios à humanização do ser (RÖHR, 2013). Nessa perspectiva, a emoção passa a ser rotulada, classificada, tornando-se bem vinda quanto contribui para o atingimento das metas, sendo, inclusive, estimuladas por meio de estratégias de motivação. Por outro lado, costumam ser rechaçadas quando atrapalham o desempenho, sendo, nesse caso, reprimidas. Esse julgamento acaba produzindo estigmas sobre as emoções, prejudicando seu acolhimento e busca pela compreensão das causas que as provocam.

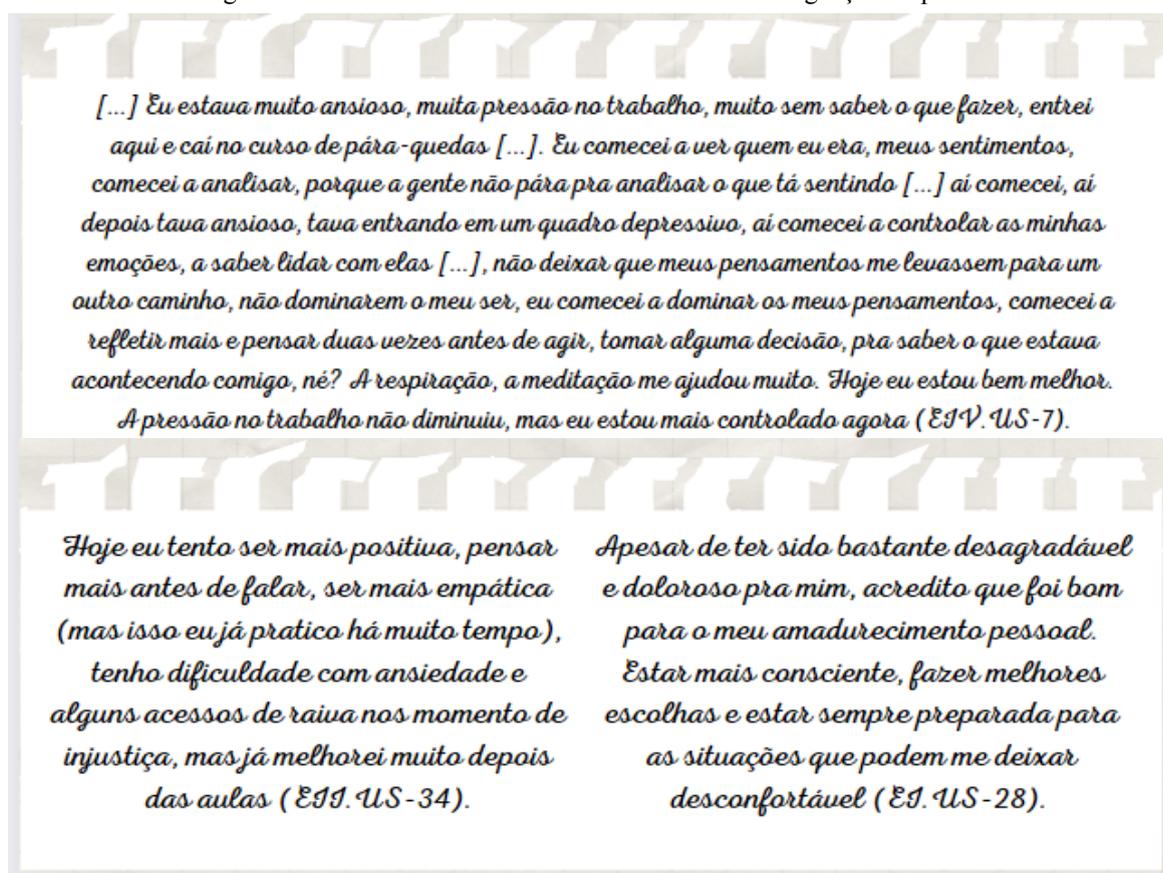
Ainda que a proposta formativa tenha sido concebida para dirimir a criação de juízos sobre as emoções, acreditamos que é preciso insistir nessa pauta, buscando mitigar atitudes classificatórias, como sugerido no relato EIII.US-79: *[...] esse componente, ao longo de todo esse período, quis nos ensinar sobre autoconhecimento, sobre empatia, sobre as emoções e*

sobre o automonitoramento, sendo esse último de extrema importância para que possamos julgar, mesmo que minimamente, o que estamos sentindo [...]”.

O enaltecimento da positividade (BBC NEWS BRASIL, 2020) também revelou sua face tóxica, quando, em nome de uma felicidade alienante, desvia o indivíduo de questões importantes para formação de sua individualidade, engajamento social e consciência ambiental: “[...] cultivar as emoções boas, permitindo-me um bem estar, sem me importar com problemas que podem ser resolvidos com diálogos sadios e que proporcionará momentos felizes e duradouros” (EIII.US-119).

Vivendo num país de profundas desigualdades como o nosso, sabemos que a busca pelo bem estar se dá à custa de muita luta. Sendo assim, é preciso buscar estabilização para um agir consciente, mas não um amansamento para suportar as condições e injustiças impostas, combatendo, assim, o conformismo em relação ao que produz sofrimento e tenta impor uma resignação inoperante, como apresentado nas falas abaixo:

Figura 31 – Trechos de relatos sobre conformismo e resignação inoperante.

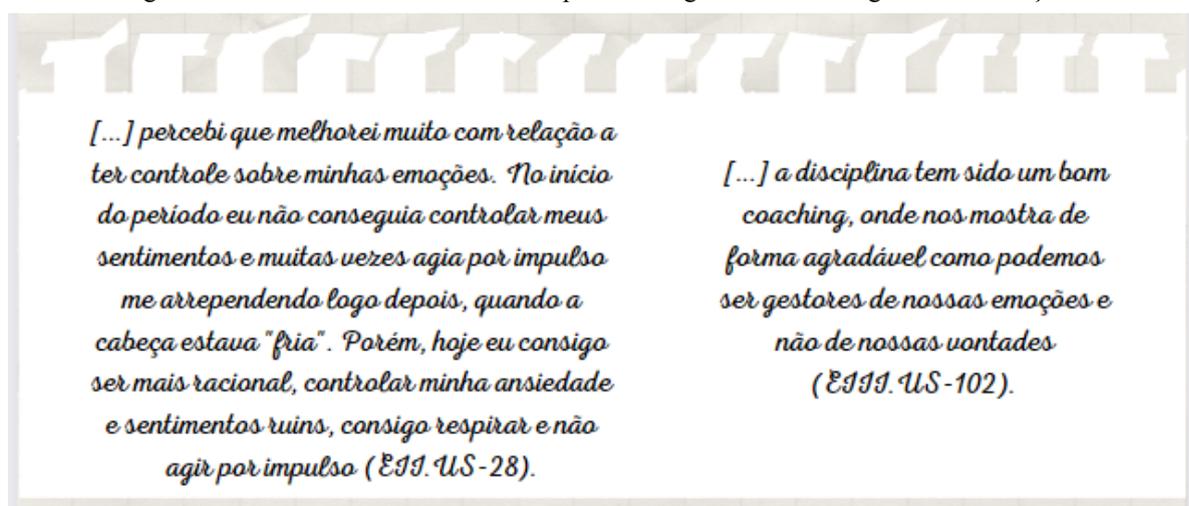


Fonte: a autora (2022)

Apesar de aprendermos com situações desafiadoras, devemos normalizar circunstâncias que impõem sofrimento desnecessário e aviltante? Em que situações o autocontrole nos preserva ou nos aliena, contribuindo para uma aceitação passiva de condições desumanas? É preciso buscar estabilização, porém sem se desconectar da energia emocional que nos anima, integrando-a às outras dimensões para produzir ações transformadoras.

Também é de fundamental importância atentar para a maneira como se lida com as emoções. No seio de uma sociedade capitalista, em que impera a lógica empresarial, o modelo gerencial vem sendo fortemente disseminado para o trato de aspectos dessa dimensão (LEMOS, 2019). Apesar dos esforços para superar esse tipo de entendimento, durante a disciplina, os relatos dos(as) estudantes trouxeram, ainda, muitas marcas do pensamento hegemônico de controle e gestão das emoções, que vem reforçar o quanto é preciso atuar permanentemente, resistindo a esse tipo de racionalidade:

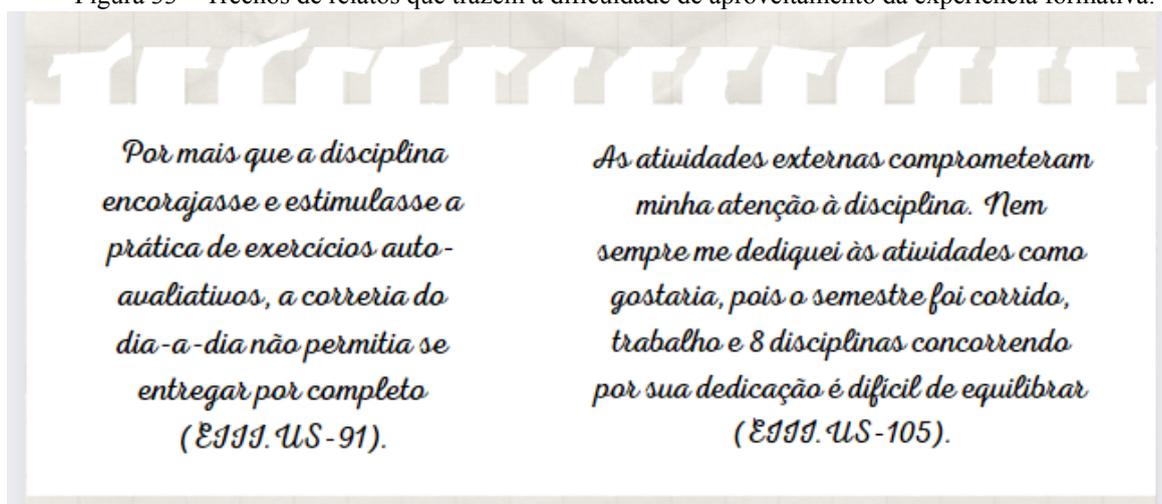
Figura 32 – Trechos de relatos marcados pela estratégia de controle e gestão das emoções.



Fonte: a autora (2022)

No tocante a aspectos práticos para realização da disciplina, elencamos algumas questões que, segundo nossa percepção, dificultaram o aproveitamento dos participantes durante a experiência formativa e que precisam de um olhar e ações cuidadosas para minimizar o impacto desses obstáculos em futuras iniciativas. Uma delas foi a rotina atribulada e corrida dos participantes, que comprometeu sua presença e o tempo de dedicação às vivências propostas:

Figura 33 – Trechos de relatos que trazem a dificuldade de aproveitamento da experiência formativa.



Fonte: a autora (2022)

A dificuldade de comunicação foi outro ponto bastante mencionado pelos sujeitos, principalmente no que tange à escuta: “No mundo de superficialidades e tantas verdades que vivemos atualmente, sobra espaço para tudo, menos para escutar o outro” (EI.US-16). A vergonha de falar, a inaptidão para escrever ou inabilidade para interagir, também foram pontos citados, dependentes do estabelecimento de vínculos que promovam maior confiança e abertura para adoção de ações práticas que ajudem a superar esses obstáculos.

Uma das falas destacou que “para uma boa comunicação é preciso que haja o esvaziamento interior e a intenção de receber as palavras que virão do outro” (EI.US-18). É preciso cautela com esse tipo de pensamento, pois abrir-se ao encontro requer respeito e acolhimento das diferenças, mas sem abrir mão da coerência e da autenticidade próprias, de forma que a relação de troca seja enriquecedora para ambas as partes (RÖHR, 2013).

A falta de clareza comunicacional deu ensejo, inclusive, a um episódio conflituoso, como já mencionado, entre a monitora da disciplina, à época, e os(as) demais estudantes, mas que foi contornado, por meio de um diálogo aberto promovido pela educadora. Ficou nítida, então, a importância de observar e cuidar das relações entre os(as) participantes para manutenção de um clima emocional saudável.

Os desafios também envolveram a incorporação de sugestões apontadas pelos sujeitos que vivenciaram a proposta educativa a partir de necessidades percebidas. A ampliação do alcance da disciplina foi algo requisitado, tanto em relação à continuidade, quanto à sua expansão para outros cursos: [...] poderia se agregar, colocar essa matéria em todos os outros cursos para ver se a gente tem profissionais melhores, mais qualificados, que entendam o outro. Teria que ter uma modificação de uma maneira geral aí” (EIII.US-87). Essa, inclusive,

foi uma questão já trazida por Possebon (2020) ao declarar que, na condição de processo educativo, a educação emocional deve ser realizada de forma contínua e permanente, ao longo da vida do indivíduo.

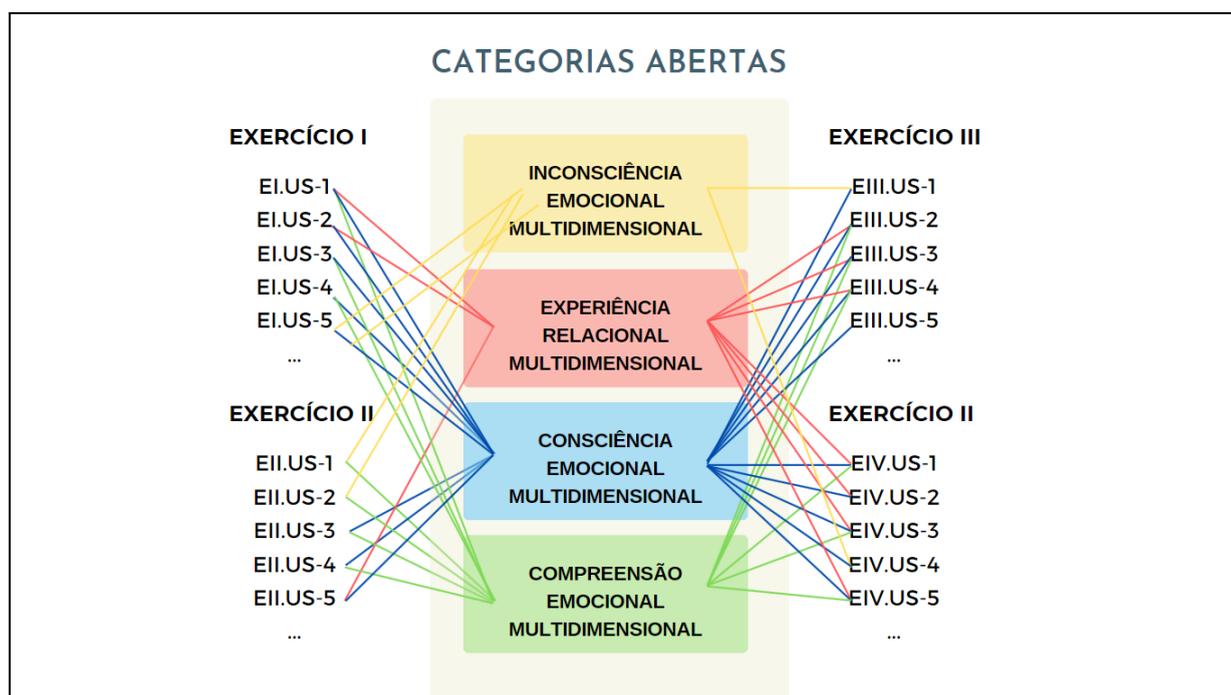
Os momentos de aquietamento foram reconhecidos como uma prática benéfica para integração multidimensional: *“é diante de um trabalho mental diário que conseguimos, de alguma forma, nos mantermos equilibradas”* (EI.US-42). O comprometimento com ela, no entanto, dependeu não só da vontade dos(as) educandos(as), mas, principalmente, da criação de alternativas para a conquista de tempo e espaço, já que como um(a) dos participantes pontuou: *“nem sempre percebo o que estou sentindo com o meu corpo, pois tenho uma vida acelerada e tenho pouco tempo para parar e sentir as emoções* (EIII.US-70). Nesse sentido, esses momentos praticados durante os encontros da disciplina, assim como os exercícios de auto-observação, realizados fora da sala de aula, por serem atividades essenciais para conclusão da disciplina, representaram tentativas de conceder tempo e abrir espaço na vida dos sujeitos, incentivando-os a priorizarem e experimentarem a prática.

O olhar para o corpo também foi algo requisitado, como trouxe um(a) dos(as) estudantes: *“[...] poderia trabalhar mais, na prática, aulas de expressões faciais e corporais, tendo em mente que a comunicação pode ocorrer de forma verbal ou não”* (EIII.US-103). Nessa busca pela integração das múltiplas dimensões, trabalhar o corpo se torna fundamental para ajudar os(as) participantes, inclusive, a lidarem com suas emoções, como sugerido na fala EIII.US-8: *“Acredito que se for levado mais conteúdos sobre a forma de extravasar os sentimentos “ruins”, como a raiva, ajudaria a disciplina a dar aquele up”*.

A falta de coerência foi apontada como outro desafio a ser superado: *“As pessoas desejam sorte, ao invés de oferecer ajuda; se fala em fé, ao invés de se rever ações”* (EI.US-147). Nesse sentido, o trabalho educativo deve ser o de trazê-los para o campo dos valores éticos, esperando que se comprometam com esses valores de forma integral, no sentir, no pensar e no agir. É dessa forma que poderão transformar a forma de lidar com a sua multidimensionalidade e, em particular, com suas emoções, já que *“o desafio maior de todos os seres humanos é aprender como usar, de forma construtiva, seus sentimentos”* (EII.US-56).

Apresentados os desafios que, por hora, conseguimos perceber e considerando os aspectos de todas as regiões de sentidos que aqui detalhamos, elaboramos um esquema para tentar ilustrar parte da dinâmica desses elementos. Reconhecemos as limitações de uma representação gráfica para traduzir um fenômeno, mas apostamos que, didaticamente, ela pode ser útil para compreensão, na medida em que busca ilustrar a complexa teia que traduz o fenômeno.

Figura 34 – Representação parcial das unidades de significado relacionadas às categorias abertas.



Fonte: a autora (2022)

Foi o mapeamento das regiões de sentido que nos ajudou a desvelar sentidos formativos a partir dessa experiência educativa, os quais serão apresentados na sequência.

5.3 SENTIDOS FORMATIVOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA FORMAÇÃO HUMANA

O termo “sentido” tem diversas acepções (SENTIDO, 2022), podendo ser compreendido como significação, quando representa conteúdo ou essência de algo, mas também como orientação, quando aponta uma direção. Assumindo essas duas possibilidades buscamos apresentar interpretações para o delineamento do fenômeno da Educação Emocional para Formação Humana, ao mesmo tempo em que nos dedicamos a sinalizar rumos para a ampliação dessa perspectiva enquanto alternativa ao modelo pedagógico hegemônico. Não temos a intenção de esgotar o tema com a apresentação desses sentidos, mas sim, de chamar atenção para elementos desvelados, a partir da pesquisa, que foram considerados importantes para o avanço do debate na área.

Partimos do pressuposto que encontros verdadeiros são aqueles que promovem o crescimento mútuo dos envolvidos para cocriação de realidades, nos contornos do inter-humano, conforme anunciado por Buber (1982). Encontros que refletem uma abertura

entre os homens, configurando uma assistência mútua para a realização do ser-próprio. Nesse sentido, compreendemos que o agir pedagógico, dedicado ao âmbito emocional, mas comprometido com a formação humana integral, deve estar consciente da necessidade de promover as condições necessárias para o florescimento desses encontros, através do auxílio e cuidado do indivíduo, das relações e do ambiente.

Percebemos, também, que o pulsar, como o de um coração que contrai e se expande, deve estar presente nas propostas de Educação Emocional que tenham a humanização como finalidade. Isso se explica porque o processo de individuação¹⁷ dos sujeitos (CORDEIRO, 2012) requer esforços de introspecção, orientados para o fortalecimento do ser. Ao mesmo tempo, o movimento de expansão é indispensável para o reconhecimento da noção de intersubjetividade¹⁸ (CASASSUS, 2009), para que uma atuação comprometida com o senso ético¹⁹ seja possível (RÖHR, 2013). Casassus (2022) aponta que a emoção é uma relação, sendo assim, desenvolver a sensibilidade emocional significa desenvolver, também, sensibilidade relacional, ou seja, importar-se com o outro e com seu sofrimento, já que “ética, valores, moral compaixão e emoção estão enlaçados, caminham juntos” (*ibid.*, p. 22, tradução nossa).

Compreendendo que o agir pedagógico é o elemento catalisador, que deve aproximar os indivíduos das perspectivas da integralidade e da intersubjetividade, apresentamos, então, os sentidos formativos partindo do encontro pedagógico, para, em seguida, fazer as pontuações em relação aos âmbitos da integralidade e da intersubjetividade.

5.3.1 Encontro Pedagógico

O espaço do encontro, tratado por Buber (1982) como esfera do inter-humano, traduz uma relação de integridade entre homem e homem, em que, através da reciprocidade da ação, se dá a compreensão da natureza humana. Casassus (2009), de forma específica, afirma que a relação é o elemento crucial para a formação humana e que as conexões emocionais, estabelecidas através de encontros verdadeiros, permitem a criação de vínculos que favorecem o aprendizado das pessoas umas com as outras. Compreendemos, assim, que a relação pedagógica deve estar ancorada nas perspectivas do encontro e da conexão emocional para dar conta do propósito de ajudar o(a) educando(a) a colocar-se no caminho da humanização.

¹⁷ Com base na teoria junguiana (JUNG, 2007), significa caminho para realização do “si mesmo”.

¹⁸ Construção do eu pela relação com os outros.

¹⁹ Discernimento a partir das intuições que temos da espiritualidade.

Por meio dos relatos e da interação com os(as) estudantes notamos expressões de insegurança que se manifestaram enquanto timidez, dificuldade de interação e medo do julgamento alheio. Esse cenário nos fez perceber a importância do cultivo da confiança que, na relação pedagógica, depende de um ambiente acolhedor e do estabelecimento de vínculos alicerçados na alteridade. São as experiências profundas, estabelecidas na convivência, que abrem caminho para que o(a) educando(a) desenvolva uma confiança na dimensão espiritual²⁰ (RÖHR, 2013).

Os próprios participantes reconheceram que a criação de um ambiente agradável e respeitoso pela educadora promoveu segurança e favoreceu o entrosamento do grupo, assim como a adesão deles às atividades propostas, como a autocontemplação e o autocuidado, na expectativa de fazer florescer uma busca consciente pela integração multidimensional. Compreendemos, assim, a **construção da confiança** como um dos sentidos formativos da Educação Emocional para Formação Humana, fundamental para favorecer a **abertura** dos(as) sujeitos ao universo emocional (CASASSUS, 2009) e ao encontro consigo, com os outros e com o mundo.

Notamos também que os relatos de experiências, promovidos de forma individual e coletiva durante as rodas de conversas, as dinâmicas em grupo e os diálogos interpessoais encorajaram os sujeitos a entrarem em contato com suas sensações, sentimentos, pensamentos e sentidos, o que possibilitou mudanças perceptivas sobre desafios e aprendizados. As distintas realidades vivenciadas pelos participantes, com diferentes níveis de consciência e compreensão emocionais, deram origem a ricos compartilhamentos, permitindo também o contato dos sujeitos com várias práticas e pontos de vista, criando um potente espaço de diálogo e trocas. Por esse motivo, apontamos a **promoção do compartilhamento de experiências e afetos** como mais um sentido formativo da Educação Emocional com fins de humanização.

Numa outra perspectiva, destacamos que, ao longo da experiência formativa, nos deparamos também, com falas e expressões dos sujeitos marcadas pela racionalidade neoliberal, que vem impondo a lógica empresarial em várias dimensões da vida humana, inclusive, no campo das emoções (DARDOT; LAVAL, 2016). A educação emocional vem sendo utilizada, assim, como um instrumento para servir a esse modelo (SILVA, 2018). A positividade tóxica (BBC NEWS BRASIL, 2020) passa a ser adotada como estratégia para alienação dos sujeitos, subjugando-os, através do reforço de padrões sócio-culturais de

²⁰ Opção existencial de acreditar num sentido fundante da vida, transcendendo os limites das dimensões físicas, emocionais e mentais.

comportamento que enfraquecem a conexão do indivíduo consigo, com as pessoas e com seu entorno. Nesse caso, o **oferecimento de resistência a modelos desumanos**, produtores de rótulos, mitos e crenças prejudiciais à integração do universo emocional às outras dimensões, traduz mais um dos sentidos formativos da Educação Emocional para Formação Humana, que exige atenção e prontidão do(a) educador(a) para mitigar compreensões distorcidas, que desviam os sujeitos de seu caminho de humanização.

De forma similar, percebemos, através dos relatos, posturas de conformismo e um certo esforço dos sujeitos para se adaptar às realidades, deixando de oferecer contestação ou resistência a algumas imposições contextuais. O agir pedagógico dentro de uma proposta de Educação Emocional voltada para a Formação Humana também deve ter como propósito o desenvolvimento da consciência social, incentivando o **engajamento em ações sociais para a transformação da realidade**, sendo este, mais um sentido formativo, que reflete a responsabilidade por um agir no mundo para redução do sofrimento, das injustiças e das desigualdades.

Além dessas questões já levantadas, reunimos, também, elementos citados pelos(as) participantes e observados durante a experiência, que consideramos importantes para o planejamento e implementação de novas propostas formativas. Assim, deixar claro o propósito da iniciativa pedagógica é fundamental para anunciar e demarcar a perspectiva que se defende, ajudando, inclusive, na compreensão de conceitos básicos do campo emocional integrado ao da Formação Humana. Empreender esforços para a disseminação dessa concepção nos mais distintos espaços formativos é necessário para ampliar, fortalecer e dar mais visibilidade a esse movimento de resistência. Em relação aos recursos didáticos e às formas de avaliação, destacamos a adequação imprescindível às particularidades do grupo para o desvelamento de sentidos pelos sujeitos. Também ressaltamos o acompanhamento das interações e do clima do grupo como indispensáveis para que as necessidades de mediação sejam rapidamente identificadas no momento oportuno, de forma a favorecer encontros fecundos. Diante desse conjunto de sugestões, compreendemos o quanto **a abertura para escuta e a observação dos educandos** é essencial para cocriação de propostas formativas de Educação Emocional para Formação Humana que tenham o propósito de ajudar os sujeitos a se colocarem voluntariamente no caminho humanização.

Diante desses sentidos formativos, foi possível perceber que o enriquecimento mútuo exige que a tarefa pedagógica siga o ritmo do pulsar, para potencializar os movimentos de contração e expansão inerentes à vida. Prosseguimos, então, destacando os sentidos vislumbrados no âmbito desses dois movimentos.

5.3.2 Integralidade

A integralidade no lugar da retração, reflete o trabalho interior do indivíduo na busca pela integração de si e de suas múltiplas dimensões no mundo. Compreendemos a contração, então, enquanto o cuidado das dimensões humanas básicas nas dimensões transversais, que envolvem as diversas temáticas da vida (RÖHR, 2013), na expectativa de formação de seres humanos conscientes e autênticos, comprometidos com a integralidade.

Trata-se apenas de começar consigo mesmo, e nesse momento não devo me preocupar com nada no mundo senão esse começo. Qualquer outra atitude me desvia do meu começo, enfraquece minha iniciativa, frustra todo o empreendimento audaz e poderoso. O ponto arquimediano no qual posso movimentar o mundo a partir do meu lugar é minha própria transformação (BUBER, 2011, p. 32).

Trazer essa atenção para dentro, para si, significa fortalecer o(a) educando para assumir o que faz sentido em sua vida, já que “o esforço para imprimir esta referência inicial na construção do eu é o ponto de partida para o exercício da liberdade como condição primeira para uma caminhada consistente e responsável” (CORDEIRO, 2012).

Nessa perspectiva, pontuamos que aprender sobre emoções não pode se dar apenas de forma objetiva, mas também a partir da experiência de senti-las, interpretá-las, acolhê-las, compreendê-las, já que são parte da expressão de nosso ser. Sendo assim, visualizamos o **fortalecimento do sentir integrado às múltiplas dimensões** como mais um dos sentidos formativos no âmbito da proposta de Educação Emocional para Formação Humana. Identificar desejos e necessidades que evocam as emoções, criar intimidade com elas, conectar-se com sua potência é fundamental para promover pensamentos coerentes e alinhados com propósitos impulsionadores de um agir construtivo e transformativo diante dos impulsos, das adversidades e das experiências desagradáveis.

Sentir dessa forma exige aquietamento e observação, para percepção dos aspectos densos aos mais sutis do nosso corpo-mente, passando por expressões físico-fisiológicas, sensações, emoções, pensamentos e intuições. Por esse motivo, as **práticas de auto-observação e de autocuidado** são essenciais para o despertar da consciência nas mais variadas instâncias: corporal, física, alimentar, sensorial, emocional, crítica, ambiental, espiritual, dentre outras. Essas atividades têm o intuito de ajudar o indivíduo a criar espaço entre impulsos e ações, para reconhecimento das forças emocionais constitutivas de seu ser, como pontuado por Casassus (2009, p. 100).

Somos prisioneiros das emoções que emanam de nossos contextos. No entanto, com muita frequência, não percebemos essa condição. Enquanto não nos damos conta desse aprisionamento nas situações em que nossas vidas se desenvolvem, continuamos agindo de maneira inconsciente, motivados por forças que agem sobre nós. Quando tomamos consciência disso, essa prisão se transforma num espaço de possibilidades e de ação.

Vale destacar que a intenção não é de amansamento ou desmobilização, mas de promover uma intimidade consigo e com o sentido por trás das emoções, para potencializar a conexão com aquilo que é essencial.

É bem verdade que as emoções, por vezes, provocam reações que causam danos ou sofrimento, mas ignorá-las ou abafá-las não deve ser o caminho, pois a repressão emocional, em nome de um bem estar momentâneo e superficial impede que as emoções cumpram seu fluxo, podendo ocasionar estados emocionais desequilibrados, que vão se manifestar como somatizações, pois dimensões sutis não deixam de influenciar as mais densas, ainda que não seja de forma imediata (RÖHR, 2013). Compreendemos, então, a **aceitação das emoções**, como mais um sentido formativo da Educação Emocional para Formação Humana, indo de encontro à tendência de sua negação ou controle, afinal, elas “são o registro testemunhal que define quem somos [...]. Estão ali, prontas para avisar-nos se algo ocorre, inclusive antes de nos darmos conta e nos preparam para atuar. As emoções nos protegem.” (CASASSUS, 2022, p. 23, tradução nossa).

Nossa existência é marcada por idas e vindas, avanços e retrocessos e por esse motivo precisamos estar atentos para não deixar que padrões e automatismos nos conduzam. Daí o incentivo à **vivência do momento presente**, a cada expressão emocional, a cada encontro, a cada experiência, zelando pela autenticidade e coerência com aquilo que traz sentido à vida. Esta é a chave para a criação e recriação de si, que também exige consciência da intersubjetividade, para um agir voltado para o mundo, como veremos na sequência.

5.3.3 Intersubjetividade

A intersubjetividade nos traz a noção de alargamento, na medida em que o indivíduo se conscientiza dos elementos externos que o circundam, mas também estão dentro de si. Associamos, assim, a intersubjetividade a um movimento de expansão que representa a sensibilidade ao entorno e ao outro, com quem nos relacionamos e tecemos juntos nossas histórias. “Nós, seres humanos, crescemos com outros e por meio dos outros. Nossa natureza humana é viver em interação, em conexão [...] (CASASSUS, 2009, p. 122).

A experiência formativa nos fez perceber como os estados emocionais de um indivíduo são influenciados pelo contexto e suas relações, ao mesmo tempo em que repercutem multidimensionalmente na constituição dos envolvidos e das realidades percebidas. Em vista disso, compreendemos que educar emocionalmente para Formação Humana também significa dedicar-se à **sensibilização dos educandos(as) sobre a coparticipação existente na formação da atmosfera emocional**, pois, “quando interagimos com outras pessoas, esta interação está sob a influência das emoções pelas pessoas que interagem” (*Ibid.*, p. 125).

A conscientização de si, nesse contexto, é essencial para fortalecer o indivíduo para lidar com situações desafiadoras advindas das relações. “Ter uma ideia mais clara de quem se é, de forma integral, é uma condição necessária para [...] compreender o que ocorre ao outro” (*Ibid.*, p. 115). Ampliar esse horizonte, promovendo o desenvolvimento da consciência no âmbito das múltiplas dimensões significa favorecer a percepção de que somos parte de algo maior, a expressão de uma totalidade complexa. Nesses termos, a Educação Emocional para Formação Humana traduz o sentido do **cuidado ampliado de si, dos outros e do mundo**, abrangendo diferentes âmbitos para a consecução de um mesmo fim: a preservação do todo.

A partir dessa perspectiva, reconhecemos que a formação do ser depende não só dos encontros travados consigo, mas também daqueles que estabelecemos de forma genuína com os outros. Por isso a Educação Emocional para Formação Humana também reflete o cultivo de uma comunicação coerente e assertiva, ancorada no respeito para o favorecimento de relações interpessoais autênticas e construtivas. Trata-se de uma **comunicação existencial**, de quem se abre na sua potencialidade para favorecer as forças atualizadoras do ser-próprio (BUBER, 1982).

Apesar disso, não podemos deixar de destacar que, da mesma forma que o respeito e a compaixão traduzem valores importantes para a manutenção do bem comum, a resistência, a indignação e as ações revolucionárias são indispensáveis num mundo em que, a todo instante, acompanhamos investidas de grupos sobre a dignidade e liberdade do ser (FREITAS, 2020). Sendo assim, a Educação Emocional para Formação Humana afasta-se da positividade alienante, mas também do pessimismo fatídico, na medida em que incentiva a **conexão com a essência emocional** que impulsiona o indivíduo para realização, da forma que lhe é peculiar, do ser-próprio da natureza humana. (BUBER, 1982).

O conjunto de sentidos formativos delineado desde o encontro pedagógico, passando pela integralidade e culminando na intersubjetividade pode ser visualizado na figura 30.

Mesmo sabendo das limitações de um esquema para representação de um fenômeno, julgamos importante ilustrar o agrupamento que reflete a contribuição da pesquisa sobre o tema.

Figura 35 – Sentidos formativos da Educação Emocional para Formação Humana.



Fonte: a autora (2022)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo se dedicou a investigar a Educação Emocional para Formação Humana do ponto de vista da pesquisa científica e da experiência formativa através de um componente de um curso tecnológico. Saber como essa perspectiva se distingue de outras foi nossa principal inquietação, nutrida por questões secundárias que nos levavam a pensar sobre: como a Educação Emocional tem sido articulada à perspectiva da Formação Humana no campo da pesquisa científica? Como estudantes percebem e relatam experiências de auto-reflexão ao vivenciarem uma proposta nesses termos? E como uma experiência de pesquisa pode desvelar sentidos formativos que fortaleçam as bases dessa concepção?

Na expectativa de encontrar respostas para essas indagações buscamos, como apontado no objetivo geral, compreender aspectos desse fenômeno para demarcação de seu espaço no campo de disputa da área. Para isso, fizemos um mergulho em três direções: no tema de pesquisa, nos relatos de educandos(as) que vivenciaram uma proposta alinhada com essa perspectiva e no testemunho da pesquisadora que acompanhou, como observadora participante, todo o processo pedagógico dessa proposta, sendo esses os objetivos específicos da pesquisa.

O primeiro mergulho foi na teoria, para erigir as bases conceituais do estudo. Encontramos em Ferdinand Röhr o esteio para compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação, além do conceito de Formação Humana, ao passo que Juan Casassus nos ofereceu os fundamentos da Educação Emocional. Diante da necessidade de aprofundar aspectos da dimensão humana relacional, buscamos um autor que completasse nosso quadro teórico e que dialogasse com os autores já mencionados. Foi quando nos deparamos com a categoria do inter-humano de Martin Buber, conceito fundamental que expressou o tipo de relação que se espera estabelecer numa perspectiva da Educação Emocional para Formação Humana, traduzida numa “parceria viva” (BUBER, 1982).

Concomitantemente, para entender como a temática vinha sendo abordada no contexto da pós-graduação brasileira, realizamos o levantamento de teses e dissertações produzidas sobre Educação Emocional articulada à perspectiva da Formação Humana, no período de 1998 a 2019, o que nos permitiu elaborar o Estado da Arte sobre o tema, dando conta do primeiro objetivo específico. Nesse levantamento identificamos um crescimento no número de pesquisas sobre o assunto, sinalizando um despertar para a influência das emoções no campo educacional. Deflagramos que, apesar da lógica neoliberal vir dominando propostas

pedagógicas dedicadas às emoções, existem oposições a essa racionalidade, ainda que de forma embrionária e heterogênea.

A proposta de Educação Emocional para Formação Humana, ancorada nos pressupostos da multidimensionalidade e da integralidade, apesar de ter uma tímida expressão no universo de trabalhos levantados, representa um foco de resistência, por incentivar a sintonia do sujeito com a energia mobilizadora de suas emoções para um agir autêntico e transformador nas relações que estabelece consigo, com os outros e com o mundo.

O levantamento sinalizou, então, um campo a ser desbravado e apontou a necessidade de desenvolvimento de novas pesquisas, que permitam a aplicação dos pressupostos teóricos dessa perspectiva, para que seu potencial de contribuição para a área e para o processo de humanização dos indivíduos possa ser expandido.

Importante destacar que toda atividade de levantamento e análise dos dados dessa etapa foi feita de forma manual, por meio de tabulação de dados em planilhas de excel, o que tornou o trabalho árduo e de certa forma moroso. Apesar disso, não menosprezamos os aprendizados dessa experiência intensa e desafiadora e julgamos ter sido necessária para considerarmos, em futuras pesquisas, o uso de softwares especializados para dar suporte e simplificar o trabalho de análise, poupando energia do(a) pesquisador(a) para atividades que exijam sua avaliação direta.

O segundo mergulho, nos relatos dos educandos(as) que participaram do componente curricular de Relações interpessoais, do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFPE - Campus Recife, para analisar aspectos práticos da Educação Emocional para Formação Humana, nos permitiu, através da fenomenologia, construir quatro regiões de sentido que ajudaram no delineamento do fenômeno, cumprindo o segundo objetivo específico.

A primeira região de sentido, a “inconsciência emocional multidimensional”, sinalizou a falta de intimidade dos(as) participantes com seus estados emocionais, o que acaba sendo diretamente proporcional a influência das circunstâncias contextuais em suas expressões, ações e reações.

A “experiência relacional multidimensional”, segunda região de sentido, ancorada no encontro entre educadora e educandos(as), traduziu o incentivo ao contato dos(as) sujeitos consigo e com os outros, para trocas e compartilhamentos.

As vivências subjetivas e intersubjetivas favoreceram o desenvolvimento de uma “consciência emocional multidimensional”, terceira região de sentido, expressou a ampliação da percepção dos(as) participantes quanto às suas múltiplas dimensões, impulsionando-os a buscarem integração entre emoções, pensamentos e ações.

A “compreensão emocional multidimensional”, quarta região de sentido, simbolizou o complexo de aprendizados e desafios desvelados pelos(as) envolvido(as), no esforço consciente em defesa de um sentir-pensar multidimensional, de um agir coerente na esfera do inter-humano e da cocriação de um caminho de humanização.

O maior desafio dessa etapa foi a apropriação da fenomenologia como método de análise para construção dos dados, que exigiu a seleção de unidades de sentido com conteúdo relevante à interrogação do estudo; a interpretação dessas unidades; a identificação de convergências e divergências entre elas; e a criação de categorias abertas para elaboração da síntese unificadora a partir da rede de significação construída.

Mais uma vez, o grande volume de dados e a escolha das planilhas de excel como ferramenta para tabulação das informações atrasou a conclusão das análises. Apesar do desgaste, acreditamos que, nesse caso, a opção foi necessária, por acreditarmos que a experiência de diálogo direto com esses dados contribuiu sobremaneira para uma compreensão mais ampla do fenômeno.

Reconhecemos que, nesta fase, nos baseamos principalmente nos depoimentos dos participantes e, mesmo com a observação participante em sala de aula, não foi possível verificar se as falas trazidas nos relatos correspondiam à realidade das ações, o que pode ser visto como uma limitação. Apesar disso, é preciso ressaltar que, por se tratar de um estudo qualitativo, de base fenomenológica, o maior interesse é analisar aquilo que é trazido como fato, mais do que avaliar a veracidade do que é dito.

O terceiro mergulho, na vivência da pesquisadora, que interiorizou a experiência a partir da observação participante, do contato com os dados construídos e com seus escritos, nos permitiu alcançar o último objetivo específico da pesquisa, desvelando sentidos formativos da Educação Emocional para Formação Humana.

A partir da rede significativa construída e de uma transcendência reflexiva foi possível visualizar o fenômeno como uma relação dedicada à promoção de encontros via conexão emocional, atenta ao contexto e às necessidades dos(as) educandos(as), buscando inspirar confiança num sentido fundante (RÖHR, 2013) e criar abertura para o compartilhamento e engajamento na vida.

Assim, seguindo o ritmo do pulsar, num movimento de contração, essa concepção de Educação Emocional incentiva o sujeito a olhar para si, apoiando-o na busca da integralidade; e num movimento de expansão, orienta-o a olhar para fora, para o outro, para as relações e, a cada encontro estabelecido na esfera do inter-humano, impulsionar a força primitiva que torna cada indivíduo único e portador de uma missão no mundo (BUBER, 1982).

Chegar a esses sentidos para realizar a síntese unificadora e dela transcender foi um dos grandes desafios para a pesquisadora. Num contexto pandêmico e diante de um cenário de incertezas, as emoções entraram em ebulição, como um alarme que sinaliza que algo não vai bem, ao mesmo tempo em que impulsiona o agir para restabelecimento do equilíbrio interno. Foi uma tarefa que exigiu entrega, dedicação, superação, além de uma profunda conexão intuitiva com a experiência de pesquisa, orientada pela região de inquérito.

A partir dos sentidos desvelados foi possível confirmar o nosso pressuposto de que a Educação Emocional para Formação Humana expressa o compromisso com a formação integral do indivíduo, uma vez que amplia o escopo de atuação pedagógica se opondo ao cognocentrismo. Busca, nesse sentido, a formação do ser emocional a partir da integração de suas múltiplas dimensões, favorecendo o processo de humanização ao mesmo tempo em que se impõe como resistência ao modelo hegemônico vigente, alheio a todo esforço necessário em prol da formação do ser humano.

Este estudo vem, então, chamar atenção do meio acadêmico para o fato de que existem concepções distintas de Educação Emocional e que é preciso estar atento(a) ao tipo de interesse que cada proposta visa atender. Ao delinear uma concepção ancorada nos pressupostos da integralidade, da intersubjetividade e do encontro, aponta uma alternativa de resistência, que depende do engajamento de pesquisadores(as) e educadores(as) para sua ampliação e conseqüente fortalecimento da luta pela humanização.

Estamos cientes das limitações desta pesquisa, seja pela seleção de situações para observação de um fenômeno situado; pela alteração e impacto que nossa presença pode ter imposto ao ambiente; ou pelas possíveis distorções decorrentes de uma observação participante. Apesar disso, destacamos a transparência e a coerência de nossas ações como medidas adotadas, ao longo da pesquisa, para minimizar essas interferências.

Outro grupo de limitações que enxergamos foi imposta pela Pandemia de Covid-19, que dificultou nossa aproximação com os(as) participantes para trocas, após o término do componente curricular. Esperamos, então, em outras oportunidades investigativas, conseguir envolver os sujeitos para uma validação coletiva dos sentidos e significados.

Como sugestão para estudos futuros, a partir dessa pesquisa, destacamos a necessidade de ampliar a investigação qualitativa acerca dos trabalhos analisados quantitativamente sobre os tipos de Educação Emocional adotados (Neoliberal, para Formação Humana ou Híbrida) para se ter um panorama mais nítido acerca da configuração dessas perspectivas. Da mesma forma, se faz necessário aprofundar os estudos sobre as práticas de meditação na educação, de forma a poder distinguir práticas que subjagam, das que contribuem para a humanização.

Investigar a Educação Emocional em sua multidimensionalidade, aprofundando sua interface com as outras dimensões, também é importante para demarcação de seu caráter multifacetado.

Além disso, pensamos ser fundamental contribuir ativamente com a área ampliando o número de pesquisas práticas, através da implementação de iniciativas concretas, que permitam a disseminação da concepção e a aplicação de seus pressupostos teóricos, para uma avaliação mais profunda de sua exequibilidade e de seu potencial humanizador. Ao mesmo tempo, é preciso produzir pesquisas que permitam o intercâmbio de saberes entre pesquisador(a), educador(a) e educandos(as), plantando as sementes de uma educação humanizadora de forma transversalizada, no campo teórico e prático. Destacamos, ainda, que investigar a percepção de participantes, transcorrido um tempo desse tipo de experiência pedagógica, pode permitir a avaliação do impacto das vivências na vida prática dos sujeitos. Por fim, acreditamos que insistir em pesquisas que dediquem um olhar e escuta profunda aos educandos(as), viabilizando sua participação na construção e validação dos dados é de extrema importância para a legitimidade dos estudos. Afinal, o processo educacional deve estar voltado para a formação de indivíduos, ponto de partida para a criação ou ajuste de iniciativas que favoreçam o desvelar de sentidos.

Embora essa pesquisa não tenha a intenção de gerar verdades generalizáveis, buscou oferecer sentidos de uma Educação Emocional humanizadora. Apontou que, através de experiências de encontro na esfera do inter-humano, é possível ajudar as pessoas a trilharem seu próprio caminho de busca pela integração emocional, ancorada por um sentido de vida à serviço do mundo, para a transformação de realidades e resgate de nossa humanidade em prol do bem viver.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLI, Antonio Inacio. Efeitos culturais da globalização. **Revista espaço acadêmico**, Maringá, vol. 3, n. 26, 2020, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53037/751375149860>. Acesso em 14 ago. 2022.
- AGUIAR NETO, Jorge Morgan de. **Da escola pública à universidade: trajetórias de sucesso escolar**. 2019, 239p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/16352/1/000496070-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em 15 jul. 2022.
- ALVAREZ, Sonia Maria. **Contos de fadas, jogos de computador e a educação pelos valores**. 1998. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- ALVES, Edvania dos Santos. **Sentidos e práticas da Formação Humana na adolescência: compreendendo um programa de educação emocional para a prevenção da violência**. 2015, 295p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- ALZINA, Rafael Bisquerra; GONZÁLES, Juan Carlos Perez; NAVARRO, Esther Garcia **Inteligencia emocional en educación**. Espanha: Editorial Síntesis, 2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARANTES, Mariana Marques. **O (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno**. 2014, 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- ARANTES, Mariana Marques. **Educação Emocional Integral: análise de uma proposta formativa-continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco**. 2014, 275 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2004.
- BBC NEWS BRASIL. **Covid: saúde mental piorou para 53% dos brasileiros sob pandemia, aponta pesquisa**. 2021. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-56726583>. Acesso em 14 abr. 2021.
- BBC NEWS MUNDO. **Julia 'Butterfly' Hill, a ambientalista que viveu 2 anos em cima de árvore milenar para evitar sua derrubada**. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53800200>. Acesso em 18 out. 2021.
- BBC NEWS MUNDO. **O surpreendente efeito da positividade tóxica na saúde mental**. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-55278174>. Acesso em 15 ago. 2022.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Tradução: Sérgio Joaquim de Almeida. Petrópolis: Vozes, 2007.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.) et al. **Pesquisa qualitativa segunda a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 11-28.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuadas em uma abordagem fenomenológica. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.) et al. **Pesquisa qualitativa segunda a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 29-40.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Análise fenomenológica estrutural e variações interpretativas. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.) et al. **Pesquisa qualitativa segunda a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011c. p. 53-74.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. 1ª ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, vol. 10, n. 1, p. 11-27, jan.-jun., 2007.

BRANDÃO, Dênis; CREMA, Roberto. **O novo paradigma holístico**: ciência, filosofia e mística. São Paulo: Summus, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em 8 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 510/16, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2013.

BRAZ, Matheus Viana. A reificação das emoções e a negação do sofrimento no trabalho contemporâneo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 18, n. 209, out. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/44796/751375138428>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução: Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BUBER, Martin. **O caminho do homem**: segundo o ensinamento chassídico. Tradução: Claudia Abeling. São Paulo: É Realizações Editora, 2011.

CAPES. **Fundação Capes**, 2018. Cursos Recomendados / Reconhecidos. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantit>

ativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=IpC19tcuSCVdbQWNHKsjYjWE.sucupira-213>. Acesso em: 02 de mar. de 2020.

CAPES. **Geocapes – Sistema de Informações Georreferenciadas**, 2019. Distribuição de programas de pós-graduação no Brasil. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 10 de mar. de 2020.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora UNESCO, 2007.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Tradução: Liz Zatz. 1ª ed. Brasília: Liber Editora, 2009.

CASASSUS, Juan. **Siento, luego existo: el devenir humano a través de las emociones**. 1ª ed. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2022.

CASASSUS, Juan. Una introducción a la Educación Emocional. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación**. UNESCO, n. 7, p. 121-130, 2017.

CASEL. **Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning**, 2020. Fundamentals of SEL. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>. Acesso em: 04 de out. de 2021.

CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício. **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.

CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício; FERREIRA, Aurino Lima; MOTA, Ana Paula F.; ARANTES, Mariana Marques. Promoção de habilidades socioemocionais na educação de jovens e adultos. **Revista Cocar**, Belém, v.10, n. 19, p. 311-344, 2016.

DAMÁSIO, Antônio. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. Adaptação para o português do Brasil: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DAVIDSON, Richard. **O estilo emocional do cérebro**. Tradução: Diego Alfaro. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

DOMINGOS, Carlos. Histórico. **Institucional IFPE**. Recife, publicado em 11 fev. 2016. Disponível em <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/institucional/historico>. Acesso em: 27 jul. 2021.

DOMINGOS, Carlos. Missão, visão e valores. **Institucional IFPE**. Recife, publicado em 04 jul. 2018. Disponível em <https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/institucional/missao-visao-e-valores>. Acesso em 27 jul. 2021.

DOMINGOS, Carlos. Institucional. **Transparência e prestação de contas IFPE**. Recife, publicado em 26 set. 2019. Disponível em https://www.ifpe.edu.br/transparencia_prestacao-de-contas/institucional. Acesso em 27 jul. 2021.

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

EKMAN, Paul; LAMA, Dalai. **Consciência Emocional**: vencendo os obstáculos em busca do equilíbrio emocional e da compaixão. Tradução: Cristina Yamagami. São Paulo: Prumo, 2008

EKMAN, Paul et al. Buddhist and Psychological Perspectives on Emotions and Well-Being. **Current Directions in Psychological Science**. American Psychological Society, vol.14, n.2, p. 59-63, 2005.

FERREIRA, Karla Patrícia Martins Ferreira. **A formação de sentido e o sentido da vida: o círculo ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense**. 2011, 190p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANKL, Victor. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Tradução: W. Schlupp. 25ª ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

FREITAS, Alexandre Simão de. O 'Cuidado de Si' como articulador de uma nova relação entre Educação e Espiritualidade. In: RÖRH, Ferdinand (org). **Diálogos em educação e espiritualidade**. 2ª ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 53-80.

FREITAS, Raquel Coelho de. **Indignação e Conhecimento**: para sentir-pensar o direito das minorias. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente [recurso digital]. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GONÇALVES, Josiane Peres; TERNOVOE, Janaina dos Santos. Desafios Vivenciados por Mulheres Universitárias de Mato Grosso do Sul, que são Mães, Profissionais e Donas de Casa. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, 2017, v. 8, n. 2, p. 116-142. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/8484>. Acesso em 31 jul. 2022.

IAS. **Instituto Ayrton Senna**, 2023. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em 23 jun. 2023.

IFPE. **Projeto pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental**. Recife, 2017. Disponível em <https://www.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/superiores/tecnologos/gestao-ambiental/projeto-pedagogico>. Acesso em 27 jul. 2021.

INTROSPECÇÃO. *In*: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos LTDA, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/introspec%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em 08 set. 2022.

JACOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2014.

JAPIASSU, Hilton. **A Crise das Ciências Humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.

JARDIM, Juliana Gomes. **O uso da etnografia na pesquisa em educação**. *In*: Congresso Nacional de Educação, 11., 2013, Curitiba. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10590_6107.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

JOB, Ivone. Aspectos éticos nas publicações científicas. **Caderno de Educação Física**, v. 9, n. 17, p. 103-112, 2011.

JUNG, Carl Gustav. **O Eu e o Inconsciente**. Tradução: Dora Ferreira da Silva. Edição Digital. Petrópolis: Vozes, 2014.

KLUTH, Verilda Speridião. A rede de significação: um pensar metodológico de pesquisa. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.) et al. **Pesquisa qualitativa segunda a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-98.

LEMOES, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, v. 25, p. 57-73, 2019.

LOCKMANN, K. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-18, 2020.

MARIA FARINHA FILMES. Muito além do peso. Youtube, 25 jan. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8UGe5GiHCT4>. Acesso em: 05 fev. 2023.

MARIETTO, Marcio Luiz. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Ibero-Americana de Estratégia**, São Paulo, v.17, n.4, p. 5-18, out. dez. 2018.

MELLO, Cleverson Molinari. **A educação profissional e tecnológica no contexto da expansão dos institutos de educação, ciência e tecnologia (lei 11.892/08)**. 2017, 233p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação**: apontamentos para a atividade pedagógica. 2018, 175p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOTA, Ana Paula Fernandes da Silveira. **Desenvolvimento Emocional e Relacional na Educação Infantil**: implicações do Paths e do Ace à Formação Humana da criança e do educador. 2010, 186p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MOTA, Ana Paula Fernandes da Silveira. **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. 2016, 223p., Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

NEEMOC. **Núcleo de Educação Emocional**, 2019. Apresentação. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/neemoc/contents/menu/apresentacao>>. Acesso em: 17 de mar. de 2020.

PICANÇO, Felícia. Juventude e acesso ao ensino superior no Brasil: Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa. **Latin American research review**, Latin American Studies Association, v. 51, n. 1, p. 109-131, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303239752_Juventude_e_acesso_ao_ensino_superior_no_Brasil_Onde_esta_o_alvo_das_politicas_de_acao_afirmativa#:~:text=O%20artigo%20procura%20analisar%20o,da%20reserva%20de%20vagas%20nas. Acesso em 31 jul. 2022.

RÖHR, Ferdinand. Confiança - um conceito básico da educação no pensamento filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow. **Eccos Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo, n.26, p. 193-208, 2011a.

POLICARPO JUNIOR, José. Um caminho para uma vida integral e preciosa – Reflexões sobre Espiritualidade e Educação. In: RÖRH, Ferdinand (org). **Diálogos em educação e espiritualidade**. 2ª ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 81-107.

POSSEBON, Elisa Pereira Gonsalves; POSSEBON, Fabricio. Descobrir o afeto: uma proposta de Educação Emocional na escola. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 110, p. 163–186, 2020.

QUINTÁS, Alfonso López. **A formação para o amor**: três diálogos entre jovens. Tradução: Adilson Camilo Lima. São Paulo: Paulus, 1998.

QUINTÁS, Alfonso López. **O conhecimento dos valores**: introdução metodológica. Coordenação e tradução: Gabriel Perissé. 1ª ed. São Paulo: É realizações, 2016.

RAMÍREZ, Noelia. O ‘mindfulness’ corporativo não aumenta salário nem traz horas livres, ele só arruína o seu trabalho. **El País**, Brasil, Estilo, 28 abr. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/estilo/2021-04-29/o-mindfulness-corporativo-nao-aumenta-salario-nem-traz-horas-livres-ele-so-arruina-o-seu-trabalho.html>. Acesso em: 28 abr. 2021.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e Emoção**. Tradução: Luís Antônio Fajardo Pontes. 4ª ed. Rio de Janeiro: LCT - Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda, 2005.

REIS, Paula Cristina Klahold Rodrigues dos. **Desafios para o Ensino Superior do Senai: formação humana e profissional**. 2014, 108p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2014.

RIBEIRO, Magali Aparecida. **Aprendizagem Emocional: o desafio da prática pedagógica do professor de Educação Física Lages/SC**. 2014, 125p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2014.

RIBEIRO, Regina Buccini Pio. **Cultivo da atenção em espaços educacionais: elaboração, implementação e análise de um projeto de cultivo da atenção em uma perspectiva integral**. 2019, 333p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

RIBEIRO, Regina Buccini Pio. **O cultivo da Atenção Integral: da pesquisa bibliográfica à observação participante em uma perspectiva fenomenológica**. 2014, 189p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RODRIGUES, Márcia de Souza. **A amorosidade no processo educativo**. 2013. 246p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Confiança - um conceito básico da educação no pensamento filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow. **Eccos Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo, n.26, p. 193-208, 2011a.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2013a.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e Educação. In: RÖRH, Ferdinand (org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2. Ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 13-52.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e Formação Humana. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina**, UNISUL, Tubarão, n. especial, p. 53-68, 2011b.

RÖHR, Ferdinand. Ética e Educação: caminhos buberianos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n.2, p. 115-142, jun 2013b.

POSSEBON, Elisa Pereira Gonsalves; POSSEBON, Fabricio. Descobrir o afeto: uma proposta de Educação Emocional na escola. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 110, p. 163–186, 2020.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 51-70, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643573/11094>. Acesso em: 28 abr. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, v.6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SALES, Synara Sepúlveda; COSTA, Talita Mendes da; GAI, Maria Julia Pegoraro. Adolescentes na Era Digital: Impactos na Saúde Mental. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e15110917800, 2021. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4bb4/d27782dd4e53b94690268a4c1fbbbf783aaa.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009. 532 p.

SARMIENTO-BOLANOS, Maria Jimena. **La paradoja de la conciencia plena en ausencia de afectividad ampliada**: la empatía distanciada de la ética en las intervenciones basadas en mindfulness y la cuestionable normalización materialista de lo que nos hace humanos. 392p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SEE LEARNING. **Aprendizagem SEE**: livro de apoio. Tradução: Valentin Conde e Eduarda Brito Leoncio. Atlanta: Emory University, 2019.

SENTIDO. *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam, 2022. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/sentido>>. Acesso em 12/12/2022.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p. Disponível em: https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4_ed.pdf. Acesso em: 6 jul. 2019.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 169p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

VALDO, João Paulo da Silva; MELIM, Juliana Iglesias; TEIXEIRA, Rafael Vieira. A regulamentação das parcerias público-privadas como tática para aprofundar a privatização das universidades federais e do aparato público de ciência e tecnologia no Brasil. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v.20, n.1, p. 1-13, jan-dez 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/38031/26809>. Acesso em: 02 jul. 2023.

ZUIN, Antônio Alvares Soares Zuin. Copiar, colar e deletar: a Internet e a atualidade da semiformação. **Pro-Posições**, UNICAMP, Campinas, v. 24, n. 3, set-dez 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/5fJMMTV87Jm835pSNq7pGhP/?format=html>. Acesso em: 14 ago. 2022.

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DO QUANTITATIVO DE TESES E DISSERTAÇÕES EXIBIDAS A PARTIR DE CADA DESCRITOR NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Descritor	Quantidade
1. “Educação Emocional”	30
2. "Emoções" AND "Educação Tecnológica"	4
3. “Emoções” AND "Educação Profissional"	4
4. "Emoções" AND "Instituto Federal"	13
5. "Emoções" AND "Formação Humana"	27
6. "Emoção" AND "Educação Tecnológica"	0
7. "Emoção" AND "Educação Profissional"	4
8. "Emoção" AND "Instituto Federal"	2
9. "Emoção" AND "Formação Humana"	13
10. "Emocional" AND "Educação Tecnológica"	11
11. "Emocional" AND "Educação Profissional"	11
12. "Emocional" AND "Instituto Federal"	19
13. "Emocional" AND "Formação Humana"	22
14. “Competências socioemocionais” AND "Educação Tecnológica"	0
15. “Competências socioemocionais” AND "Educação Profissional"	1
16. “Competências socioemocionais” AND "Instituto Federal"	3
17. “Competências socioemocionais” AND "Formação Humana"	0
18. “Habilidades socioemocionais” AND "Educação Tecnológica"	0
19. “Habilidades socioemocionais” AND "Educação Profissional"	1
20. “Habilidades socioemocionais” AND "Instituto Federal"	3
21. “Habilidades socioemocionais” AND "Formação Humana"	0
22. “Competências emocionais” AND "Educação Tecnológica"	1
23. “Competências emocionais” AND "Educação Profissional"	11
24. “Competências emocionais” AND "Instituto Federal"	19
25. “Competências emocionais” AND "Formação Humana"	13
26. “Habilidades emocionais” AND "Educação Tecnológica"	1

27. "Habilidades emocionais" AND "Educação Profissional"	11
28. "Habilidades emocionais" AND "Instituto Federal"	19
29. "Habilidades emocionais" AND "Formação Humana"	13
TOTAL	226

**APÊNDICE B – RELAÇÃO DOS TRABALHOS EXIBIDOS NO CATÁLOGO DE
TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES SOBRE A TEMÁTICA DAS EMOÇÕES E/OU
DA FORMAÇÃO HUMANA**

Nº	TÍTULO	ANO	AUTOR	DISPONIBILIDADE ELETRÔNICA
1	A AFETIVIDADE COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS	2005	SILVA, LUCAS PEREIRA DA	Disponível
2	A AFETIVIDADE EM EDGAR MORIN E SIGMUND FREUD: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO	2017	ABREU, JOEL SANTOS DE	Disponível
3	A AMOROSIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO	2018	RODRIGUES, MARCIA DE SOUZA	Disponível
4	A ARTETERAPIA (RE)SIGNIFICANDO A VIDA, DA MENTE VAZIA ÀS IDÉIAS COLORIDAS: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL E DE REABILITAÇÃO PSICOSSOCIAL COM PACIENTES MENTAIS POR MEIO DAS LINGUAGENS VISUAIS	2010	PAGANOTTO, GLÍCIA CONCEIÇÃO MANSO.	Indisponível
5	A AUTOFORMAÇÃO DO EDUCADOR NO DOMÍNIO DO LAZER: O NASCER DO SABER-SER NA PRÁXIS SOCIAL	2003	LUCENA, SAVIA MARIA DA PAZ OLIVEIRA	Indisponível
6	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A IMPLANTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA	2007	GOULART, AURELIA LOPES GOMES	Disponível
7	A EMOCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	2011	PEREIRA, ISELDA.	Indisponível
8	A FORMAÇÃO DE SENTIDO E O SENTIDO DA VIDA: O CÍRCULO ECOBIOGRÁFICO COM EDUCADORES E AS EXPERIÊNCIAS AFETIVAS FORMADORAS EM SUA RELAÇÃO COM O SEMIÁRIDO CEARENSE	2011	FERREIRA, KARLA PATRICIA MARTINS	Disponível
9	A FORMAÇÃO DO ADMINISTRADOR: DESVELANDO UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE FORMAÇÃO ACADÊMICA E FORMAÇÃO HUMANA	2015	SANTOS, CLAUDEMIR INACIO DOS	Disponível
10	A FORMAÇÃO ESTÉTICA: FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA E ENSINO	2007	PEDROSO, ANDRÉIA ZINETTI	Disponível
11	A FORMAÇÃO PSICOLÓGICA DE VALORES MORAIS NO CONTEXTO DA SOCIABILIDADE COMPETITIVA E INDIVIDUALISTA NA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS PARA A ATIVIDADE PEDAGÓGICA	2018	MESQUITA, AFONSO MANCUSO DE	Disponível
12	A INTEGRAÇÃO DAS EMOÇÕES NO PROCESSO EDUCATIVO SUPERIOR ON-LINE	2017	MARX, LUCIANA MACHADO	Disponível
13	A LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO EMOCIONAL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2010	SILVA, NÍVEA PRISCILLA OLINTO DA	Disponível

14	A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES: COM A PALAVRA OS EDUCADORES DO IFSUL	2017	SILVA, ALEXANDRE OLIVEIRA	Disponível
15	A POÉTICA NA FORMAÇÃO HUMANA – LEITURAS DE UMA EDUCADORA	2008	BERNARDES, SUELI TERESINHA DE ABREU	Disponível
16	A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM EMOCIONAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR'	2005	MACHADO, ILIANA JURACY DE AMORIM BISCAIA	Disponível
17	A PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSDISCIPLINAR E SUA IMPORTÂNCIA PARA SALA DE AULA COM ADOLESCENTES-JOVENS EM PROCESSOS DE AUTOMUTILAÇÃO	2018	ARAUJO, VERA LUCIA MACHADO DE	Disponível
18	A QUALIDADE DE VIDA E O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	2013	SILVEIRA, TERESA CRISTINA GONCALVES PEREIRA DA	Disponível
19	APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UMA ANÁLISE DA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ALAN PINHO TABOSA	2014	BITU, CORINA BASTOS	Disponível
20	APRENDIZAGEM EMOCIONAL: O DESAFIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA LAGES/SC 2014	2014	RIBEIRO, MAGALI APARECIDA	Disponível
21	AS ESCOLAS NÃO TRADICIONAIS E SUAS POSSIBILIDADES DENTRO DO CURRÍCULO	2018	FLORES, JULIANA ARTIGAS	Disponível
22	AS LINHAS E AS ENTRELINHAS DE UMA HISTÓRIA: A CONCEPÇÃO DE CONDIÇÃO HUMANA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-ENFERMEIRO NUM DIÁLOGO COM A COMPLEXIDADE	2013	BARBOSA, ELANE DA SILVA	Disponível
23	AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS EM UNIVERSITÁRIOS	2017	BERTOLINO, CAROLINE DE OLIVEIRA.	Disponível
24	AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL EM SALA DE AULA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES, PAIS E ALUNOS: AMIGOS DO ZIPPY'	2015	GOMES, RENATA TREFIGLIO MENDES.	Disponível
25	BYTES DE AFETO: NAVEGANDO PELAS EMOÇÕES DA TUTORIA A DISTÂNCIA RECIFE	2016	MONTEIRO, ALICE FOGACA	Disponível
26	CINEMA COMO RECURSO TECNOLÓGICO PARA O ENSINO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	2017	COSTA, DARLEA ARAUJO DE SOUZA ESTEU DA	Disponível
27	CONSCIÊNCIA AMBIENTAL E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PERCEBIDA: UM ESTUDO NO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC) EM FEIRA DE SANTANA - BA	2016	MATOS, KERCIANE GONDIM DE	Disponível

28	CONTOS DE FADAS, JOGOS DE COMPUTADOR E A EDUCAÇÃO PELOS VALORES	1998	ALVAREZ, SONIA MARIA	Indisponível
29	CONTRIBUIÇÕES DAS EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA, SOCIOEMOCIONAL E FINANCEIRA PARA A SAÚDE DO CIDADÃO	2018	FREDERIC, DENISE JANE ALVES	Disponível
30	CORPO E FORMAÇÃO HUMANA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA	2001	RODRIGUES, LUCIANA AZEVEDO	Indisponível
31	CRIANÇAS E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE ABUSO SEXUAL E O PROCESSO DE RESILÊNCIA: PERSPECTIVA DE COMPREENSÃO A PARTIR DA ABORDAGEM ECOLÓGICA DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DE BRONFENBRENNER	2008	SAGAZ, VALÉRIA ROSSI	Disponível
32	DESAFIOS PARA O ENSINO SUPERIOR DO SENAI: FORMAÇÃO HUMANA E PROFISSIONAL	2014	RODRIGUES, PAULA CRISTINA KLAHOLD	Disponível
33	DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E RELACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DO PATHS E DO ACE À FORMAÇÃO HUMANA DA CRIANÇA E DO EDUCADOR'	2010	MOTA, ANA PAULA FERNANDES DA SILVEIRA	Disponível
34	ECOS DA PONTE PÊNSILSOB AS ÁGUAS DA RAZÃO E DA EMOÇÃO	2005	VARGAS, HAIDEE MARIA DA SILVEIRA FRANÇA DE	Disponível
35	EDUCAÇÃO E LIBERDADE EM WILHELM REICH: REFLEXÃO SOBRE CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO REICHIANO PARA A EDUCAÇÃO	2005	GARCIA, JOSÉ GUSTAVO SAMPAIO	Indisponível
36	EDUCAÇÃO EMOCIONAL E ENFERMAGEM: CONTRIBUIÇÃO PARA UM ATO DE TRABALHO INTEGRAL E AFETUOSO	2016	CARICIO, MARCIA RIQUE	Disponível
37	EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA POSSÍVEL	2016	MENDES, ALINE ROCHA	Disponível
38	EDUCAÇÃO EMOCIONAL, MAL-ESTAR E IDENTIDADE DOCENTE: DISCUTINDO SOBRE A DOCÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO INTEGRAL	2019	SANTIAGO, JONATAS SILVA	Disponível
39	EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS QUATRO QUADRANTES DO KOSMOS: ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA RMR, PE	2013	SILVA, RICHARDSON	Disponível
40	EMOÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO TRABALHO EMOCIONAL DOCENTE	2019	MORAIS, FRANCIANE ANDRADE DE	Disponível
41	ENSINO DE LITERATURA: POSSÍVEL HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO NO CONTEXTO DA ATUAL SOCIEDADE	2014	COSTA, LARISSA QUACHIO	Disponível
42	ESTUDO SOBRE UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR ENTRE A EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA E A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL	2018	SIQUEIRA, EVELINE DIAS DA SILVA	Disponível
43	ÉTICA E PAIXÕES: INTERFACES DE UMA EDUCAÇÃO ÉTICA-EMOCIONAL NA	2014	SANTOS, GLAURIA JANAINA DOS.	Disponível

	FORMAÇÃO DO SER HUMANO NA CONTEMPORANEIDADE'			
44	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	CORDEIRO, EUGÊNIA DE PAULA BENÍCIO	Disponível
45	FORMAÇÃO INTEGRAL DO EDUCANDO NOS DISCURSOS E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RENOVADORAS: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE APLICAÇÃO	2002	OLINDA, ERCILIA MARIA BRAGA DE	Indisponível
46	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E EDUCAÇÃO: AS EMOÇÕES REENCANTANDO O ENSINAR-APRENDER	2007	RÊGO, CLÁUDIA CARLA DE AZEVEDO BRUNELLI	Indisponível
47	INTERDISCIPLINARIDADE E GENEROSIDADE NA FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS: INTERVENÇÕES NO SENAC SANTANA	2014	TONANNI, ANDREA CURY BORGES DE GOUVEA.	Disponível
48	JOGO, EDUCAÇÃO E TENDÊNCIAS ATUAIS: UMA VIAGEM PELO HEMISFÉRIO DA EMOÇÃO	2008	SOUZA, DALMIR PACHECO DE	Disponível
49	LEITURA E ORALIDADE: PRÁTICA DIALÓGICA DE UM PROFESSOR LEITOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS	2015	BRITO, CLAUDIO MARZO CAVALCANTI DE	Disponível
50	LITERATURA E CONSTRUÇÃO DE VALORES NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA TRANSIDISCIPLINAR DE ENSINO A PARTIR DA TEMÁTICA AMOROSA	2015	ROLANDO, RODOLFO MEISSNER	Disponível
51	LUDICIDADE E EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES'	2005	SANTOS, MARIA JOSÉ ETELVINA DOS	Indisponível
52	MOTIVAÇÃO, INTELIGÊNCIA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SUAS RELAÇÕES COM O DESEMPENHO ACADÊMICO	2015	CRESTANI, RAFAELLA LACERDA	Disponível
53	O (DES)CONHECIMENTO SOBRE A INFLUÊNCIA DAS EMOÇÕES NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UMA INVESTIGAÇÃO NO CAMPO ACADÊMICO BRASILEIRO	2014	ARANTES, MARIANA MARQUES	Disponível
54	O AFETIVO PARA A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO	2008	GOMES, CLÁUDIA APARECIDA VALDERRAMAS	Disponível
55	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'	2016	MOTA, ANA PAULA FERNANDES DA SILVEIRA	Disponível
56	O ETHOS ESCOLAR COMO ESTRUTURANTE DA FORMAÇÃO ÉTICO-MORAL, NA EDUCAÇÃO BÁSICA	2005	FURTADO, NATALIA MARIA REIS OLIVEIRA	Disponível

57	O PAPEL DO AMBIENTE FACILITADOR NO DESENVOLVIMENTO DA MATURIDADE EMOCIONAL E NA CONSTRUÇÃO DA RESILIÊNCIA DOS LÍDERES ORGANIZACIONAIS: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL CORPORATIVA	2018	SERFATY, PATRICIA FASUOLO.	Disponível
58	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS VÍNCULOS AFETIVOS E DE RESILIÊNCIA EM CRIANÇAS ABRIGADAS: UM ASPECTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	2006	DECHANDT, VILMARA SABIM	Disponível
59	OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE FELDER A PARTIR DE JUNG	2009	SENRA, CLÁUDIA MARIA SALES	Disponível
60	PEDAGOGIA DAS EMOÇÕES: UMA COMPREENSÃO DA DIMENSÃO EMOCIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS	2008	SANTOS, GLÁURIA JANAINA DOS.	Disponível
61	PENSAMENTO E DESEJO: PRÁTICAS EDUCATIVAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO HUMANA EM PLENO CAPITALISMO	2004	MOGILKA, MAURICIO	Disponível
62	QUALIDADE DE SERVIÇOS EM ENSINO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	2015	OLIVEIRA, ALINE LOUISE DE	Disponível
63	SATISFAÇÃO DOS ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA POSITIVA	2015	AZEVEDO, SAIONARA ROSA DA CRUZ DELATORRE DE.	Disponível
64	SENSIBILIDADES E PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE HISTÓRIA	2010	SOUZA, EBER DORNELAS DA COSTA.	Indisponível
65	SENTIDOS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO HUMANA NA ADOLESCÊNCIA: COMPREENDENDO UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA	2015	ALVES, EDVANIA DOS SANTOS	Disponível
66	SUBJETIVIDADES ESTUDANTIS: UMA ANÁLISE DO SOFRIMENTO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	2013	OLIVEIRA, CLAUDIA LOMMEZ DE.	Disponível
67	TECENDO A ECO-CON-CONVIVÊNCIA – DIÁLOGO E VALORES HUMANOS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR	2012	LIMA, MARIA LUCILEIDE MOTA	Disponível

APÊNDICE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, autorizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus Recife, por intermédio da pesquisadora Morgana Marcelly Costa Marques, técnica administrativa do Centro de Educação da UFPE e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Habilidades Socioemocionais e de Valores na Educação-IFPE/CNPq (GHSEV), devidamente assistida pela Profa. Dra. Eugênia de Paula Benício Cordeiro, líder do GHSEV, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1-Título da pesquisa:

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO CURSO DE TECNOLOGIA EM GESTÃO AMBIENTAL DO IFPE-CAMPUS RECIFE

2-Objetivos Primários e secundários:

Primário

Compreender aspectos do desenvolvimento de habilidades socioemocionais (HSE) no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do IFPE-Campus Recife.

Secundários

- Fundamentar as HSE numa perspectiva de formação humana integral;
- Aprender aspectos da HSE nas aulas do componente de Relações Interpessoais Socioambientais ministradas no curso de Tecnologia da Gestão Ambiental na condição de pesquisador participante;
- Apresentar os aspectos das HSE ministrados na disciplina;
- Analisar os principais aspectos das HSE desenvolvidos no componente de RIS a partir das observações da pesquisadora e dos relatos escritos e orais dos estudantes

3-Justificativa para a realização da pesquisa:

A pesquisa justifica-se pelo fato do processo educacional encontrar-se extremamente focado no desenvolvimento de habilidades técnicas e lógico-linguísticas, deixando de contemplar o amadurecimento interior do ser humano, de tal maneira que este compreenda que o cultivo de relações intra e interpessoais saudáveis é a base para construirmos uma sociedade mais humana, pacífica e feliz.

4-Informações: Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa.

5-Retirada do consentimento: O(A) voluntário(a) tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

6-Aspecto Legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

7-Confiabilidade: Os(As) voluntários(as) terão direito à privacidade. A identidade (nome e sobrenomes) do participante não será divulgada, porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

11-Quanto à indenização: Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

12-Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participantes e pesquisadores).

13-Dados dos pesquisadores responsáveis:

Nome: Profª Drª Eugênia de Paula Benício Cordeiro

Endereço profissional/telefone/e-mail: IFPE-Campus Recife, Av. Prof. Luís Freire, 500 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50740-540, telefone: 81 21256000

Nome: Morgana Marcelly Costa Marques

Endereço profissional/telefone/e-mail: UFPE-Campus Recife, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Av. da Arquitetura, Cidade Universitária, Recife - PE, 50740-550, telefone: 81 21268000

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Integrada de Pernambuco.

Recife, de 2019

MORGANA MARCELLY COSTA MARQUES

EUGÊNIA DE PAULA BENÍCIO CORDEIRO
